

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Filosofía
Escuela de Postgrado

LA TESIS DE DUSSEL SOBRE LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO DE PAULO FREIRE

[Tesis para optar al grado de Magíster en Filosofía C/M en Axiología y Filosofía Política]

Autor:

Prof. Andrés Ricardo López

Director de Tesis: Dr. Carlos Ruiz Schneider

Año: 2006

INTRODUCCIÓN .	1
PRIMERA PARTE. COOPERACIÓN INTERPRETATIVA .	9
Capítulo I. Operaciones intertextuales .	9
1. Clave intertextual: la pedagogía de J. J. Rousseau . .	10
2. Clave intertextual: la pedagogía de Paulo Freire .	16
Capítulo II. Interpretación de la Tesis de Dussel .	23
1. Descripción de la estrategia generativa de la textualidad dusseliana . .	23
2. Lectura y recepción de Freire a partir de la enciclopedia ética .	25
3. Descripción del código ideológico de emisión: la Filosofía de la Liberación . .	26
3.1. La Filosofía de la Liberación de Dussel y la Modernidad . . .	27
3.2. El proyecto de la Ética de la Liberación de Dussel . .	29
4. La Tesis de Dussel sobre la pedagogía del oprimido .	32
4.1. Relación general de la pedagogía del oprimido con el proyecto de la Ética de la Liberación .	32
4.2. La pedagogía de Rousseau como discurso contrario .	33
4.3. La lectura ética del proceso de concientización: la “razón ético-crítica o liberadora” .	34
4.4. Las contribuciones de la pedagogía del oprimido a la Ética .	36
SEGUNDA PARTE. INTERPRETACIÓN CRÍTICA . .	39
Capítulo I. Ampliación del universo de discurso: La crisis de paradigmas educativos en la Pedagogía contemporánea . .	39
1. Ampliación del universo de discurso .	39
2. La crisis de paradigmas educativos .	40
3. El sentido de la crisis de paradigmas educativos .	43
Capítulo II. Ampliación del universo de discurso: El paradigma educativo crítico y sus desafíos teóricos .	46
1. La naturaleza política de la educación .	46
2. El imaginario democrático radical . .	48
3. El discurso de la posibilidad .	49

4. Necesidad de articulación con el discurso ético .	51
Capítulo III. Significación de la Tesis de Dussel sobre Freire en los universos de la Pedagogía y la Pedagogía Crítica .	52
1. Significación general de la Tesis de Dussel en el universo semiótico de la Pedagogía . .	52
2. Significación específica de la Tesis de Dussel en el universo semiótico de la Pedagogía Crítica. .	55
CONCLUSIONES GENERALES . .	57
1. Apreciación de conjunto .	57
2. Acerca de la Hipótesis General .	58
3. Acerca de las Hipótesis Concretas sobre la validez de la reinterpretación de la pedagogía del oprimido realizada por Dussel. . .	59
4. Acerca de las Hipótesis Concretas relativas a los aportes al desarrollo de la Pedagogía Crítica. . .	61
5. Reflexiones sobre el Modelo Ético-Filosófico de desarrollo de la Pedagogía .	61
BIBLIOGRAFÍA .	63
BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA . .	63
BIBLIOGRAFIA SECUNDARIA . .	64

INTRODUCCIÓN

I

Es objeto de esta investigación la **tesis de Enrique Dussel sobre la Pedagogía del oprimido** de Paulo Freire que aparece desarrollada en la *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión* (EL, 1998). A primera vista dicha tesis impresiona como una idea muy potente y fértil para la Teoría Educativa e induce a preguntarse por dos grandes cuestiones: i) La primera es la *significación general* que entraña para el **universo semiótico de la Pedagogía**; ii) La segunda es la *significación específica* para la **Pedagogía Crítica**, campo en donde aparenta tener un impacto más directo y decisivo, sobre todo en lo concerniente a las propuestas con potencial para suplir las *carencias epistemológicas* de las cuales esta teoría educativa tiene plena autoconciencia.

Tales cuestiones determinan de un modo taxativo las metas finales de nuestro estudio. Por un lado, apuntamos a *ampliar semióticamente* el **contenido general** de la Tesis de Dussel evaluando las implicancias para la **orientación epistemológica** de la Pedagogía; esto es, esclarecerla concepción del **sujeto político-pedagógico** postulado (a partir del análisis del modo de vinculación *Individuo/Totalidad*) y las ideas sobre la **Formación Ética y Ciudadana** desde la perspectiva en que Dussel ilumina el problema: la teoría del desarrollo de la *conciencia moral*. Por otro lado, apuntamos a *clarificar* el enfoque que dicha tesis plasma sobre los **núcleos conceptuales** más básicos del **paradigma educativo crítico** (la naturaleza política de la educación y la democracia radical), y las contribuciones a sus **desafíos teóricos** más apremiantes (los problemas

relativos al discurso de posibilidad o esperanza y a la articulación con el discurso ético).

La *hipótesis general de lectura e interpretación* que nos guía es que la tesis de Dussel contiene como posibilidad de significación todo un **programa de investigación de reencuentro de la Filosofía con la Pedagogía**, en consonancia con el programa epistemológico contemporáneo de recuperación de *modelos filosóficos* para la consideración de la *problemática educativa*, cuyos más claros ejemplos se encuentran en los diversos y últimos ensayos de vinculación de la Pedagogía con la Filosofía Política.

Las *hipótesis más concretas* son las siguientes: i) que Dussel ofrece una *nueva* interpretación de la *pedagogía del oprimido* de Freire como producto de una semiosis efectuada desde la **enciclopedia de la Ética**; ii) que hay buenas razones a favor de dicha interpretación que pueden descubrirse profundizando la comparación que hace Dussel entre la pedagogía de Rousseau y la de Freire, en lo atinente a los modos de concebir al **sujeto político-pedagógico** y a la **conciencia moral** que se educa; y iii) que satisface los **requerimientos teórico-conceptuales** que demandan los análisis revisionistas de la Pedagogía Crítica, al esclarecer y justificar una Pedagogía con fundamentos éticos, una Ética elaborada desde la óptica de los oprimidos, una utopía e imperativo de liberación como obligatoriedad moral, y una noción de sujeto político sustentada en su alteridad inalienable.

Es preciso decir que una de las características sustantivas de la **Pedagogía Crítica** es la articulación con la **Filosofía Política**. Ya se trate de la dimensión pura de la teorización o de la dimensión concreta de las prácticas educativas, esta pedagogía tiene en mente que la educación es siempre un acto político, razón por la cual tiende a profundizar la naturaleza de este fenómeno y las propuestas de formación del sujeto político. Este modo de ver la educación (a causa de una coyuntura muy particular que analizaremos), es objeto de una interpelación muy seria por parte de la comunidad académica, quien demanda respuestas adecuadas para sostener este discurso pedagógico que ya adolece de severos problemas de constitución. Es intención nuestra evidenciar la supuesta contribución de Dussel a la consolidación de la Pedagogía Crítica, que detectamos en la renovada visión e interpretación de la pedagogía de Paulo Freire, suelo donde una y otra vez se nutre aquella radicalizada teoría educativa.

II

La tesis de Dussel que estudiamos afirma que la pedagogía del oprimido materializa “una revolución copernicana pedagógica que está lejos de haber sido comprendida” (EL: 431) y que por esta razón Freire adquiere el estatuto de “anti-Rousseau del siglo XX”. Dicha idea aparece formulada en el capítulo 5 de la EL en el contexto de una virulenta discusión con las teorías éticas contemporáneas, y como parte de una estrategia discursiva en donde el filósofo de la liberación opone la pedagogía de Freire a la de Rousseau para obligar a una decisión teórica entre ambas (se trataría de **paradigmas educativos antitéticos** que hacen fructificar **paradigmas éticos inconciliables**). La pretensión de Dussel es postular la pedagogía del oprimido como **marco referencial ineludible** de toda propuesta de **Ética Crítica y liberadora**. O sea, establecer que es imposible construir una Ética Crítica basándose en la pedagogía de Rousseau, e instituir la pedagogía de Freire como la fuente necesaria de conceptualizaciones pedagógicas radicales.

Por estar formulada en el marco de la teoría ética la *tesis dussseliana* es muy escueta, y aporta los argumentos mínimos para erigirla como premisa para la resolución de los problemas de fundamentación de la Ética. Pero **entraña** significaciones más amplias si es leída desde el corpus de los saberes de la Pedagogía. Tal lectura es la que ensayamos aquí de un **modo preliminar y exploratorio**.

Esta operación requiere **expandir el texto** y proyectarlo, por una decisión pragmática textual, hacia aquél otro **universo discursivo** (Eco, 1981: 68-72); se presupone que tal procedimiento redunde en una mayor comprensión del sentido de la tesis de Dussel dentro del campo de la Ética, al que está remitida originariamente.

La apreciación que hace Dussel de Freire, por su parte, causa perplejidad, teniendo en cuenta la pléyade de autores que han dedicado sus carreras a entender y desarrollar las ideas del autor brasileño. Juzga que **todavía no se ha comprendido la pedagogía de Freire**. Inclusive es desconcertante: plantea que Freire construyó un **discurso educativo revolucionario** cuyo carácter profundo incluso le pasó **desapercibido** a su propio creador. Dussel arguye que esto se debe a que **Freire no era filósofo de profesión** y a la lógica consecuencia de que contaba con herramientas teóricas de trabajo muy limitadas o rudimentarias; entonces, a pesar de haber logrado una **conceptualización ruptural** sobre los procesos pedagógicos, no pudo desarrollarla por insuficiencias y debilidades atinentes a las *categorías de interpretación* empleadas. Dussel alude que Freire tematizó un **tipo de racionalidad** diferente, antitético, al que se basó Rousseau, la figura emblemática de la pedagogía moderna y contemporánea.

La *pedagogía de Rousseau* es para Dussel el marco teórico de programas y paradigmas éticos *rivales* a la *Ética Crítica*. La *pedagogía de Freire*, el pilar del **programa para la Ética Crítica**. Todo indica que la Ética de la Liberación está *imbricada* con la *pedagogía del oprimido* hasta *fundirse* con ella. Existiría, por tanto, un implícito **programa dusseliano para la Pedagogía Crítica: el abandono de toda remisión a paradigmas éticos pseudo-críticos** (pensamos, por caso, en la ética discursiva de Habermas que es empleada como sustento por la Pedagogía Crítica y con la que Dussel confronta abiertamente acusándola de falta de radicalidad). Toda *Pedagogía Crítica*, en sentido estricto, no debe justificarse en discursos éticos que se sostienen en la tradición pedagógica de Rousseau, porque pecaría de contradicción e infertilidad teórica.

La idea de que una verdadera Ética Crítica debe **fundamentarse** en la pedagogía de la liberación de Freire, quiere indicar que una **Ética Crítica** en strictu sensu sólo puede serlo si es una auténtica **Ética de la Liberación**. Esta *correlación directa y fuerte* entre Ética y Pedagogía justifica nuestra principal hipótesis interpretativa que afirma que la Ética de la Liberación entra al campo del debate epistemológico de la Pedagogía Crítica, al construir sus argumentos autofundantes a partir de dicha teoría educativa. Acontece, pues, una retroalimentación conceptual: la *Pedagogía Crítica* de Freire orienta el curso de la *Ética Crítica*, y, al hacerlo, encuentra su propia orientación, la que ahora le señala esa *Ética Crítica reorientada*.

En otras palabras, para nosotros *Dussel ofrece un modelo filosófico para desarrollar la Pedagogía, y el encuadre que le está haciendo falta a la Pedagogía Crítica*. En función de esta conjetura apuntamos a responder dos preguntas que circunscriben nuestro

problema de investigación en esta tesis de magistratura: i) *¿Cuál es la nueva interpretación de la pedagogía del oprimido propuesta por Dussel?*; ii) *¿Cuáles son los aportes de la misma a la teorización y la práctica educativas dentro del campo general de la teoría pedagógica y, en él, de la Pedagogía Crítica?*

III

Dussel estudia el significado de la *pedagogía del oprimido* para dirimir nudos teóricos que afectan al debate ético y nosotros estudiamos la tesis de Dussel para identificar las salidas que se abren al debate pedagógico contemporáneo. Esta tarea no implica abandonar el contexto de justificación originario que le da sentido a la tesis que estudiamos, sino que es una forma de avanzar en su comprensión. Mencionamos algunas razones.

En primer lugar, la ética de Dussel como toda ética, adhiere a ciertos postulados sobre la *formación de la conciencia moral* que remiten a una concepción de la ciudadanía, la política y el Estado. Expresamente, pone en discusión las éticas discursivas y la idea de “*comunidad de comunicación*”, porque manifiestan una concepción muy rousseauiana y por ende, kantiana, de ciudadanía, que hacen impensable las “*políticas del reconocimiento*” (que es lo que le interesa a Dussel al adoptar conscientemente en su filosofía la perspectiva de la Alteridad). Profundizar en la interpretación de la teoría educativa de Freire es profundizar en el entramado teórico desde el cual adquiere sentido la *formación de la conciencia moral* de esa Alteridad. Y es llegar bien hondo hasta las concepciones filosófico-políticas que justifican tal punto de vista.

En segundo lugar, Dussel sostiene desde su primera versión de ética liberadora la tesis de que la filosofía como pensar liberador “*es estricta y propiamente una pedagógica*” (Dussel, 1974). Con lo cual indica que se trata de algo más que de una continuidad necesaria entre el pensamiento filosófico y el pedagógico. La Filosofía de la Liberación, según esto, es al mismo tiempo una “*Pedagogía de la Liberación*”. Por consiguiente, nada más pertinente que abordar la Ética de la Liberación desde la óptica de la Pedagogía.

Por último, el tema de la *formación de la conciencia moral* sitúa el ámbito de preocupaciones en el tema de la *formación del juicio moral* y por consiguiente en el campo de la educación de la **racionalidad práctica**. O sea, de un tipo de racionalidad que tiene aplicabilidad frente a problemas relativos a valores morales. Dilucidar la pedagogía de esa racionalidad otorga más luz sobre las concepciones de Dussel sobre la naturaleza particular que la define y distingue.

En síntesis, la iniciativa de poner la tesis de Dussel en el *universo de significación* de la Pedagogía implica *aclarar su significación* en el campo de la Ética y las relaciones estrechas entre ambos mundos. Ética y Pedagogía aparecen así como saberes interdependientes, de modo que nada mejor que iluminar uno de los campos para que inmediatamente se ilumine el otro. Este hecho tiene repercusiones muy grandes, que intentaremos analizar aquí de un modo exploratorio para luego seguir indagando en posteriores investigaciones. Sirva de momento un comentario de sobra relevante. Es muy **probable** que tal y como Dussel problematiza la elaboración de discursos éticos, estemos ante una de las más refinadas **epistemologías de la Pedagogía**. No sólo se trataría de

una propuesta para desarrollar la Pedagogía Crítica, sino de algo más, de un **marco** desde el cual **encuadrar** la **teorización pedagógica** en general. Quizás la empresa de Dussel esté significando una **revolución conceptual** para la Pedagogía y, de algún modo, un desplazamiento hacia el horizonte de proyectos originarios como el que definió el creador de esta disciplina: J.F. Herbart.

IV

Para llevar adelante nuestra investigación hemos optado por seguir *algunos* lineamientos para la **interpretación textual** procedentes de la semiótica de Umberto Eco. De ninguna manera pretendemos realizar un *análisis semiótico* en sentido estricto, algo deseable pero que escapa a nuestras posibilidades; antes bien tratamos de aproximarnos al “texto objeto de estudio” desde un **enfoque semiótico** que nos permita derivar **los criterios teórico-metodológicos** que organizan y definen el trabajo en sus objetivos y fases. La perspectiva semiótica (para decirlo de otro modo) funciona como un encuadre estructurador al servicio de la resolución de los problemas de investigación, y no como marco que la predetermina. Es la herramienta que se concibe adecuada para el tratamiento textual en los términos prefijados por los interrogantes, inferencias y presuposiciones resultantes de las primeras vinculaciones con la escritura dusseliana.

De tal enfoque derivan las tareas concretas a realizar: la **actualización semiótica** de la tesis dusseliana mediante una **cooperación interpretativa** que reconstruye la **intertextualidad** que involucra, y la **interpretación crítica** de los contenidos postulados por esa tesis a través del procedimiento llamado **uso del texto**, o aplicación del mismo, en otro sistema semiótico diferente al originario (en este caso, el de la Pedagogía).

La Semiótica del Texto de Umberto Eco está sustentada en la filosofía del lenguaje de Charles Peirce. Propone una pragmática del texto donde juega un rol activo el lector, puesto que desde su propia enciclopedia éste aborda textos que se presentan siempre como “*máquinas perezosas*” o “*máquinas presuposicionales*”. Lo cual quiere decir que los mismos contienen **significados virtuales** que son desentrañados desde una experiencia interpretativa siempre **cooperativa**. Ello es así porque los textos están plagados de “*espacios en blanco*” dados por lo “*no dicho*” o lo “*ya dicho*”, que esperan ser actualizados por la **competencia enciclopédica** del lector.

“Un texto es un artificio sintáctico-semántico-pragmático cuya interpretación está prevista en su propio proyecto generativo”, dice Eco (1981: 96). Autor y Lector aparecen como estrategias textuales donde aparecen pre-construidos un Autor y Lector Modelos y donde aparecen pre-fijadas las operaciones textuales que deben realizarse para activar la significación. Parte importante del proceso es la recuperación de los códigos de emisión y de las circunstancias de enunciación, lo cual supone una **competencia intertextual**, ya que “ningún texto se lee independientemente de la experiencia que el lector tiene de otros textos” (íbid.: 116).

Eco establece una clara distinción entre **interpretación cooperativa** y **uso del texto**. “Un texto no es más que la estrategia que constituye el universo de sus interpretaciones, si no “legítimas”, legitimables. Cualquier otra decisión de usar libremente un texto corresponde a la decisión de ampliar el universo del discurso” (íbid.: 86). La **interpretación cooperativa** es “la actualización semántica de lo que el texto, como

estrategia, quiere decir con la cooperación de su Lector Modelo” (ibid.: 252); “... por cooperación textual no debe entenderse la actualización de las intenciones del sujeto empírico de la enunciación, sino de las intenciones que el enunciado contiene virtualmente” (ibid.: 90). La **utilización** del texto, en cambio, es “una etapa ulterior del enfoque textual, en virtud del cual, una vez actualizado semánticamente el texto, se procede a valorarlo, a criticarlo” (ibid.: 253). Esta crítica o valoración puede ser estética, ideológica psicológica, filológica, sociológica, etcétera, y se caracteriza porque “usa el texto para otros fines” (ibid.: 259). El **uso textual** es amplio y admite muchas posibilidades y trayectorias de lectura que van desde lo lúdico a la **interpretación crítica**, operación ésta muy cercana (y a veces solidaria) a la **interpretación cooperativa**.

El examen de la tesis de Dussel en el presente trabajo es procesado en dos momentos, uno de **interpretación cooperativa** y otro de **uso** o **interpretación crítica**. El primero, demanda funcionar como Lector Modelo, **activar** la *competencia enciclopédica* vinculada con el campo de la Pedagogía, y **reconstruir** la *intertextualidad* requerida para entender el contenido de la tesis dusseliana sobre Freire. El segundo, requiere **desentrañar** la *significación profunda* de la misma ampliando el universo del discurso al ámbito del debate epistemológico de la Pedagogía contemporánea, y haciendo una aplicación directa para develar las contribuciones al desarrollo de la Pedagogía, especialmente de la Pedagogía Crítica, que no aparecen tematizadas en la superficie lineal del texto dusseliano.

La organización lógica de nuestro trabajo obedece a esas dos actividades interpretativas, de **cooperación** y de **crítica**. Primero: desambiguamos la tesis de Dussel según la cual “*Freire es el anti-Rousseau del siglo XX*”, poniendo en ejecución la competencia intertextual en una secuencia de tratamiento que explicita el universo ideológico de Dussel y el sentido de su proyecto de Ética Crítica, a la vez que amplía “semióticamente” el contenido de las pedagogías de Rousseau y Freire en tanto operación necesaria para visualizar los supuestos rasgos antitéticos de la *pedagogía del oprimido*. Segundo: exponemos el estado del arte en la Pedagogía contemporánea y en la Pedagogía Crítica, evidenciando las insuficiencias teóricas de ésta última y el programa de investigación pedagógico subyacente en la reinterpretación de Freire postulada por la EL.

V

Nos resta hacer un último comentario. La lectura que proponemos tiene la humilde ambición de contribuir con un granito de arena a reforzar el desarrollo de la Pedagogía Crítica. Ésta tiene hoy un abanico de opciones y posibilidades muy variadas, dado que la Pedagogía contemporánea está pasando por una situación de “*crisis paradigmática*”. Según veremos con algún detalle, hay grandes incertidumbres sobre el *sentido* de educar y una enorme preocupación por encontrar otros modelos alternativos a los sociológicos desde los cuales “*pensar la educación*”. Una tendencia cada vez más dominante es la recuperación de modelos filosóficos, concretamente filosófico-políticos; se propone pensar la educación a partir de las nociones de política, ciudadanía y Estado. Por supuesto, aquí la concepción de lo político se transforma en un elemento clave y determinante.

La Pedagogía Crítica ha tenido como rasgo distintivo de su proyecto justamente este

núcleo teórico: el **pensar políticamente la educación**. Pero ahora, su suerte dependerá de la fuerza persuasiva de los argumentos que la sostienen frente a los discursos rivales y de la claridad con que defina el **sentido político** de la educación. Porque le toca confrontar con pedagogías que ahora no eluden como antes esta dimensión de la educación, sino que la tematizan conscientemente. Por tanto, el paradigma educativo crítico, para consolidarse, no puede caer como ha caído, según veremos, en la retórica de la crítica vaciada de propuestas. Es necesario ahora, plantear el modo en que es posible una agenda educativa de sesgo verdaderamente crítico, liberador. Es decir, trazar con claridad sus condiciones de posibilidad y factibilidad.

Creemos que la ética de Dussel trae aires nuevos para la Pedagogía Crítica, y postulamos que esta teoría educativa necesita de esos fuertes argumentos para construirse a sí misma e incidir en las transformaciones sociales y en la superación de las condiciones de opresión. Lamentable o afortunadamente, la Ética y la Pedagogía Crítica están en vías de constitución, y hay mucho por hacer. Dussel, consciente de ello, ha hecho una convocatoria para la construcción de esta perspectiva teórica, y a la misma hemos respondido desde el perfil y el emplazamiento de nuestra formación que es la Filosofía y la Pedagogía: *"El programa de investigación de una ética crítica ha sido sólo desarrollado inicialmente en sus grandes líneas; deberá ser completado con otras obras en la tradición de la Filosofía de la Liberación -espero que colegas y discípulos me ayuden a llenar tantos vacíos"* (EL: 16).

PRIMERA PARTE. COOPERACIÓN INTERPRETATIVA

Capítulo I. Operaciones intertextuales

La lectura dusseliana de la *pedagogía del oprimido* está centrada en la semiosis profunda del **proceso de concientización**. El trabajo de desentrañar su particular significación se desarrolla en el parágrafo 5.2. de la EL. Ya el título del mismo, **Proceso Ético-Crítico en Paulo Freire**, sugiere una reconceptualización de la conocida noción desde el sistema semiótico de la ética. Es a partir de *este* universo de sentido que puede enunciar Dussel que “Freire no es simplemente un pedagogo, en el sentido específico del término, es algo más. Es un educador de la “conciencia ético-crítica” de las víctimas, de los oprimidos, los condenados del planeta, en comunidad. Espero que ahora podrá situarse adecuadamente su aporte (y quizá sus límites)” (EL: 423).

Lo que Dussel dice, en otros términos, es que la contribución de Freire se ve oscurecida por una gran opacidad si se insiste en realizar una lectura estrictamente pedagógica. Ese nivel de significación empobrece la actualización del significado virtual presente en la textualidad freiriana. En cambio el nivel de significación de la Ética permite mostrar el aporte inédito de la *pedagogía del oprimido* en todo su esplendor. Dussel es en

esto taxativo: "Paulo Freire ... guarda una originalidad propia (un auténtico "anti-Rousseau" del siglo XX) que deseamos justificar desde una definición precisa de la dialogicidad intersubjetiva de la *razón discursiva ético-crítica*..." (ibid: 423).

Esa originalidad estriba en el carácter revolucionario de la pedagogía de Freire, afirma Dussel, rasgo que no ha sido suficientemente **interpretado** ni **valorado**: "Se trata (la pedagogía de Freire) de una revolución copernicana pedagógica que está lejos de haber sido comprendida" (ibid.: 431).

Aquí tenemos dos enunciados complementarios que Dussel está dispuesto a justificar, y cuya cabal comprensión nos exige un esfuerzo intertextual importante: por un lado, Freire es calificado como el "*anti-Rousseau del siglo XX*"; por el otro, se detalla la causa de la oposición: la supuesta "*revolución pedagógica copernicana*" que implica su pedagogía.

Dicha expresión es una *metáfora* que activa en la enciclopedia las referencias a la *Crítica de la Razón Pura* de Kant, obra que según el mismo filósofo de Königsberg representa una "*revolución copernicana del pensamiento*" (Kant, 1957: 130). La intención de Dussel es **presentar a Freire como el Kant de la Pedagogía**. La rememoración del significado de la revolución epistemológica copernicana de Kant es indicativa de la visión radicalmente diferente (*revolucionaria*) de un estado de cosas, en este caso, pedagógica, producida por Freire, quien por esto se erige en la *inversión* de Rousseau.

A los efectos de actualizar el contenido de esa Tesis de Dussel, es preciso trabajar las referencias intertextuales de la oposición Freire/Rousseau. Para ello reconstruiremos las circunstancias de enunciación ubicando las pedagogías de ambos autores: i) En los contextos históricos de producción discursiva; y ii) En el marco global de sus ideas, atendiendo para esto último a los siguientes ejes: el encuadre filosófico general, las ideas políticas, la ética y la pedagogía. Una vez realizada esta operación intertextual, procederemos a desambiguar la Tesis de Dussel.

1. Clave intertextual: la pedagogía de J. J. Rousseau

Para entender la tesis de que "*Freire es el anti-Rousseau del siglo XX*" es preciso realizar una ampliación semiótica del discurso del pedagogo suizo. Dussel no se detiene a examinar en detalle y en forma completa la teoría educativa de Rousseau. Tampoco entra en la discusión sobre las diversas interpretaciones que hay de la misma. Simplemente parte de la preconcepción de que es una teoría emblemática del individualismo burgués y del logos moderno-europeo, que ha adquirido el carácter de paradigma pedagógico dominante.

Para poder situarnos en la perspectiva de análisis y crítica de nuestro autor, es obligatorio referirnos a la relación de Rousseau con el Proyecto Moderno. Sólo así aparecen más claras las razones por las que él es considerado en la literatura de historia de la educación la figura indiscutible de la pedagogía de la Modernidad.

1.1. Contexto de producción discursiva

La reconstrucción del contexto de producción de la obra rousseauiana tiene un tópico clave e ineludible: la constitución de la época Moderna y el papel de la burguesía.

Lucien Goldmann (1974), un autor de cuño marxista, ha establecido la vinculación de estas dos variables en páginas célebres. A la Modernidad la entiende como el proceso de objetivación de la cosmovisión burguesa, siéndole sustantivos a ésta última los siguientes valores o ideales básicos: *Libertad, individualismo e igualdad jurídica* (1974: 27-44). Goldmann no dice algo nuevo, pero el modo en que lo plantea es esclarecedor. Sostiene que en consonancia con las distintas fases de desarrollo del capitalismo en Europa la burguesía, como clase social en ascenso y cada vez más dominante, estuvo guiada por el proyecto de modelar el mundo conforme a su visión propia, y el afán de deconstruir el orden social del Antiguo Régimen. Dentro de tal esquema, los intelectuales de la burguesía jugaron un rol decisivo en la justificación discursiva de los nuevos valores e ideales, en la toma de conciencia de sus límites y posibilidades y en el análisis de las condiciones de factibilidad.

Eduardo Vásquez (1993), un estudioso latinoamericano de la filosofía de Hegel (ese gran pensador en quien la época Moderna adquiere plena autoconciencia), ve en el liberalismo la estrecha relación entre la burguesía y la Modernidad, y lo prueba mostrando el trasfondo de los discursos de Kant y Hegel. Para el venezolano, los procesos de racionalización de la vida social y de materialización de las instituciones de la libertad en el marco de una sociedad de mercado, generaban un sinnúmero de perplejidades, entre las que se podía reconocer el problema casi irresoluble de la tensión entre el individuo y la comunidad (entre el interés particular y el interés general). De allí la causa de que buena parte de la producción discursiva moderna pretenda diluir las paradojas de los valores de la burguesía en sus proyecciones y encarnaciones concretas, hasta el día de hoy.

Pues bien, tales preocupaciones vertebran la obra de Rousseau, sin lugar a dudas, uno de los más hábiles intelectuales que tuvo la burguesía revolucionaria europea del siglo XVIII. Un breve repaso a algunas de sus obras lo ilustra. El tema de la igualdad lo aborda en el *Discurso sobre la desigualdad* (1956). Los temas del individuo y la libertad fundamentalmente en *La nueva Eloísa* (1946), en *El Contrato Social* (1962) y en el *Emilio* (1969). Hay que apreciar nada más la perturbadora observación con la que principia *El Contrato Social* para ver la fuente última de sus preocupaciones: “*El hombre nació libre, y sin embargo, en todas partes se halla encadenado*”. En realidad, las tres obras referidas orbitan alrededor del dilema burgués más apremiante: la cuestión del orden social necesario para que se realice la libertad de los individuos sin que la exaltación de la misma (entre lo que se cuenta la exacerbación de los instintos), perturben y hagan inviable tal orden.

Según los planteos de Goldmann y Vásquez, esa tensión entre *individuo y comunidad*, que desgarró a la cosmovisión burguesa, es el motor que mueve a los intelectuales que la representan a *formular discursos* destinados a resolver tal contradicción. Es el modo en que en la época en que se construye un mundo racional asume el destino de asegurar la *libertad*. No dejan de ser definiciones eurocéntricas, donde la Modernidad Europea se comprende y justifica a sí misma. De todos modos, es el contexto de justificación que explica la lucha de una clase social por dirigir el futuro de

la historia europea.

1.2. Encuadre filosófico general

Rousseau pertenece al movimiento intelectual más representativo del Proyecto Moderno: la Ilustración. Hay un debate inconcluso sobre la filiación precisa del autor. Es que aún sigue siendo una figura controversial. Reale y Antiseri, concientes de las interpretaciones que lo signan como “antiilustrado”, dan la versión más mesurada y contemporizadora al asentar que es un ilustrado, aunque no ortodoxo sino herético (Reale y Antiseri: 2001). Los autores comentan que desde la segunda mitad del siglo XX ha renacido el interés por el pensamiento rousseauiano, y que pueden encontrarse los más variados análisis y conclusiones. Así es posible ver su nombre asociado a posiciones muy encontradas como el individualismo y el colectivismo, el liberalismo y el socialismo, la Ilustración y el Romanticismo.

De todos modos y de acuerdo con los autores mencionados, hay razones de sobra para encuadrar a Rousseau como un ilustrado de corte revisionista y también como un iusnaturalista. En efecto, representa la variante autocrítica de la Ilustración, ya que sigue postulando la confianza en la razón como *medio salvífico* en reemplazo de la religión, no obstante limitar la creencia en su poder absoluto. En concomitancia con esta tesitura, es iusnaturalista porque sostiene la confianza en la garantía de la naturaleza humana para llevar adelante la *obra redentora*. El desacuerdo respecto de las corrientes ilustradas y iusnaturalistas más hegemónicas se encuentra en la diferente valoración del papel de las artes, ciencias y letras en la liberación del hombre. Rousseau juzga que el camino de salvación no es ese, sino el “*retorno a la naturaleza*”. Tesis en extremo polémica, puesto que postula una relación entre naturaleza y espíritu contraria al planteo general de la Ilustración. Esta idea la defiende Rousseau en el *Discurso sobre las ciencias*. Allí queda totalmente cuestionada la noción de progreso que los enciclopedistas atribuían a una racionalidad embelesada en sí misma, y al despliegue de la naturaleza puramente racional del hombre. Este camino histórico, indica el ginebrino, sólo lleva a la decadencia.

En el *Discurso sobre la desigualdad* Rousseau desarrolla aún más la crítica a la Ilustración, profundizando su tesis sobre la “bondad natural del hombre” y la artificialidad corruptora de un modelo de razón que minusvalora las pasiones y sentimientos humanos. La tematización del problema de la igualdad, que explica por el surgimiento de la propiedad privada, y la reivindicación de la dimensión afectiva del hombre, son las razones por las que se lo vincula al socialismo y al romanticismo. La propuesta de un “*volver a la naturaleza*”, de todos modos, no es la misma que hará en el siglo siguiente un Schiller a través de ese personaje literario que huye de la ciudad para vivir *definitivamente* en el bosque, sino la apelación a desandar el camino que ha llevado a la creación de las monstruosidades culturales que *encandenan al hombre libre*.

Rousseau es un *crítico social radical*, y la doctrina del hombre en “estado de naturaleza” apunta a deconstruir intelectualmente tanto el modelo societal del Antiguo Régimen como el modelo ilustrado hiper-racionalista, a partir de la denuncia del carácter artificial y antinatural que los caracteriza. A su vez, contiene la propuesta del reemplazo revolucionario por un orden social cuyas instituciones sean consecuentes con la imagen de la naturaleza humana que anima profundamente a la cosmovisión burguesa.

La razón juega un papel importante en tanto factor que hace posible la adecuación entre la exterioridad y la interioridad, entre la sociedad civil y lo que el hombre es verdaderamente, pero a partir de la recuperación de la dimensión negada por el discurso ilustrado ortodoxo: la *dimensión afectiva*. Rousseau, a diferencia de Hobbes y de Pascal, postula que el estado originario del hombre no es aquél donde impera la violencia, el instinto o el pecado. La naturaleza humana es noble y está llena de pasiones y sentimientos sublimes que han sido desvirtuados por una sociedad envilecida y envilecedora. La razón tiene la misión de humanizar al hombre a partir de la recuperación de su verdadera naturaleza, y de construir una sociedad civil y una historia en donde aquella se desarrolle a sus anchas.

Aquí la antropología rousseauiana expresa claramente un dualismo entre mente/mundo exterior que recuerda al cartesianismo. En este caso la otra polaridad es el mundo histórico y no el físico, y el dualismo no es fatalista. Lo que plantea es una contradicción en donde el producto de la acción humana resulta ser la antítesis de lo que “es” el hombre. De una parte una sociedad esclavizante; de la otra, individuos libres que no pueden serlo mientras esa sociedad siga como está. Dicha tensión sólo puede ser resuelta por una razón que reconcilie el ser y el hacer, el individuo y la comunidad, mediante la recuperación de los sentimientos naturales del hombre y la construcción de un mundo que refleje tal bondad natural.

En síntesis, el discurso revisionista ilustrado y iusnaturalista de Rousseau, está estructurado por una *crítica social* que denuncia los males de un tipo de sociedad que se ha convertido en lo Otro del hombre, enajenándolo de su verdadero ser y despojándolo de la bondad natural que lo caracteriza, y una *prospectiva social* que anuncia la posible reconciliación entre naturaleza humana y cultura.

Estas ideas son las premisas desde las cuáles Rousseau va derivar una filosofía política, una ética y una pedagogía.

1.3. Ideas políticas

Allan Bloom (en STRAUUS y CROSLY, 1996: 529-548) sostiene que el pensamiento político de Rousseau es paradójico y que la explicación está en el objeto de reflexión, ya que su empresa intelectual es sacar las “*consecuencias radicales de la modernidad*”. Y la Modernidad es una época que tiene que lidiar con paradojas internas difíciles de resolver. La más importante de todas es que el hombre moderno se encuentra en una sociedad civil y en un Estado que no aseguran el modo de vida correcto para realizar la felicidad; por tanto, no cuentan con las condiciones de legitimación para ser aceptados como regímenes justos. Entonces se plantea un problema teórico-político inquietante: ¿cuál es el sistema político justo y adecuado para que el hombre moderno se realice?

El *Contrato Social* comienza con la tematización de esa contradicción que desgarró la época moderna: el hombre que por naturaleza es libre y por cultura, esclavo. Esto es, la contradicción entre el *hombre natural* y el *hombre civil*.

Lo que Rousseau hace es radicalizar las premisas de la cosmovisión burguesa. Ya no es la racionalidad ni la politicidad lo que define la naturaleza humana, sino la *libertad*. Por naturaleza el hombre no es racional, ni social ni político, como en la filosofía política

antigua lo piensa Aristóteles, por ejemplo. Aquí lo social y político desnaturaliza, deshumaniza. Pero el hombre empírico no puede prescindir de la sociedad y de la comunidad política. ¿Cómo es posible la libertad dentro de un mundo que no ha institucionalizado la libertad y que, al contrario, por todos lados encadena al que es naturalmente libre?

Hay una contraposición entre el hombre en estado de naturaleza y el hombre civil y político, que está dada por la bondad que caracteriza a la primera situación y la maldad que caracteriza a la segunda. La aparición de la propiedad privada establece una desigualdad entre los que tienen y los que no tienen, entre ricos y pobres, y desarrolla pasiones monstruosas como la envidia, la vanidad y la violencia. Para asegurar la conservación de los bienes privados y la paz, se establece por contrato la sociedad y el gobierno, que por responder a los intereses de los propietarios no es más que la legitimación y legalización de la desigualdad y la opresión. El problema político que se plantea tiene las siguientes cuestiones a resolver: i) Desde el momento en que el hombre entra en el estado de civilización necesita un gobierno para establecer un ordenamiento de la vida social, que se alcanza a través de un orden normativo y legal. A raíz de las malas pasiones, ¿cómo es posible un gobierno justo y leyes justas? y ¿cómo es posible la estabilidad del orden si los intereses privados de los ciudadanos pueden motivar la alteración de esos órdenes?; ii) jurídicamente, el derecho exige que el individuo se subordine al bien común, al conjunto, a la totalidad. ¿Cómo armonizar al individuo con la comunidad para que el individuo no desaparezca como tal?

El *Contrato Social* responde a esta cuestión de la justicia de la comunidad política y de la legitimación de la autoridad con una teoría voluntarista del Estado, del Derecho y de la Moral. El conflicto entre individuo y comunidad, interés egoísta y deber, lo resuelve Rousseau con la teoría de la Voluntad General, que según explica Bloom es de carácter formal y por tanto, *voluntad pura y vacía*. A diferencia de la Voluntad Particular, desea lo que puede ser objeto de deseo de todos, de la Totalidad. Es indeterminada porque es expresión de la Libertad (en tanto capacidad de poder realizar lo que Desea) y su única autolimitación es no poder desear algo que no deseen todos los miembros de una comunidad.

La Voluntad General es, pues, el Principio que legitima la Moral. Así Rousseau hace nacer la Moral de la Libertad, superando la contradicción que existía entre naturaleza humana y moralidad. Dice Bloom que “*Rousseau considera que ha descubierto el auténtico principio de la moral que otros sólo habían intuido y habían tratado de fundamentar sobre unas interpretaciones dudosas y arbitrarias de la naturaleza, o en la religión revelada*” (íbid.: 538). De este modo la sociedad civil queda fundada en el contrato que un conjunto de hombres realizan para formar parte de la Voluntad General; queda fundada en el hombre, no en alguna hipotética ley natural como en Maquiavelo o Hobbes, ni en Dios, como en los partidarios del origen divino del poder. El conjunto de hombres que es el pueblo, se autoinstituye así como soberano y fuente de legitimación de la autoridad política y de las normas. Pueblo que le da un contenido real a la Voluntad General.

De acuerdo con todo esto, Bloom sostiene lo siguiente sobre la filosofía política de nuestro autor: “Rousseau es republicano; es republicano porque cree que los hombres,

por naturaleza, son libres e iguales. Sólo una sociedad civil que es reflejo de tal naturaleza puede tener esperanzas de hacer felices a los hombres” (ibid.: 531).

1.4. Pedagogía

Llegamos finalmente al tratamiento del pensamiento educativo de Rousseau. El mismo sólo es inteligible si se tienen en cuenta las consideraciones anteriores; es sobre todo con relación a la problemática moral y política donde la pedagogía rousseauiana adquiere su verdadero significado. Por supuesto, esta arista puede verse claramente cuando se procede a referenciarla en el corpus total del pensador suizo.

Hay una obra que es icónica de la pedagogía rousseauiana, el *Emilio*. Su publicación causó revuelo y escándalo y es la obra de referencia ineludible, aunque no única, de la teoría educativa de Rousseau. Dice un historiador de la pedagogía comentando aquél texto: “En 1762 apareció el libro que iba a cambiar el pensamiento sobre la educación en Occidente y que tendría un efecto cada vez mayor en la práctica subsiguiente: nos referimos obviamente al *Émile* de Jean-Jacques Rousseau, que inmediatamente después de su publicación fue el libro más censurado, prohibido y por ello mismo más buscado del siglo” (BOWEN, 1992: 244). ¿Cuál fue la causa?

Los especialistas en historia de la educación indican que Rousseau, principalmente en esa obra, realizó una revolución conceptual de enormes proporciones, al establecer las bases del paradigma pedagógico moderno. “Con él y después de él se cumple la revolución copernicana de la pedagogía: *el centro del interés educativo se desvía del maestro al niño*” (citado por Moreno, 1984: 298). Esa tremenda revolución copernicana establecía para la pedagogía dos nuevas orientaciones, según Moreno: i) la *directriz psicológica (paidocentrismo)*: postulación del *naturalismo pedagógico* que prescribe que la educación debe corresponderse y adecuarse a los estadios de desarrollo de las facultades y los intereses del alumno; ii) y la *directriz sociológica*: postulación de una *función política y social* para la educación en tanto preparación para la vida social y cívica.

Otro autor arroja más luz sobre las nuevas perspectivas de la pedagogía de Rousseau. Bowen (1992) interpreta que este *naturalismo pedagógico* es parte del proyecto político-pedagógico de reconstrucción de la sociedad de acuerdo con el “orden natural” y que, en tal sentido, está vinculado con la concepción de la educación como instrumento de transformación y reforma social. Para Bowen, esta tesis reconoce la influencia de la pedagogía platónica. *La República* de Platón, aclara este autor, es la obra sobre educación que más admira Rousseau. De hecho, la idea central de la pedagogía rousseauiana según aquél especialista es la formación de “*una nueva persona moral*”. Por eso plantea Bowen que el pensamiento educativo de Rousseau de mínima debe reconstruirse teniendo en cuenta dos obras: el *Emilio*, cuyo tema es el modo de educar la “*persona moral autónoma*” y el *Contrato Social*, que establece los fines de la educación con relación a la Moral y al Derecho. Tomar solamente el *Emilio*, plantea aquél autor, explica las interpretaciones reduccionistas de Rousseau como representante del *individualismo pedagógico*.

La observación de Bowen está en consonancia con la comprensión ético-política de

la pedagogía de Rousseau y con la valoración que hizo Kant del ginebrino cuando lo calificó “*el Newton de la moral*”. La revolución copernicana que hizo Rousseau en pedagogía, también la hizo en ética. Y este punto es el que tenemos que subrayar.

En efecto, Rousseau es el teórico decisivo en la revolución conceptual del pensamiento educativo moderno, no sólo porque deconstruye las bases de la educación tradicional dando pie al desarrollo de la escuela nueva, sino porque además ofrece toda una concepción de la formación ética y ciudadana sobre la base de una teoría del desarrollo de la *conciencia moral*.

En el *Emilio* plantea cómo debe llevarse a cabo la educación moral teniendo en cuenta el curso de desarrollo normal de la naturaleza humana. Ello se entiende si traemos a colación la observación de Allan Bloom cuando subraya que: “*El paso del estado natural al estado civil produce un enorme cambio en el hombre. Antes, era una bestia amable; ahora se ha convertido en un ser moral*” (Strauss; Crosley, 1996: 539). Justamente la educación tiene el rol de hacer pasar al hombre del estado natural al civil de tal modo que este último no lo desnaturalice sino que lo humanice. Es función de la educación hacer del hombre un pleno ser moral, en el sentido rousseauiano del término.

¿Qué significa esto? Dos cosas. Primero, desde el punto de vista del proceso pedagógico, y esta es la posición que defiende el Emilio, no debe haber una imposición de la cultura que vaya a contrapelo del hombre natural, sino que se debe respetar la secuencia evolutiva tanto de las facultades del educando como de los mundos de relaciones que tienen sobre él influencia educativa. Las facultades van apareciendo en un orden: sensación, memoria, razón. Las relaciones también: naturaleza, cosas y hombres. El punto que plantea Rousseau es que al niño no hay que educarlo como hombre, como se venía haciendo, porque no lo es, y al hombre sí hay que educarlo como hombre. Por lo tanto, todo lo relativo al aprendizaje del deber, que está vinculado con la racionalidad debe ser reservada para la etapa propicia, que según Rousseau comienza en la pubertad. Hacer esto asegura el logro de una buena sociedad.

En el *Contrato Social*, Rousseau profundiza el tratamiento de la formación de la conciencia moral y de la adquisición consiguiente de la libertad, autonomía y moralidad. Aquí plantea la idea de que no basta la ley natural y que es necesario contar con el derecho y su poder coercitivo. El marco de la ley es lo que establece cómo han de ser las relaciones entre los hombres y la referencia de la acción educativa, dado que se debe lograr la subordinación de los individuos a las normas que han surgido de los acuerdos por Voluntad General. El individuo, formado para buscar el bien y en pleno uso de su conciencia y libre albedrío, logra ser una persona buena desde el punto de vista moral, desde el ejercicio de una racionalidad que asegura la enunciación de juicios morales que no van a contrapelo de los acuerdos que sustentan el todo social.

Es aquí donde puede verse que el planteo rousseauiano subsume al individuo en la Totalidad.

2. Clave intertextual: la pedagogía de Paulo Freire

En la exposición de la pedagogía de Freire seguimos el mismo esquema ensayado en el punto anterior, resaltando las ideas educativas que tienen que ver con el sujeto político y su formación (sujeto pedagógico). Con la salvedad que le damos importancia al tratamiento del Método Paulo Freire, ya que éste expresa los distintos momentos de desarrollo de la **conciencia crítica**, meta pedagógica central del **constructivismo freiriano** y objeto de interpretación privilegiado de la reflexión de Enrique Dussel.

Como en el caso del pensador suizo, las lecturas de Freire son dispares, dada la inevitable semiosis ilimitada; tanto que el autor brasileño decía no verse reconocido en muchas de ellas. Por esta causa, hemos optado por guiarnos con preferencia por quienes fueron sus discípulos y colaboradores más cercanos.

2.1. Contexto de producción discursiva

Ricardo Romo Torres en el ensayo "*Contribuciones freirianas al pensamiento latinoamericano*" (Gadotti, 2003), precisa que la producción discursiva de Freire parte de un contexto muy claro que es la **visión crítica a la Modernidad**, y de un tema dominante que es la **cuestión de la Otredad**.

Efectivamente, la pedagogía de Freire es comprensible desde el movimiento latinoamericano y tercermundista de crítica a la Modernidad y al colonialismo europeos y desde la lucha liberación de los pueblos oprimidos, que caracterizan los años sesenta y setenta y que se expresa discursivamente en la Teología de la Liberación, la Filosofía de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Pedagogía de la Liberación. El contexto histórico está signado por estos movimientos de autoafirmación de los países del Tercer Mundo, tanto desde el punto de vista de la reivindicación de la identidad cultural como de la necesaria independencia para llevar adelante proyectos histórico-políticos propios.

Ricardo Nassif, en un texto clásico pero vigente (Nassif, 1984), recuerda que la pedagogía de Freire fue parte de ese gran movimiento por la liberación nacional y continental que tuvo una fuerte y sostenida presencia en América Latina en el periodo 1960-1980; aquélla que desarrolló las categorías de liberación y dependencia desde su contenido político, económico, antropológico y educativo, y que definió el sentido de la educación centrándolo en la "*identificación de los factores de alienación y deshumanización que hay en el contexto socio-económico y político y la voluntad de compromiso con el cambio de esas condiciones*" (Nassif, 1984: 58). La teoría educativa de Freire fue consecuente con la praxis de liberación que buscaba modificar los injustos órdenes de las sociedades latinoamericanas, y tenía su correlato en Filosofía con la *Filosofía de la Liberación*, en Teología con la *Teología de la Liberación*, en Economía con la *Teoría de la Dependencia*, y en política con las diferentes expresiones de los movimientos que representaban las demandas de las masas populares.

2.2. Encuadre filosófico general

Hay consenso en el juicio emitido por Linda Bimbi sobre el carácter "*inclasificable*" de la obra de Freire (Gadotti, 2003 b, "Posfacio: Por que continuar lendo Freire?", en *Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras*: 345). Esto indica que no es posible encuadrar su pensamiento sin desvirtuarlo. Gadotti aclara en ese texto que después de todos los

estudios realizados en los últimos años sobre las ideas pedagógicas de Freire, nada más desacertado que intentar subsumirlo en “corrientes o tendencias pedagógicas”, y que la mejor caracterización es señalar que su pensamiento está “*orientado por el punto de vista del oprimido*”. De todos modos, dice Gadotti, dado que el tópico recurrente de la obra de Freire es la educación como instrumento de liberación, la misma se inserta dentro de la gran tradición humanista.

Diana Coben cree, por su parte, que no es irracional delimitar el marco teórico del pensamiento freiriano, y que se lo puede definir como sincrético, marxizante y existencializante, dado que recoge influencias variadas entre las que es posible reconocer la preponderancia de las matrices marxista revolucionaria y de la filosofía de la existencia recepcionadas desde la Teología de la Liberación. Coben no duda en encuadrarlo dentro del pensamiento radical (COBEN, 2001).

García Alcántara y Hernández Mejía (1999) declaran que las fuentes de la teoría freiriana son las siguientes: fenomenología, existencialismo, cristianismo, personalismo, marxismo, hegelianismo, psicoanálisis y Teoría de la Dependencia.

Stella Accorinti (en Gadotti, 2003), se remite a la autocomprensión del mismo Freire para hacer un encuadre de su pensamiento y toma la caracterización que él hace en *Pedagogía de la Esperanza*, donde afirma incluirse dentro de la *posmodernidad progresista* y enfrentarse a la *posmodernidad conservadora y neoliberal*.

Ahora bien, tal vez la fuente más fidedigna para ubicar la filosofía y la pedagogía de Freire sea la valoración que ha hecho su segunda esposa, Ana María Araujo Freire, la heredera legal de toda su producción teórica. La autora señala que para entender el pensamiento del pedagogo brasileño hay que tener en cuenta una categoría fundamental: la Esperanza: “Para Paulo Freire la esperanza era una categoría existencial sin la cual sería imposible comprender su epistemología crítica y las transformaciones sociales que propuso y con las cuales soñamos. La esperanza no fue para él solamente una virtud teológica, sino una categoría existencial-político-ética-social” (Revista Decisio, Educación Popular, México, N° 10, Enero-Abril, Año 2005).

Esta profunda conocedora del pensamiento freiriano devela que estamos ante una propuesta secularizada de un *discurso teológico católico radical*, que gira en torno a la esperanza de un futuro utópico de salvación. Los sueños y afanes de Freire estaban afincados en este mundo histórico, en la meta de una sociedad que pudiera concretar los ideales de ética, justicia y belleza, algo que podemos interpretar como la **utopía del paraíso democrático**. Ana Freire establece que esta propuesta secularizada comenzó a tomar forma con la publicación de *La educación como práctica de la libertad*, y que cristalizó paulatinamente en una *antropología política* y en una *ética social*, cuya clave es la noción de “**inédito viable**”: “En la esperanza freiriana se finca lo que Paulo llamó el **inédito viable**. Son situaciones enunciadas a partir de la conciencia política crítica de los hombres y de las mujeres, que les permiten buscar en el plano social la concretización de esas posibilidades históricas” (ibid.).

Gadotti, uno de los herederos intelectuales de Freire, aclara también que su maestro es ininteligible si no se considera el proyecto social y político de su pedagogía (*La pedagogía de Freire y el proceso de democratización en el Brasil*. Algunos aspectos de

su teoría, de su método y de su praxis: 2). Basándose en las conclusiones del *Forum Social Mundial 2001* de Porto Alegre, que indicaban que en el presente siglo hay un enfrentamiento de dos proyectos societales excluyentes, en donde uno subordina lo social a la economía y al mercado, y el otro subordina la economía y el mercado a lo social, Gadotti encuadra las ideas de Freire en este segundo modelo. Por eso afirma que la pedagogía de Freire es **antineoliberal**, porque opone el pensamiento utópico y esperanzador al fatalista, y el valor de la *solidaridad* al de la competitividad.

2.3. Ideas políticas

En las Conclusiones del I Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire (año 1998), se alude al significado y a la importancia de las ideas políticas de Paulo Freire en los siguientes términos : “*El pensamiento y la praxis de Paulo Freire, cuya raíz está en la cultura de los pueblos, son instrumentos vitales para enfrentar al neoliberalismo, su modelo de globalización económica y su pedagogía de la exclusión. En el contexto de deshumanización de las relaciones personales y sociales y de la presencia decisiva de un discurso ideológico que niega el sueño, la obra de Paulo Freire constituye un legado importante para la construcción de una sociedad solidaria y ecuánime*”¹. Es un juicio reiterativo y útil pero demasiado general para hacernos una idea más concreta de las concepciones políticas de Freire.

Celso Scocuglia, un analista que ha estudiado el desarrollo del pensamiento político pedagógico de Freire, ofrece consideraciones bien detalladas de las posiciones del pedagogo de Pernambuco². Lo primero que indica este autor es que el pensamiento político de Freire es muy complejo, y que la forma de poder reconstruirlo es a partir del hilo conductor de carácter dialéctico “*educación y política*”, ya que se pueden apreciar desplazamientos conceptuales que muestran diversas tomas de posición respecto de las vinculaciones entre ambos conceptos.

En principio las obras *Educación y actualidad brasileña*, *Educación como práctica de la libertad* y *Concientización*, marcan una primera etapa en la construcción del pensamiento político-pedagógico freiriano; otra etapa está marcada por el giro gramsciano que da Freire en *Pedagogía del oprimido*.

En *Educación y realidad brasileña* la preocupación de Freire estuvo centrada en el pensamiento nacional y en la necesidad de desarrollar una ideología nacional, que a través de la “conciencia crítica” y la “participación crítica” incluyera a las masas populares y trabajadoras en un programa de desarrollo nacional. Lo que Freire tenía en mente era el populismo; toda su teoría educativa estaba enfocada a constituir una nueva clase hegemónica que respondiera a los sectores subalternos, y que una vez en el poder pudiera ser capaz de llevar adelante todas las reformas necesarias en las áreas de la economía, salud, educación, etc.

¹ GADOTTI, Moacir y colaboradores. *Perspectivas actuales de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003 (a)

² Scocuglia, Celso. A progresao do pensamento político pedagógico de Paulo Freire, en TORRES, Carlos Alberto (comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Págs. 323-348.

Según explica el autor las ideas políticas de Freire de aquél entonces priorizaban lo nacional por sobre los intereses de clase, y la propuesta de una concepción dialógica de la educación tenía el sentido de promover el entendimiento general. En resumidas cuentas, Freire tenía en mente un imaginario **democrático progresista** que planteaba la inclusión de los sectores populares en la vida política. La relación educación/política está pensada en vistas de la construcción de una **democracia burguesa/liberal**.

En *Educación como práctica de la libertad* hay un planteo de “humanización del hombre” por la concientización psico-pedagógica y para el logro de una libertad personal y existencial. Aquí el concepto de libertad es clave. Las posiciones de Freire están vinculadas al populismo, y la propuesta pedagógica está en la línea de la solidaridad con los intereses populares.

Pero no es sino en *Pedagogía del Oprimido* donde Freire va a lograr un nuevo desarrollo conceptual con la incorporación de la categoría política de “oprimido” procedente de la tradición marxista, y una elaboración de la categoría “*liberación*” en reemplazo de “libertad” usada anteriormente. Aquí el planteo es la construcción de un sujeto político que transforme las causas de la opresión no sólo en el mundo externo sino también en sí mismo, para que no ocurra como en la “dialéctica del amo y del esclavo”, que una vez desplazado el opresor el oprimido se transforme en un opresor similar. Aquí hay que desarrollar la **conciencia crítica** y la **participación crítica** para derrotar a la opresión en todos sus frentes.

En *Pedagogía del oprimido* Scocuglia ve la presencia de categorías de análisis marxianas o marxistas, como la lucha de clases, el conflicto social y la articulación educación/conciencia/ideología/política, aunque todas ellas reinterpretadas desde una matriz existencialista y personalista. Aquí la relación entre educación y política adquiere otro carácter: la educación sirve a la revolución de la realidad opresora, que debe comenzar por eliminar la conciencia del opresor que está introyectada en la conciencia del oprimido a través de una acción política-dialógica.

La educación ahora es vista desde los intereses de clase y en el marco de la lucha por la liberación, acción que tiene por objeto atacar las causas profundas de la opresión, empezando por la **conciencia crítica** y la participación **político-organizativa**. La lucha de los oprimidos contra la opresión necesita partir de la percepción de la realidad opresora y continuar con la movilización y la organización.

2.4. Pedagogía

En un estudio sobre la pedagogía de Freire, Moacir Gadotti emite el siguiente juicio: “Él (Freire) fue un crítico de la educación de su tiempo. Su “pedagogía del oprimido” se inserta en el gran movimiento de la “Pedagogía Crítica”, también llamada “radical” o “revolucionaria”, dependiendo del contexto”³. Para Gadotti la misma tiene dos rasgos: es tanto una **pedagogía de los silenciados** como una **pedagogía de la responsabilidad social**. Ello amplía la caracterización de **pedagogía antineoliberal** a la que habíamos

³ GADOTTI, Moacir. La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. Pág. 1

hecho alusión en un apartado anterior, y explica por qué es parte del paradigma de la **Educación Popular** y de la **Pedagogía Sin Fronteras**.

Como oportunamente veremos, Freire es uno de los clásicos dentro de la Pedagogía Crítica, y su contribución principal es haber desarrollado una teorización sobre la **naturaleza política de la educación**. En la obra homónima ⁴, Freire elucida el significado de esta expresión en términos antropológicos y gnoseológicos. Allí liga la *educación humanista* y humanizadora con la *alfabetización política* y los *niveles de conciencia*, tema que remite a la consideración del conocimiento desde su relación con la liberación y la alienación, el poder y el orden social justo e injusto.

Para Freire *reflexión y criticidad* sobre uno mismo y el mundo es el rasgo diferencial entre hombres y animales. De allí que conciba el “*acto de conocimiento*” como un proceso originario de liberación de las determinaciones naturales, y de *transformación* de la *realidad determinante* (cfr. Freire, 1990, cap. 7). El **conocimiento** (la conciencia) está así íntimamente relacionado con la **libertad humana**. En la medida en que existan limitaciones al desarrollo de la criticidad será indicativo de una depreciación de la libertad, y por ende, de la existencia de situaciones de opresión y deshumanización. La educación puede jugar dos roles contrapuestos, según que ella favorezca o no la **conciencia crítica**, el rasgo humano por excelencia. De allí que para Freire existan dos modos educativos: **domesticación** o **liberación** (cfr. *ibid.*, cap. 8), y de allí también que sea **imposible** una **educación políticamente neutral**.

Freire observa que la **falsa conciencia** deshumaniza, aliena, al tiempo que sacraliza, justifica, legítima, un orden establecido. Las **prácticas educativas** preservan o modifican esa conciencia, y eso depende de cómo se conciba al **sujeto pedagógico** y a la **enseñanza**. Si el sujeto es visto como pasivo, como mero receptáculo, no se está favoreciendo su actividad cognoscente. La enseñanza es sólo una acción de transmisión de saberes, y el aprendizaje sólo recepción. El *modelo de comunicación es asimétrico y autoritario* y el resultado es la promoción de la adaptación a las normas impuestas desde afuera. No hay autonomía. El sujeto de la educación está subordinado a los imperativos del educador, y de esta forma se propicia su adaptación pasiva al sistema social como un orden dado y no sujeto a cuestionamientos. Queda en situación de *analfabetismo político* y desarmado en cuanto a la *comprensión crítica* de la realidad. Queda domesticado, privado de su ser.

La **educación como instrumento de liberación**, parte del reconocimiento del **sujeto pedagógico como sujeto de conocimiento** en sentido estricto, y persigue la *alfabetización política*, cuyo primer paso es *aprender a leer el mundo*, superando la **conciencia ingenua** que caracteriza al analfabetismo. Dice Freire: “si un analfabeto es aquél que no sabe leer y escribir, un analfabeto político –independientemente de que sepa leer y escribir– es aquél que tiene una concepción ingenua de las relaciones de la humanidad con el mundo. Este tipo de persona tiene una visión ingenua de la realidad social absolutamente determinada, es decir, la realización social es un *fait accompli* más que algo que está en proceso de desarrollo” (*ibid.*: 116). El proceso de **alfabetización**

⁴ FREIRE, Paulo. La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1990.

política y liberadora supone abandonar la concepción de la enseñanza como transferencia de conocimiento, y encaminarse hacia la *desmitificación de la realidad*, a los efectos de la superación de la **conciencia ingenua**. Y esto se logra cuando el educador entra en relaciones simétricas con los alumnos en el marco de un *modelo de comunicación dialógico y democrático*.

Esto implica el *reconocimiento permanente de la alteridad del sujeto pedagógico y de su dignidad y del valor de su propio decir*. La **voz propia** reemplaza al **estado de silencio** al que lo somete la pedagogía autoritaria y dogmática. Ello explica por qué Gadotti habla de la pedagogía del oprimido como una *pedagogía de los silenciados*. La pedagogía de Freire, pues, es una **pedagogía de la liberación** centrada en el **proceso de concientización**, un particular modo de desarrollar la **conciencia crítica** de los educandos oprimidos considerándolos como sujetos (EPL pág. 100). Con la vista puesta en la democratización, la educación es concebida como "acción cultural dialógica", en oposición a la "acción cultural antidialógica" de la pedagogía opresora. La *pedagogía del oprimido*, es una *pedagogía problematizadora*; la del opresor, *bancaria*.

Freire acuñó el término **concientización** e hizo girar alrededor de él su teoría pedagógica. Implica una concepción de la **conciencia** en relación con la **objetividad** (donde ésta no se concibe ni como creadora idealista de la misma ni como su mera copia), del desarrollo de los niveles de conciencia y de la vinculación con los condicionamientos históricos, y de la forma de educar esa conciencia (Freire, 1990: 174-175). Esta teoría pedagógica se conoce como **Método Paulo Freire**.

Moacir Gadotti describe los pasos de este método que permite pasar de una etapa de conciencia a otra, de la **conciencia ingenua** a la **crítica** (Gadotti, op. Cit.). Es la base del llamado **constructivismo crítico** freiriano y está pensado para la educación de adultos. El objetivo del método es lograr la **concientización**, y tiene tres momentos: la **investigación temática**, la **tematización** y la **problematización**. En la primera fase se trabaja con los saberes cotidianos y con el lenguaje de los alfabetizandos, y con palabras y temas generadores que para ellos son significativos. En la segunda fase se codifican y decodifican dichos temas y se generan otros. En la tercera, se problematizan y resignifican desde el punto de vista de la incidencia en la realidad vivida, desde las limitaciones y las posibilidades de superación de las mismas, y se apunta hacia la praxis transformadora.

De este modo, explica Gadotti, el **Método Paulo Freire** contiene los siguientes componentes: leer el mundo, compartir la lectura del mundo, producir y reconstruir el saber y practicar la libertad. A esto le llama Gadotti la **politicidad del conocimiento**. Se trata de una educación instalada en la **reflexión/acción** y fundamentalmente en la **esperanza** y en el **futuro utópico**. Se problematiza "la existencia personal y de la sociedad" a los efectos de cambiar las condiciones alienantes.

Este planteo es profunda y radicalmente democrático, dice Gadotti. Y ello porque: la lectura del mundo se hace para transformarlo (condiciones gnoseológicas de la práctica educativa); el conocimiento no es un "acto aislado" y solipsista sino que tiene una dimensión dialógica (la educación es dialógica, por tanto intersubjetiva); se parte de las necesidades concretas y reales (ciencia abierta a las necesidades populares); y hay una gestión democrática del conocimiento (planeamiento comunitario, participativo).

Gadotti resume así la pedagogía de Freire, con uno de sus dichos: “**no nacemos demócratas, nos hacemos demócratas**” (op. Cit. Pág 9). La pedagogía de Freire es parte del movimiento por la **Escuela Ciudadana**, aclara el autor, porque tiende a la formación ciudadana de **sujetos políticos** en sentido radical.

Así la **educación** no es la mera instrucción, sino un **proceso liberador** que tiende a lograr la **conciencia histórica** y la **transformación social**. Según el sucesor de Freire, esta es una propuesta pedagógica centrada en una **nueva modernidad**, que rescata la cultura de los pueblos, la afectividad y la historicidad de los sujetos pedagógicos.

Capítulo II. Interpretación de la Tesis de Dussel

1. Descripción de la estrategia generativa de la textualidad dusseliana

La EL tiene una organización textual sobriamente articulada. Comienza con una larga Introducción que, bajo el título *Historia Mundial de las Eticidades*, explica las **circunstancias de enunciación** de la obra, el **nivel de significación ideológica** desde donde se produce, y las **pretensiones retóricas** que persigue en el campo teórico. Se desarrolla en dos apartados: uno dedicado al tratamiento de los *Fundamentos de la Ética*, que contiene una exhaustiva discusión con diferentes propuestas de éticas materiales y formales contemporáneas sobre el modo de abordar la problemática ética, y otro que expone el punto de vista de la Ética de la Liberación bajo el encabezamiento *Crítica Ética, Validez Antihegemónica y Praxis de Liberación*. La obra tiene una arquitectura apuntalada en las oposiciones categoriales Centro/Periferia, Victimario/Víctima, Hegemonía/Antihegemonía, Dominador/Dominado, Opresor/Oprimido, entre otras, las que intertextualmente remiten a la Teoría de la Dependencia, la Teología de la Liberación, al marxismo y muy especialmente a E. Lévinas y W. Benjamin.

En el **nivel de manifestación lexical**, la EL se vindica tributaria de la tradición de la Filosofía de la Liberación y como parte del proyecto de liberación de la Filosofía del eurocentrismo o del Centro del Sistema-Mundo. Sin opacidad, despliega una estrategia argumentativa basada en una visión geopolítica de la Filosofía, según la cual ésta se emplaza a favor de la perspectiva de los países centrales o de los periféricos, y por tanto como práctica intelectual dentro de paradigmas funcionales o críticos.

De todos modos, el discurso de la EL no aparece como una propuesta que surge de una antinomia inconciliable. Es dialógica. Dice Dussel: “Por otra parte, he expuesto en esta *Ética* numerosos filósofos éticos contemporáneos. Esto no lo hago por un prurito de cientificidad bibliográfica, sino porque enfrente a autores relevantes para incorporar sus aportes al discurso de la Ética de la Liberación ...” (EL: 16). Aquí los verbos *enfrentar* e *incorporar* son manifestaciones de dos acciones cognitivas básicas: la construcción de un *discurso contrario* al eurocéntrico, y la subsunción e incorporación de la producción eurocéntrica dentro de la arquitectónica de la ética periférica propuesta por la obra.

Las **circunstancias de enunciación** están expuestas ex profeso. La EL una y otra vez las retoma como un dato empírico que se vuelve punto de partida y objeto obligado de reflexión. Se refiere al **sistema de globalización excluyente**, que otorga sentido e historicidad a la Ética de la Liberación: “Nos encontramos ante el hecho masivo de la crisis de un “sistema-mundo” que comenzó a gestarse hace 5000 años, y que se está globalizando hasta llegar al último rincón de la Tierra, excluyendo, paradójicamente, a la mayoría de la humanidad. Es un problema de vida o muerte. Vida humana que no es un concepto, una idea, ni un horizonte abstracto, sino el *modo de realidad* de cada ser humano en concreto, condición absoluta de la ética y exigencia de toda liberación. No debe extrañar entonces que esta Ética sea una ética de afirmación rotunda de la vida humana ante el asesinato y el suicidio colectivo a los que la humanidad se encamina de no cambiar el rumbo de su accionar irracional. La *Ética de la Liberación* pretende pensar filosófica y racionalmente esta situación real y concreta, ética, de la mayoría de la humanidad presente, abocada a un conflicto trágico de proporciones nunca observado en la historia de la especie humana, filogenéticamente hablando” (EL: 11).

La *Edad de la Globalización y de la Exclusión* es el entramado desde donde surge la EL y tal determinación epocal aparece reflejada en el título de la obra. Esa realidad mundial, planetaria, es descripta como signada por dos procesos confluyentes: la *Globalización* cultural, económica y política de Estados Unidos, y la *Exclusión* “material y discursiva” de las inmensas mayorías. A su vez es descripta en sus rasgos más crudos: la hegemonía militar norteamericana y el “dogma metafísico” del neoliberalismo, consecuencia directa del fin de la Guerra Fría, la Caída del Muro de Berlín, la desintegración de la URSS, el fracaso de los socialismos y las crisis de las utopías revolucionarias y del pensamiento crítico; la acumulación y concentración de las riquezas por parte de minorías privilegiadas y el crecimiento descomunal de la pobreza en las inmensas mayorías (“masas victimizadas”); la contaminación y destrucción ecológica del planeta llevada adelante por el capitalismo; y el surgimiento de nuevos sujetos socio-históricos que entablan una “lucha por el reconocimiento” (“movimientos sociales, políticos, económicos, ecológicos, del “género, étnicos, etc.”).

La EL constata, por un lado, el despliegue de un “*sistema mundial de globalización excluyente*”, y por otro, la emergencia de numerosos *frentes de liberación* que luchan contra esa hegemonía y sus efectos perversos en términos de atentados a la vida humana y planetaria.

A partir de este dato empírico, la EL define su posicionamiento o emplazamiento en un **nivel de significación ideológica** que responde a la perspectiva de los excluidos o víctimas de aquella globalización excluyente. De allí surgen sus **pretensiones retórico-argumentativas**: “**fundamentar y legitimar**” los diferentes movimientos o frentes de liberación que surgen planetariamente, construyendo un **discurso crítico** que, sirviendo de **complemento** a la acción liberadora, evidencie la negatividad del proyecto civilizador y modernizador que propone el proceso globalizador del sistema vigente (cfr EL: 13-17). Así lo expresa Dussel: “El enunciado de los principios mueve de manera complementaria a la acción liberadora; pero la clarifica y justifica, deconstruye los argumentos falsos o incompletos contrarios y desarrolla los argumentos en favor de tal proceso liberador. No esperamos demasiado de su capacidad normativa explícita teórica,

pero no dejamos tampoco de pensar que cumple una función necesaria también estratégica, especialmente importante en los procesos de aprendizaje de la conciencia crítica, en la organización política, económica, social de los movimientos sociales emergentes en la sociedad civil” (EL: 14).

La EL declara explícitamente su intención de ser una **herramienta teórica** al servicio de los movimientos de liberación, no al modo de absurdo planteo de vanguardia intelectual, antes bien al modo de **discurso de apoyo** para confrontar los discursos contrarios que tratan de impugnar las luchas sociales liberadoras, como así también para profundizar tales prácticas sociales que están marcadas por un alto nivel de criticidad y cuestionamiento a la eticidad imperante. En el último aspecto, se destaca la **voluntad pedagógica** de la EL, cuando se proyecta cumpliendo una “*función estratégica*” en lo que llama **proceso de aprendizaje de la conciencia crítica**. Aquí se articula con la *pedagogía del oprimido* de un modo indisoluble.

La **voluntad pedagógica** de la EL en ningún momento es excesiva. Enuncia “no esperar” demasiado del peso que tenga teóricamente en validar un conjunto de juicios normativos, léase, ante los discursos contrarios, pero sí su **esperanza** en la **capacidad retórica racional** que tiene para ayudar a los sujetos que desde el ejercicio de la **conciencia crítica** comienzan a pensar y organizar la lucha por su liberación.

La **articulación** con la *pedagogía del oprimido* queda sellada en dos puntos centrales. Uno es el recientemente enunciado, muy vinculado a la **praxis de liberación**, y que guarda dependencia respecto del desarrollo de la **conciencia crítica** (clásico tema freiriano). El otro, es el **tratamiento teórico** de la pedagogía de Freire en función de los profundos debates sobre los problemas éticos con las llamadas *éticas discursivas*. La EL niega la bondad absoluta de un sistema de eticidad, y sienta la imposibilidad de una **participación simétrica de los sujetos**, tal como lo proponen las éticas del discurso (Habermas, Apel), a no ser en el caso de lo que ocurre al interior de una comunidad de víctimas (la **participación crítica** de la que hablaba Freire). “De pronto, la consensualidad de la razón discursiva, que no podía “aplicar” su norma básica porque los participantes afectados siempre empírica e inevitablemente están en asimetría, puede en cambio ahora “aplicarse” gracias a la intersubjetividad simétrica de las víctimas en comunidad solidaria con ellas mismas. Ahora surgen problemas nuevos, inesperados, ya tratados por J. Piaget o L. Kohlberg, pero bajo nueva luz desde la reinterpretación de P. Freire” (EL: 13).

En pocas palabras, la EL se genera textualmente para **fundamentar** y **justificar** las demandas de los participantes asimétricos de la sociedad civil, y para ello despliega una **reinterpretación** de la pedagogía freiriana consistente en otorgarle un estatuto ético. Es decir, manifiesta la pretensión de elevar la pedagogía de Freire a otro nivel discursivo que es el de la Ética, mediante una operación teórica que implica traducir los conceptos pedagógicos freirianos al lenguaje de ese otro sistema semiótico.

2. Lectura y recepción de Freire a partir de la enciclopedia ética

La interpretación de la *pedagogía del oprimido* realizada por Dussel se diferencia de otras

por la **enciclopedia** utilizada para desambiguar su significación. La EL enuncia la intención de realizar una lectura de la pedagogía de Freire desde la perspectiva ética, lo cual conlleva una ampliación de la semiosis hacia un *campo teórico no originario*. La **reinterpretación** de la *pedagogía del oprimido*, es, así, el resultado de lo que Eco llama Uso Textual, y está posibilitada por la **enciclopedia ética** que activa Dussel como Lector Empírico⁵.

El Trabajo de Interpretación y de Uso se realiza *activando* y *frenando* la enciclopedia, y por ello es una variable de la experiencia que tenga el lector con otros textos. Dussel, a diferencia de los pedagogos y especialistas en Freire que hemos considerado oportunamente, está en condiciones de desentrañar la originalidad de la *pedagogía del oprimido* porque interactúa con la textualidad freiriana de una manera original, ya que es un *Lector Empírico* dotado de una vasta enciclopedia en los sistemas semióticos de la Filosofía y en particular, de la Ética.

Por otro lado, las competencias ideológicas de Dussel y Freire son afines, y se condensan en una práctica intelectual solidaria con la Alteridad, razón que contribuye a que el autor argentino opere como un *Lector Modelo* o *Ideal* para desentrañar el *sentido profundo* de la *pedagogía del oprimido*. En síntesis, el vasto arsenal de saberes y categorías de interpretación que forman parte de la enciclopedia de Dussel, y el horizonte común de comprensión y producción intelectuales (la perspectiva del excluido, del oprimido), explican el nuevo tratamiento que tienen en la EL los objetos conceptuales acuñados por Freire (la traspolación teórica desde el campo de la Pedagogía de la Liberación hacia el de la Ética de la Liberación).

3. Descripción del código ideológico de emisión: la Filosofía de la Liberación

La *Filosofía de la Liberación* es el código ideológico de emisión del discurso dusseliano. Ella es la filosofía propia y autóctona de Latinoamérica, como el *pragmatismo* lo es de Norteamérica. Vamos a dar unos pocos datos sobre su configuración histórica.

Su forma definitiva es adquirida en la década de los setenta, y su rasgo distintivo es la conexión con las preocupaciones y aspiraciones políticas continentales de una plena descolonización de la Región. Leopoldo Zea, en la cuestionada presentación al clásico y controvertido estudio de Horacio Cerutti Guldberg *Filosofía de la Liberación*

⁵ Hay que recordar que para el semiótico italiano, los factores pragmáticos que intervienen en la lectura de los textos tienen una función relevante, razón por la cual adquieren un fuerte protagonismo el lector y la vinculación Texto/Enciclopedia (Eco, 1981, Cap. 1). Desentrañar los significados virtuales de un texto requiere una **cooperación interpretativa** del lector, y la puesta en práctica de la **competencia enciclopédica**. “Una competencia enciclopédica se basa sobre datos culturales aceptados socialmente debido a su constancia estadística”; . . . “La sociedad logra registrar una información enciclopédica sólo en la medida en que la misma haya sido proporcionada por otros textos. La enciclopedia o el thesaurus son el destilado (en forma de macroproposiciones) de otros textos” (op.cit. pág 30).

Latinoamericana (1983), así narra el momento de autoafirmación:

"La filosofía de la liberación se expresa con gran fuerza en uno de los momentos clave de la historia de uno de los pueblos de esta nuestra América, el que representará el regreso del general Juan Domingo Perón a la Argentina . . . En 1973 una pléyade de filósofos, la mayoría jóvenes, se lanza a la elaboración y difusión de una filosofía que ha de ayudar a los pueblos latinoamericanos en su ya vieja lucha por la liberación. Este extraordinario brote decíamos coincide con el regreso de Perón" (íbid.: 12).

Un acontecimiento político, la vuelta de Perón a la Argentina en 1973, y otro estrictamente académico, el Coloquio de Filosofía de Morelia en México, 1975 (lugar en que Enrique Dussel y Arturo A. Roig "lanzan oficialmente" el programa de la Filosofía de la Liberación), son las referencias históricas propuestas por Zea para ubicar temporalmente la constitución madura de este discurso.

Cerutti Guldberg explica que este **movimiento filosófico** tuvo desde sus inicios dos líneas de desarrollo determinadas por el modo de concebir la liberación. Por un lado, la **corriente historicista**, representada por Arturo A. Roig, que busca en la historicidad del hombre latinoamericano las condiciones de su liberación. Por el otro, la **corriente éticista**, representada por Enrique Dussel, que busca en el intrincado campo de la ética el sentido y la justificación de la liberación.

El **contexto histórico** de emergencia de la Filosofía de la Liberación fue el surgimiento en Latinoamérica de la **conciencia liberadora** en sus diversas expresiones: el discurso político populista, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia (cfr. Yori, Patricia, <http://habitantes.elsitio.com/yorix>). Es en Argentina donde toma cuerpo el discurso filosófico de la liberación en la coyuntura de fuertes demandas de participación e inclusión política de las masas populares, de replanteos de la praxis liberadora del cristianismo (en especial el compromiso con los pobres), y de una floreciente ciencia social latinoamericana que empezaba a producir conocimiento desde la perspectiva de los países periféricos. Eran momentos en que un *clima revolucionario* hacían pensar en la posibilidad de que Latinoamérica podía liberarse de la dominación y hegemonía de los países centrales, y delinear un programa de desarrollo social, político, económico y cultural autóctono.

Dentro de este movimiento, el proyecto de Dussel fue el de plantear una Ética de la Liberación desde la **Otredad**, realizando para ello una *crítica* a la Ontología de la Totalidad desde una **Metafísica de la Alteridad**. El programa de Dussel, por tanto, estuvo orientado desde sus comienzos a *confrontar la filosofía europea*.

3.1. La Filosofía de la Liberación de Dussel y la Modernidad .

Enrique Dussel es uno de los principales referentes de la tradición y el proyecto de la *Filosofía de la Liberación*. Su obra está signada por el afán de lograr el reconocimiento del discurso de la periferia en el tribunal filosófico nordatlántico, y de elaborar una narración de la historia universal que sea el reverso de la versión eurocéntrica modelada por Hegel.

La Filosofía de la Liberación, según él, tiene una **voluntad de autofundamentación** que traspasa los pesimismo que ha traído la **crisis de la modernidad** respecto de los **saberes de salvación**. Y lo hace desde una **vocación contradiscursiva** que comienza denunciando el *etnocentrismo de la filosofía europea*, para terminar refutándola como impropia para edificar desde ella los intereses de lo Otro de Europa. Es más, es una filosofía que asume la perspectiva de los sujetos que quedan fuera del discurso dominante:

"La Filosofía de la Liberación es un contradiscurso, es una filosofía crítica que nace en la periferia (y desde las víctimas, los excluidos) con pretensión de mundialidad ... Enfrenta concientemente a las filosofías europeas, o norteamericanas (tanto posmoderna como moderna, procedimental como comunitarianista, etc.), que confunden y aun identifican su europeidad concreta con su desconocida función de «filosofía-centro» durante cinco siglos" (Dussel, 1998: 71).

Esta **voluntad contradiscursiva** y esta **conciencia de emergencia** desde la periferia excluida responde a la convicción de que la Filosofía de la Liberación tiene ahora como meta inmediata "un auténtico proyecto de *liberación* «de la filosofía»" (pág. 75). El pensar se sitúa, pues, en una dimensión planetaria y ética, en una lucha por el reconocimiento:

"Hasta el presente la «comunidad hegemónica filosófica» (europeo-norteamericana) no le ha otorgado reconocimiento ninguno a los discursos filosóficos de los mundos que hoy se sitúan en la periferia del sistema-mundo. Y ese reconocimiento de la dignidad de otros discursos de la Modernidad fuera de Europa es un hecho práctico que la Ética de la Liberación intenta tornar inevitable, visible, perentorio. Dicho reconocimiento del discurso del Otro, de las víctimas oprimidas y excluidas, es ya el primer momento del proceso ético de liberación «de la filosofía»" (íbid.: 75-76).

La Filosofía de la Liberación, tal como la expone Dussel, tiene una **vocación ética** originaria y de **denuncia**. El autor incluso habla del inmanentismo en que queda preso el etnocentrismo europeo, el cual deviene de una errada autocomprensión que se origina allá en 1492, cuando Europa pasa a ser el "centro" del Sistema-Mundo, y todo lo demás se transforma en "periferia". Tal conclusión es el resultado de un análisis "geopolítico" de la filosofía, que muestra que la Modernidad fue gestionada por Europa en circunstancias históricas inéditas:

"A los filósofos les ha pasado desapercibido, entonces, que el problema de la «universalidad» debió plantearse para la Modernidad de una manera nunca antes abordada. El «eurocentrismo» consiste exactamente en constituir como universalidad abstracta humana en general momentos de la particularidad europea, la primera particularidad de hecho mundial (es decir, la primera universalidad humana concreta). La cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, etc., moderno-europeas fueron tomadas como la cultura, la civilización, la filosofía, la subjetividad, etc., sin más (humano-universal abstracta)" (íbid.: 67-68).

Dussel desnuda a fondo la representación que la Modernidad europea se ha hecho de sí misma. Esta es quizás la mirada más crítica, puesto que se hace desde fuera de Europa. El filósofo argentino sostiene que hubieron dos Modernidades, una hispánica,

renacentista y humanista, que principia en 1492. La otra, la Segunda Modernidad, que comienza en el siglo XVII. En la primera se eleva a un grado de cuestionamiento los derechos que tiene Europa a conquistar y colonizar los territorios de la Amerindia. En la segunda, se produce la legitimación de la dominación a través de un discurso fundado en un sujeto de conocimiento que tiene como trasfondo el *ego conquiro*.

3.2. El proyecto de la Ética de la Liberación de Dussel

Dussel comenzó a trabajar en el proyecto de una Ética de la Liberación a fines de los sesenta, principios de los setenta. De esta etapa merece citarse la voluminosa obra *Para una Ética de la Liberación latinoamericana* (1973). La misma alecciona sobre los presupuestos iniciales del filosofar dusseliano: un fuerte prejuicio a las producciones discursivas del pasado filosófico latinoamericano, por considerarlas "inauténticas", "sofísticas", "repetitivas" y "alienantes"; una decisión epistemológica de "partir" de la filosofía europea para *destruirla* desde la Alteridad latinoamericana; y un énfasis en la liberación de Latinoamérica: "Esa destrucción es ella misma ya liberación del discurso filosófico para una nueva Edad de la filosofía: la filosofía latinoamericana o de la periferia" (op. cit. pág. 14). Heidegger y Lévinas fueron los más importantes apoyos discursivos de los que se valió Dussel para la tarea que se propuso en aquél momento.

A fines de los noventa, el autor publica su *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión* (1998). Con la ética del setenta guarda continuidades y discontinuidades que no duda en explicar al lector, y que fundamentalmente se resumen en el desplazamiento de las preocupaciones filosóficas de la realidad latinoamericana a la realidad mundial, razón por la cual se resignifica y amplía el concepto de *liberación* y su ética correspondiente:

"En primer lugar, aquella obra se titulaba: "Para una ética...". Ésta, en cambio, es una "ética" sin más. En segundo lugar, aquélla se denominaba: "...de la liberación latinoamericana". Ahora, pretendemos situarnos en un horizonte mundial, planetario, más allá de la región latinoamericana, del heleno- y euro-centrismo propio de Europa o Estados Unidos actuales; desde el "centro" y la "periferia" hacia la "mundialidad". En tercer lugar, es evidente, en la década del setenta partíamos de los filósofos más estudiados en esa época: el último M. Heidegger, P. Ricoeur, H. Gadamer, la primera Escuela de Frankfurt; de un J. Derrida, E. Lévinas, y tantos otros. Ahora, deberemos tener en cuenta no sólo a los nombrados, sino también en especial el nuevo desarrollo de la filosofía en Estados Unidos y Europa..." (EL, 1998: 14-15).

La nueva Ética no rompe con la anterior sino que la actualiza a la luz de las nuevas condiciones epocales, y sufre un viraje importante al estar pensada "desde y a favor de las *inmensas mayorías de la humanidad excluidas de la globalización*" (íbid.: 15).

De hecho el filósofo argentino, que sigue valiéndose de la categoría levinasiana de lo "Otro", la va a resignificar desde Walter Benjamin y va a hablar de la "*víctima*", concepto muchísimo más amplio que el de "*pobre*" que sesga su ética setentista (cfr. EL: 14).

El diálogo que Enrique Dussel sigue manteniendo con la filosofía del Norte, tiene una osadía meritoria: **insertarse en el debate ético mundial** con una filosofía elaborada en

los márgenes, desde la alteridad más abismal, y con una enérgica dosis de **lucha por el reconocimiento**.

La EL cuestiona severamente a las morales formales y sus sistemas de eticidad, al tiempo que elabora una ética material o de contenido que tiene a la categoría de **vida** como condición de posibilidad. En efecto, la principal objeción que hace Dussel al formalismo moral es que su aplicación práctica no impide la generación de situaciones de exclusión, o lo que es más grave, que las producen. Así, emergen necesariamente las "*víctimas*", aquellos sujetos que tienen coartadas sus posibilidades de vivir.

Por eso, el **desafío** que asume la EL es **formular un discurso ético** que extraiga sus **principios** de algo tan obvio como el **derecho a vivir** que tiene el **excluido**. Y por eso la fuerte crítica al logos eurocéntrico y a sus producciones discursivas, y la reivindicación de la mirada del Otro desde una Ontología de la Alteridad.

Dussel se propone fundamentar una **ética material** cuyo contenido sea la vida, más precisamente "la dignidad negada de la vida de la víctima, del oprimido o excluido" (ibid. 91). El desafío que se autoimpone es argumentar que es posible sustentar la ética en un principio material universal, algo que por supuesto, es negado por las morales formales. Para ello se vale de una teoría de los tipos de racionalidad enraizada en la categoría fundamental de la vida:

"La vida humana es el modo de realidad del sujeto ético (que no es el de una piedra, de un mero animal o del «alma» angélica de Descartes), que da el contenido a todas sus acciones, que determina el orden racional y también el nivel de las necesidades, pulsiones y deseos, que constituye el marco dentro del cual se fijan fines ... La vida del sujeto lo delimita dentro de ciertos marcos férreos que no pueden sobrepasarse bajo pena de morir. La vida sobrenada, en su precisa vulnerabilidad, dentro de ciertos límites y exigiendo ciertos contenidos..." (ibid.: 129).

No es el ego cogito ni la razón pura; es la vida quien constituye la realidad, quien la hace objetiva. Toda normatividad, por ende, se funda en la vida ya que ésta lleva ínsita una legalidad como prerrequisito y condición de posibilidad de la misma. Ahora bien, no solamente establece fines; determina también contenidos concretos, como "alimentos, casa, seguridad, libertad y soberanía, valores e identidad cultural, plenitud espiritual..." (pág. 129).

Estatuir la **vida** como categoría fundamental implica desechar todo dualismo y recuperar la **corporalidad**, "los procesos auto-organizados o autorregulados de la vida" (pág. 93), y por ende, las conclusiones más significativas de la biología cerebral, como las de Humberto Maturana.

La Ética extrae de la vida un criterio y un principio material universal. El criterio es descriptivo, el principio, normativo. El criterio de verdad práctica universal dice así:

"El que actúa humanamente siempre y necesariamente tiene como contenido de su acto alguna mediación para la producción, reproducción o desarrollo autorresponsable de la vida de cada sujeto humano en una comunidad de vida, como cumplimiento material de las necesidades de su corporalidad cultural (la primera de todas el deseo del otro sujeto humano), teniendo por referencia última a toda la humanidad" (ibid.: 132). El principio material universal plantea "la

obligación de producir, reproducir y desarrollar la vida humana concreta de cada sujeto ético en comunidad" (íbid.: 91).

El **vivir** también consiste esencialmente en la **comunicación lingüística** y en la **argumentación racional**. De aquí se pueden obtener los **procedimientos** para determinar las *condiciones formales* de **validez moral**. Por un lado, el criterio de **intersubjetividad**: "En la validez como consensualidad (formalidad del discurso), el argumento es aceptado y produce acuerdos, consenso" (íbid.: 205). Por otro lado, el principio moral universal de validez: "El criterio procedimental de la argumentación se transforma en el principio moral de validez, cuando se reconoce a los otros y a sí mismo como sujetos morales iguales, y se los hace participar en la argumentación co-solidariamente en cuanto afectados éticos en sus necesidades" (íbid.: 213).

Es decir, la razón discursiva tiene como presupuesto, según Dussel, una razón ético-originaria por la cual el Otro es reconocido como un igual en el acto comunicativo de la argumentación. No hay argumentar posible sin este requisito.

El **reconocimiento del Otro** como *sujeto ético* implica reconocerlo como un igual en la **comunidad de vida**, antes que en la **comunidad de comunicación**.

Finalmente, hay un tercer criterio y principio ético: el de **factibilidad**, muy relacionado con el tema de la razón instrumental y de la razón utópica. El criterio de factibilidad dice relación con la razón estratégico-instrumental y plantea que: "el que proyecta efectuar o transformar una norma, acto, institución, sistema de eticidad, etc, no puede dejar de considerar las condiciones de posibilidad de su realización objetiva, materiales y formales, empíricas, técnicas, económicas, políticas, etc., de manera que el acto sea posible teniendo en cuenta las leyes de la naturaleza en general, y humanas en particular" (íbid.: 266). Por su parte, el principio de factibilidad "determina al ámbito de lo que *puede-hacerse* (*factibilia*: lo que es técnico-económicamente posible de ser efectuado) dentro del horizonte a) de lo que está éticamente *permitido-hacerse*, b) hasta lo que necesariamente *debe-operarse*" (íbid.: 268). Y es aquí donde entra a jugar la razón utópica: "Una «crítica de la razón utópica» enmarca los límites de la razón instrumental en su factibilidad posible" (íbid.: 272)

Todas estas definiciones (que de suyo requerirían una más amplia explicación), sirven para enmarcar la dirección que toma la EL. En general, se ve, asume muchas perspectivas de la Ética del Discurso (Habermas, Apel), pero corrigiendo su formalismo y eurocentrismo, valiéndose para ello de conclusiones de la ética comunitarianista en tanto discurso periférico centrado en la valoración del "mundo de la vida", ética a la que también corrige por sus renuncias a una materialidad universal.

Lo que importa en definitiva, es que la verdad práctica relativa a la vida, la validez intersubjetiva de la argumentación y la factibilidad, son las referencias para valorar la bondad o maldad de un acto. Así, un acto bueno se define a partir de estos tres componentes.

Desbrozar este campo complejo de la Ética le ha insumido a Dussel un enorme esfuerzo. Si la **vida** (producción, reproducción y desarrollo) es el cánón a tener en cuenta para la construcción de una Ética y la valoración de la bondad de un acto, es posible reflexionar sobre qué pasa con los sujetos éticos que no están "*reconocidos*" en su

dignidad de tal; aquellos que la razón ético-originaria excluye injustamente. ¿Cómo hacen estos sujetos para que sea factible el reconocimiento de sus propios discursos acerca de "contenidos" ético-vitales insatisfechos? ¿Cómo hacen para que su no-poder-vivir se transforme finalmente en un poder-vivir?

4. La Tesis de Dussel sobre la pedagogía del oprimido

La respuesta a las preguntas anteriores está contenida en la reinterpretación de la *pedagogía del oprimido* que hace Dussel. El autor decodifica el significado del **proceso de concientización** desde la enciclopedia de la Ética, según dejamos establecido. Ahora agregamos que la **concientización** contiene para Dussel una Teoría de la Formación de la Conciencia Moral, que tiene una doble utilidad: servir al esfuerzo racional de construcción de una Ética Crítica, y a la causa de la liberación de las víctimas que produce un sistema de eticidad.

4.1. Relación general de la pedagogía del oprimido con el proyecto de la Ética de la Liberación

La lectura dusseliana de la *pedagogía del oprimido* de Freire tiene un interés definido: *la fundamentación del principio básico sobre el cual construir y desarrollar la Ética*. De hecho se inserta en un momento clave para la justificación y legitimación de la Ética de la Liberación que está dado por el análisis, discusión y refutación de las teorías educativas de que se valen las corrientes éticas contemporáneas (EL, cap. 5). Tiene un punto de partida que es la revisión del campo de la teoría pedagógica y un resultado que es la propuesta de una comprensión epistemológica con pretensiones de originalidad.

La argumentación de Dussel está dirigida a quitarle las **bases de sustentación** a las éticas rivales (en particular a las que se construyen desde el formalismo, como la Ética del Discurso), y a establecer un principio sólido para una ética material. La reinterpretación de la *pedagogía del oprimido* tiene una **función retórica** inestimable: *invalidar y hacer obsoletos los principios de toda ética basada en una pedagogía pre-freireana*.

Hay que tener en cuenta que uno de los puntos álgidos del debate en la Ética contemporánea se localiza en la problemática de la *formación del juicio moral*, circunstancia que reclama la cooperación de los saberes de la Pedagogía (Habermas, por caso, se aferra a la teoría del desarrollo de la conciencia moral de Kohlberg). Dussel argumenta que Freire ofrece una teorización de la *formación de la conciencia moral* que es congruente con la perspectiva de la Alteridad. Esta empresa, por lo demás, tiene un valor agregado: es fruto de un *mundo periférico* que ha decidido desembarazarse de discursos que son funcionales a los intereses del *logos eurocéntrico*. La confrontación con la pedagogía de Rousseau obedece a la observación siguiente: de acuerdo con la interpretación que adopta Dussel, Rousseau niega la Alteridad, y por ello, se encuentra

en las antípodas del ideario freiriano.

4.2. La pedagogía de Rousseau como discurso contrario

Como dijimos en el capítulo anterior, la interpretación que hace Dussel de la filosofía y pedagogía de Rousseau se ubica, según sus propios dichos, dentro de la **lectura individualista-burguesa**. Ya mencionamos que nuestro autor no realiza un tratamiento pormenorizado del tema, y que deja librada a la enciclopedia de sus lectores la activación de los significados pertinentes. De algún modo, esto “no dicho” es lo que hemos intentado explicitar oportunamente. La tradición hermenéutica de Rousseau que toma Dussel y que es utilizada por él como una de las alternativas excluyentes de una antinomia irreconciliable con relación a la *pedagogía del oprimido*, no deja de plantear un buen número de interrogantes⁶.

Freire es parangonado con la figura y significación teórica y cultural de Rousseau, y es presentado de esta manera como su radical inversión:

"Si Rousseau mostró en el Emilio el prototipo de educación burguesa revolucionaria -solipsista, de un huérfano sin familia ni comunidad, metódicamente sin tradición cultural medieval o de la nobleza monárquica, dentro del paradigma de la conciencia y bajo la orientación de un preceptor-, un Paulo Freire, el anti-Rousseau del siglo XX, nos muestra en cambio una comunidad intersubjetiva de los Emilios en el poder, que alcanza validez crítica dialógicamente, antihegemónica, organizando la emergencia de sujetos históricos («movimientos sociales» de los más diversos tipos), que luchan por el re-conocimiento de sus nuevos derechos y por la realización re-sponsable de nuevas estructuras institucionales de tipo culturales, económicas, políticas, pulsionales, etc." (EL: 411).

La trayectoria de lectura de la pedagogía de Rousseau que propone Dussel, es el de una contraposición hiperbólica a la pedagogía de Freire. Por un lado, el sujeto pedagógico de Rousseau, ahistórico, monádico, individualista, privado de relaciones con sus iguales. Por otro lado, el sujeto pedagógico de Freire, histórico, comunitario, intersubjetivamente solidario con sus iguales por sufrir las mismas condiciones de victimización. Se trata de una oposición actancial, en la que textualmente se adjudican propiedades semánticas antitéticas al par Individuo/Comunidad, o Individuo/Totalidad.

La pedagogía de Rousseau, a raíz de esta operación textual, es erigida como el discurso absolutamente contrario al de Freire. Dussel trabaja la noción de los "*Emilios en*

⁶ Este punto, justamente, fue objeto de observación por parte del Dr. Carlos Ruiz Schneider, en etapas preliminares de este trabajo. La declaración de Dussel de que la pedagogía de Rousseau es la teoría representativa del individualismo liberal-burgués, tiene problemas de ensamblaje con la otra declaración de Dussel según la cual Rousseau ofrece un encuadre para la formación de la conciencia moral de subsunción del individuo en el universo colectivo o general. De algún modo, esta tensión y polisemia subyace y desgarrar al Proyecto Moderno, según hemos podido advertir a partir de la lectura de Goldmann, haciendo difícil la conciliación y articulación entre los actantes individuo y comunidad. En otros términos, si la pedagogía de Rousseau fuese genuinamente "individualista" tendría que justificar y exaltar los derechos del individuo en desmedro de la Totalidad, y negarse a conformarlo de acuerdo con un molde universal, por más que se crea en la existencia de una naturaleza humana común.

el poder” como sinónimo de *opresor*, y por un fenómeno de entrafñe, la teoría educativa rousseauiana como teniendo el mismo rasgo.

4.3. La lectura ética del proceso de concientización: la “razón ético-crítica o liberadora”

Otra operación de Dussel es desarrollar aquellas categorías sobre las que trabajó Freire desde consideraciones éticas. Al hacerlo enuncia que lo que intentó desentrañar el educador brasileño fue el problema de la “razón ético-crítica” o “razón liberadora”. Así Freire es recuperado para el campo de la Ética. Justifica este paso interpretativo en el hecho de que Freire haya sido pedagogo de profesión y no filósofo, y a que no pudo darle a su teoría crítica las categorías analíticas necesarias para dotar a su lenguaje de mayor poder comunicativo. Este hecho explica que se haya ocultado su verdadero significado:

“Un alto nivel de «críticidad» ético-material puede ser simultáneo a grados muy ingenuos de «críticidad» moral-formal, o anterior a grados más universales de dicha «críticidad» formal. Distinguir entre ambos tipos de críticidad se torna el problema central de la pedagogía (y política) de la formación del juicio ético y moral. Una conciencia en un nivel material mágico o analfabeto (como veremos con Freire) puede adquirir una conciencia ético-crítica extrema, mucho mayor que el más refinado miembro de una sociedad postconvencional, en cuanto a sus posibilidades formales de fundamentación autoconsciente de sus decisiones. Esto es lo que apunta Paulo Freire -sin intentar, porque su función es de pedagogo y no de filósofo, crear analíticamente categorías que den mayor precisión a su lenguaje teórico, crítico” (EL: 426).

Toda la problemática de la conciencia ético-crítica tiene una repercusión decisiva en las concepciones sobre la formación del juicio moral y las acciones educativas conducentes a ella. Y aquí es donde podemos encontrar la crítica más poderosa que desde Freire hace Dussel a todas las pedagogías que define como cognitivistas o psico-pedagogías.

Precisamente en el § 5.2 en que Dussel analiza el proceso ético-crítico en Freire, son analizadas e impugnadas las teorías de Piaget, Kohlberg, Feuerstein y Vygotsky.

A Piaget le objeta que las ideas sobre el juicio moral en el niño estén marcadas por la moral formal de Kant, puesto que del filósofo de Königsberg extrae los conceptos de deber y respeto. En el fondo, la crítica es que Piaget considera solamente la razón práctica-cognitiva, y que su método de análisis es ontogenético (cfr. EL: 424).

A Kohlberg, un eximio piagetano, le observa su filiación con John Rawls, y que el análisis filogenético que hace está minado de eurocentrismo. Ello se debe a lo siguiente. Kohlberg plantea que el desarrollo del juicio moral pasa por los niveles preconvencional, convencional y postconvencional. En el último, las decisiones morales tienen como “referencia principios éticos universales que debe cumplir toda la humanidad” (íbid.: 425) y que esto es un logro de la modernidad europea. (Las ideas de Kohlberg, como se sabe, fueron tomadas, además, por Habermas).

Respecto de Feuerstein, Dussel reconoce que es valiosa la refutación que aquél hace al eurocentrismo de la psicogénesis piagetana, pero que no obstante, no ha logrado

salirse del solipsismo supuesto por la filosofía de la conciencia que está detrás de sus investigaciones. También es valiosa la idea de la educabilidad de los sujetos considerados "retrasados", a partir de una concepción muy particular de la plasticidad de la inteligencia.

Finalmente, de Vygotsky (estudioso de los procesos psicológicos superiores) rescata la superación que hace del solipsismo al salirse del plano de la conciencia para situar la mirada en lo "interpsíquico". Sin embargo, cuestiona que el psicólogo ruso no haya llegado al "nivel comunitario", ni se haya preocupado por el desarrollo de la conciencia ético-crítica.

Todas estas psico-pedagogías son fundamentalmente cognitivistas porque la intención última es "aumentar, corregir o desbloquear la performance intelectual (teórica o moral)" (EL: 430). Para decirlo en otras palabras, no dejan de ser enfoques centrados en el "individuo". Por ello se desentienden de la dimensión comunitaria, porque asumen como natural el "orden dado": "Todo dentro de un orden social, cultural, político y económico que es tratado simplemente como «dado», y cuya transformación nada tiene que ver con la tarea del pedagogo o psicoanalista" (ibid.: 430). (Digamos también que al psicoanálisis le ve esa tendencia a resolver problemas individuales). También esas psico-pedagogías son conciencialistas, porque desconocen la dimensión dialógica, individualistas, e ingenuas, al no proponerse como meta la transformación social ni el desarrollo de la conciencia ético-crítica.

Por el contrario, la pedagogía de Freire es revolucionaria, y su contenido esencial no ha sido identificado ni por sus detractores ni por sus seguidores:

"En efecto, Freire tiene por propósito el llegar a algo distinto que todos los nombrados y esto no está claro, no sólo entre los psico-pedagogos «científicos» que en cierta manera, y por esto, desprecian a Freire como un «político», sino aun para los que intentan desarrollar la pedagogía de nuestro autor, aceptando sus enseñanzas" (ibid.: 432)

Aquí comienza a estar más clara la idea de por qué para Dussel, Freire es el anti-Rousseau del siglo XX. Representa un paradigma totalmente diferente al que Rousseau inauguró en la modernidad. Dice Dussel:

"Freire, a diferencia de todos los autores nombrados, define precisamente las condiciones de posibilidad del surgimiento del nivel del ejercicio de la razón ético-crítica... como condición de un proceso educativo integral. Por ello el educando no es sólo el niño, sino igualmente el adulto, y particularmente el oprimido, culturalmente analfabeto, ya que la acción pedagógica se efectúa dentro del horizonte dialógico intersubjetivo comunitario a través de la transformación real de las estructuras que han oprimido al educando." (ibid.: 431).

Educar a las víctimas que transforman los sistemas de eticidad que las victimizan. He ahí el meollo de la propuesta freiriana. De pronto, el sujeto pedagógico es estrictamente hablando, el sujeto histórico, aquél que constituido en tal por la "conciencia crítica" irrumpe en la historia. Y el proceso pedagógico que lleva a la emergencia de esa conciencia es el de "concientización".

El **sujeto pedagógico** no es el moderno e individualista de Rousseau, sino el

"transmoderno" de la "**comunidad de víctimas**". Dussel habla de la presencia de una "intersubjetividad comunitaria", donde el proceso de liberación o transformación del mundo victimario tiene en el "diálogo" que entablan las víctimas sobre las causas de su condición, un requisito para el surgimiento de la conciencia ético-crítica. Proceso en el cual el educador interviene para ayudar a que ella emerja, y no para "darla desde afuera". Diálogo que tiene un "contenido" material aportado por los propios sujetos pedagógicos. De hecho ellos son los que hacen "desde afuera", desde la exterioridad de un sistema, una crítica anti-hegemónica que "denuncia" su maldad, al tiempo que "anuncia" una utopía factible:

"El acto pedagógico sólo se dentro del proceso de la praxis de liberación, que no es sólo un acto revolucionario, sino todo acto transformativo humanizante en favor de los oprimidos y para dejar de serlo" (EL: 439).

Aquí hay una idea profunda sobre la realidad del acto pedagógico y su conexión con la vida. Basta para graficarlo citar lo que dice Dussel:

"No es una pedagogía que ponga ejemplos hipotéticos para que los alumnos de la democrática comunidad escolar de Cambridge argumenten con mucho ingenio. No. Se trata de un proceso realísimo, concreto, objetivo..." (EL: 436)

En definitiva, lo que advierte el filósofo argentino es que la pedagogía de Freire es profundamente ética en un doble sentido. En cuanto al contenido, no pone ficciones en escena, sino la realidad material de la vida, pero una vida teñida del dolor de la opresión. En cuanto a la finalidad, pone en ejercicio la razón ético-crítica que es liberadora, en el sentido de que persigue transformar ese mundo malo que victimiza.

4.4. Las contribuciones de la pedagogía del oprimido a la Ética

i) *El Principio Liberación*. Este principio es rector en la ética de Dussel y guarda estrecha relación con el *Proceso de Liberación* o "*praxis de liberación*". A esta la define así: "La praxis de liberación es la acción posible que transforma la realidad (subjetiva y social) teniendo como última referencia siempre a alguna víctima o comunidad de víctimas" (EL: 553).

La posibilidad de liberar a las víctimas es, de hecho, el basamento de un nuevo principio ético, el Principio Liberación que "enuncia el deber-ser que obliga éticamente a realizar dicha transformación, exigencia que es cumplida por la propia comunidad de víctimas, bajo su responsabilidad y, que se origina, práctico-materialmente, como normatividad, desde la existencia de un cierto Poder o Capacidad (el ser) en dicha víctima" (íbid.: 553).

El Principio-Liberación tiene dos momentos, uno negativo, que impele a enfrentar las causas de la negatividad de las víctimas, y otro positivo, que lleva a generar las condiciones para que la vida de las víctimas sea posible. Podemos decir que supone la deconstrucción y la construcción.

Todos los otros principios están contenidos en el de Liberación, y éste tiene una filosofía de la historia que le da sentido. La historia es la irrupción de lo nuevo, y lo nuevo es la *emergencia de sujetos socio-históricos*. Las **víctimas**, pues, son los **sujetos de la**

praxis de liberación que mueven la historia: "Son las víctimas, cuando irrumpen en la historia, las que crean lo nuevo" (ibid: 495).

ii) *El Proceso de Liberación*. Justamente, en la explicación de dicha emergencia, la EL se articula con la Pedagogía Crítica de Paulo Freire. ¿Cómo lo hace? A través de una lectura filosófica profunda del proceso de concientización, que ocupa el capítulo 5 de la Segunda Parte de la EL, la que lleva por título "*La validez antihegemónica de la comunidad de las víctimas*". El filósofo de la liberación pretende argumentar allí la validez discursiva de la **razón liberadora**, que es crítica per se, y no duda en afirmar que al hacerlo se va a adentrar en caminos que la ética contemporánea **no ha recorrido**. ¿Cómo surge la conciencia ético-crítica? He ahí la pregunta para la cual Freire tiene una sobrada respuesta ⁷.

⁷ Remitimos al lector al punto 2 del capítulo 1 del presente apartado

SEGUNDA PARTE. INTERPRETACIÓN CRÍTICA

Capítulo I. Ampliación del universo de discurso: La crisis de paradigmas educativos en la Pedagogía contemporánea

1. Ampliación del universo de discurso

La EL, en su manifestación lineal, no hace referencia alguna a la Pedagogía, disciplina que aún se debate internamente en resolver muchos dilemas que empiezan por su denominación. La llamada *tradición francesa*, por caso, brega por instituir el nombre Ciencias de la Educación, confrontando con la *tradición alemana* que custodia el nombre de Pedagogía⁸. Otras propuestas más conciliadoras trabajan por imponer una

⁸ Cfr. SCHRIEWER, Jürgen. La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinaria: funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. (Trabajo Monográfico), en http://www.ciees.edu.mx/publicaciones/panoramas/ensenanza_ped/ens_ped_1.pdf.

sinonimización tal que Pedagogía connote Ciencia de la Educación (en singular) y viceversa. En este apartado ampliamos el universo de discurso a este campo disciplinar, y decidimos en consonancia con la tradición alemana denominar "Pedagogía" al *estudio holístico e integral de la educación*.

La Pedagogía tiene ante sí una enorme complejidad de problemas, y la aplicación que hacemos del texto dusseliano que hemos desambiguado apunta a una de las cuestiones más básicas que definen su suerte como disciplina: la **orientación paradigmática**. En este capítulo explicamos, con algún detalle, el significado de este asunto tan decisivo para la Pedagogía contemporánea, teniendo en cuenta que existe una gran **desorientación** a raíz de una profunda **crisis de paradigmas** que causa rupturas, cambios de rumbo, y aperturas hacia terrenos no del todo explorados.

La **interpretación crítica** de la tesis de Dussel que ensayamos hace obligatoria la precisión de algunos conceptos para hacerlos operativos dentro de la actividad propuesta. Uno de ellos es el de **paradigma**, que bien pronto elastizó sus propiedades semánticas más allá de los límites prefijados por la epistemología kuhniana. En el marco de nuestra **interpretación crítica**, reinterpretamos la noción que Thomas Kuhn popularizó en los sesenta, a los efectos de visualizar lo que ocurre en las profundidades de la **crisis paradigmática** diagnosticada en la Pedagogía. Otro es el de **programa de investigación científica**, que es propio de la epistemología de Lákatos, y que nosotros ensamblamos con algún grado de plasticidad y dentro de las posibilidades que admite, en la noción de **paradigma**.

2. La crisis de paradigmas educativos

En el campo de la **Pedagogía contemporánea**, pero especialmente en la **Pedagogía latinoamericana**, se verifica una profunda **revisión teórica** y una búsqueda de **renovación conceptual** para orientar las prácticas educativas. La razón es el estado de **crisis paradigmática** que desde mediados de los ochenta está afectando a la educación mundial y latinoamericana. Por consiguiente, se constata una ardua **lucha de interpretaciones** y de **argumentos tenaces** en torno al **sentido** de la educación (Braslavsky, 1999).

El concepto de **paradigma educativo**, tal como lo entiende Braslavsky, alude a ciertos conglomerados de ideas sobre el **sentido** de la educación que orientan y afectan a la **investigación científica** (comprensión del objeto y estrategias de conocimiento), a las **decisiones políticas** (metas y fines), a las **prácticas escolares** (medios y modos), y a las **praxis de las comunidades** en relación con dicha cuestión.

Braslavsky define los *paradigmas educativos* y explica la relación que guardan con las prácticas educativas, mostrando la vinculación entre los niveles teórico-conceptual y empírico-histórico:

"En América latina no estamos conformes con nuestras instituciones escolares. Sabemos que necesitamos re-hacerlas, y en eso estamos. Pero para reinventar las instituciones escolares es preciso reinventar las escuelas de pensamiento. Los paradigmas educativos son el núcleo de las escuelas de pensamiento sobre

la educación. Se pueden definir como una constelación de ideas interconectadas de diverso nivel y origen, entramadas con más o menos coherencia, y en las que participan los actores de una comunidad educativa en sus diversas prácticas, no sólo las de la investigación y la decisión, sino también las de la vida cotidiana" (Braslavsky, 1999: 11).

Benno Sander también describe esta relación entre lo teórico y lo práctico señalando que los paradigmas pedagógicos que se asumen como referencia comprensiva del fenómeno educativo, condicionan las políticas y agendas educativas, la organización y gestión escolar, el diseño curricular y las prácticas de enseñanza (Sander, 1996). Operan como **marcos interpretativos** que ofrecen concepciones y significados a la escuela (el autor en la obra señalada hace un análisis las distintas formas de concebir la institución escolar: como *empresa, agencia cultural o política*).

Por esta causa tienen suma relevancia las prácticas intelectuales de producción discursiva y las pujas argumentativas por establecer ciertas representaciones de la educación y de los sistemas educativos. Para ponerlo en los términos que hemos utilizado en nuestro marco teórico, las disputas en el campo intelectual son luchas por imponer semiosis particulares, y hacerlas hegemónicas o dominantes en la orientación del mundo práctico.

Ahora bien, y volviendo a las observaciones de Braslavsky, nos encontramos en la actualidad con un dato insoslayable: "el cambio de siglo encuentra a América latina en un proceso de construcción de un paradigma para la educación" (Braslavsky, 1999: 14) lo que, fácticamente, se expresa en tres esferas diferenciadas: "transformaciones en las prácticas cotidianas, nuevas políticas públicas para el sector y una serie de elaboraciones conceptuales que -aunque fragmentarias, eclécticas y parciales- resultan novedosas y sientan las bases para un nuevo paradigma educativo" (íbidem). Dichas **elaboraciones conceptuales** tienen potencialmente un alto impacto en las agendas educativas del siglo XXI, dado que dirimen tres cuestiones o ejes básicos: "las búsquedas de sentido, los conceptos estelares y las grandes controversias que demarcan a diversas perspectivas entre sí de acuerdo con las posiciones que se toman en ellas" (íbid.: 15).

La pregunta obligada es ¿por qué se da esta búsqueda de nuevos paradigmas educativos? La respuesta apunta a dos razones: la necesidad de **replanteos profundos** en una materia tan sensible como la educativa y el **agotamiento** de las respuestas vigentes al "**para qué**" educar.

La **crisis de paradigmas educativos**, de hecho, es la consecuencia de la **pérdida del sentido** de la educación. Desde la **perspectiva teórico-epistemológica** la génesis de este fenómeno, según Braslavsky, se detecta hacia mediados de la década de los ochenta, momento en que se hace explícita la **conciencia teórica** del agotamiento e infertilidad de los viejos paradigmas educativos de corte sociológico para nuestra Región, a saber, el **funcionalismo** y el **reproductivismo**. El diagnóstico inicial de esta situación fue planteado en dos obras: "*El desafío educativo*" de Juan Carlos Tedesco⁹ y "*Respuestas a la crisis educativa*"¹⁰, escrita por Braslavsky y Daniel Filmus.

El colapso de los paradigmas *funcionalistas* y *reproductivistas* significó la pérdida de

⁹ TEDESCO, Juan Carlos. El desafío educativo: calidad y democracia. Buenos Aires, GEL, 1987.

fuerza y crédito de esas dos grandes **matrices explicativas** del papel de la escuela dentro de la sociedad. Como se recordará, el *funcionalismo* sostenía una **visión optimista** de la educación en la transformación social, mientras que el *reproductivismo* adhería a la idea contraria, defendiendo que la escuela era un mero **instrumento de reproducción** del orden social vigente.

¿Por qué se produjo este agotamiento y consecuente crisis de paradigmas? Por un fenómeno en suma interesante que podemos caracterizar como **desplazamiento** de los ejes de la conceptualización pedagógica de los marcos referenciales de la **sociología** hacia la **teoría y la filosofía política**. Esto se desprende de los análisis y conclusiones a los que llegan Cecilia Braslavsky y Carlos Torres.

Braslavsky (1999) afirma que fácticamente hacia fines del siglo XX hubo un cambio de encuadre para entender la educación, abandonándose la **comprensión sociológica** para trabajar la **comprensión político-estatal**, fenómeno que puede constatararse a partir de la **constitución empírica** de *cinco nuevos paradigmas educativos*: **neoliberal, neoconservador, tecnocrático, neokeynesiano y humanista**. Dichos encuadres están estructurados sobre la base de alguna **Teoría del Estado**, por ejemplo, el neoliberalismo y la confianza en el mercado como distribuidor de bienes, el neokeynesianismo (o neopopulismo) y la confianza en la hiperactividad estatal, etcétera.

Carlos A. Torres (1996), por su parte, teórico de gran trayectoria en el campo de la sociología de la educación, insiste en la estructuración de un *programa de investigación* que persiga "**pensar políticamente la educación**", porque sostiene que ha llegado el momento de que los **problemas educativos** sean vistos desde las **Teorías del Estado y de la Ciudadanía**. Para el autor tal programa es un **imperativo de la época**, puesto que es impensable pensar la democracia sin una clara caracterización del sujeto pedagógico. Torres es un férreo defensor de la necesidad de *conectar* la **teorización pedagógica** con la **filosofía política**.

¿Qué significa este hecho? Que la Pedagogía contemporánea está atravesada por fuertes tendencias que tratan de normalizar un escenario de **fuerte articulación** con la Filosofía, en especial, con la **Filosofía Política**. Podemos señalar entonces algunos puntos a modo de síntesis de lo que está ocurriendo:

1. El reconocimiento del papel de la Filosofía, particularmente de la Filosofía Política en la justificación de la "constelación de ideas" que estructuran los paradigmas educativos. Los presupuestos sobre el rol del Estado en la sociedad otorgan el sentido a la educación. 2. La crisis de paradigmas educativos es un espacio de lucha entre distintas filosofías políticas en pos de imponerse en las comunidades intelectuales y en la arena social y política. 3. La lucha por imponer un paradigma educativo no sólo es el resultado de una dinámica particular y propia que afecta a las comunidades científicas, a espaldas de la conflictividad social, sino que tiene detrás un sujeto socio-político que se esfuerza por lograr su afirmación como tal.

Respecto al primer punto, todo conocedor de la historia del pensamiento pedagógico sabe que no es algo nuevo la reflexión sobre las vinculaciones entre educación y política.

¹⁰ BRASLAVSKY, Cecilia, y FILMUS, Daniel. Respuestas a la crisis educativa. Buenos Aires, Cántaro, 1988.

En la antigüedad, Platón (1997) pensaba la educación en función de la política, lo mismo que su discípulo Aristóteles (1994; 1997), quien afirmaba que el hombre era un "*animal político*" que debía ser educado en las virtudes requeridas por la polis. En nuestro tiempo, John Dewey, padre del progresismo norteamericano, abogó por el análisis de la educación en relación con la democracia (Dewey, 1962). Paulo Freire en Latinoamérica, ha sido uno de los autores que más ha insistido en la tesis de que la **educación** tiene una **naturaleza esencialmente política** (Freire, 1990). Ahora bien, la novedad es la tendencia de los estudios pedagógicos de poner énfasis en el examen de las articulaciones entre educación y política, a tal punto que la regla que parece estar en la base de la construcción de **representaciones paradigmáticas**, es asumir una toma de posición originaria respecto a ese punto. O sea, **en la ciencia que estudia la educación hay necesidad de una filosofía política explícita** que permita definir al sujeto pedagógico desde el sujeto político; y para ello requiere contar con un concepto de "**lo político**".

Sobre el segundo punto, "*pensar políticamente la educación*" y recurrir a los filósofos políticos para elaborar teorías pedagógicas, exige establecer a qué se le va a llamar "*política*", qué se va a entender por *ciudadanía* y cómo se va a caracterizar al Estado. Y allí entran en juego las opciones teóricas y la lucha en el campo intelectual por hacer prevalecer un modelo societal y político y no otro. Con lo cual "*pensar políticamente la educación*" se vuelve un **acto político**.

Sobre el tercer punto, queda por decir que el compromiso con una concepción político-pedagógica implica el compromiso con ciertos actores o sujetos sociales que se ven representados o contenidos en aquella.

¿Cuáles son las consecuencias de estos planteos? Básicamente que la *crisis de paradigmas educativos* y el nuevo amanecer en las *relaciones* entre la pedagogía y la filosofía conllevan un cúmulo de posibilidades: i) En lo estrictamente *disciplinar*, se afianza el *diálogo* entre dos campos del saber que prometen formulaciones teóricas insospechadas, donde las propuestas para elaborar nuevos paradigmas educativos serán resultantes de la filosofía política que se decida utilizar como punto de partida. De ello deviene una exigencia, la concepción del **sujeto pedagógico** es indisoluble de una teorización previa sobre el **sujeto político**; ii) Desde el punto de vista de la *lucha social*, que los intelectuales comprometidos con los sujetos que luchan por su reconocimiento tienen ante sí la enorme tarea de encontrar nuevos "argumentos tenaces", y de ese modo contribuir con a objetivar los intereses que los ligan solidariamente con las víctimas de los discursos hegemónicos que provocan el *desconocimiento*.

3. El sentido de la crisis de paradigmas educativos

Ante esta situación, hay que observar que la crisis paradigmática en educación y el fenómeno de desplazamiento de la teorización pedagógica hacia el terreno de lo político, tiene causas bien profundas. Vamos a referirnos solamente a las causas socio-políticas que han llevado a esta pérdida de sentido, valiéndonos de una reinterpretación de los conceptos de **paradigma** y de **crisis paradigmática** elaborados por Thomas Kuhn.

La epistemología de Thomas Kuhn, como se recordará, desplazó la *comprensión puramente lógica* de la ciencia, tanpreciada por el neo-positivismo lógico y por el racionalismo crítico, hacia la *comprensión histórica y sociológica*. El presupuesto fue el reconocimiento de que el hombre no es un ser meramente racional y que la ciencia tampoco lo es. Es decir, la postulación de que la ciencia es histórica por la historicidad del hombre que la hace.

Kuhn acuñó la noción de paradigma para explicar esta naturaleza de la ciencia, y sentó que: "Un paradigma es un modelo o patrón aceptado" (Kuhn, 1975: 34). ¿Cuál es su función? Ofrecer a la ciencia un concepto del mundo: "Los principios que rigen la ciencia normal no sólo especifican qué tipos de entidades contiene el universo, sino también, por implicación, los que no contiene" (íbid.: 29). Así "los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica" (íbid.: 34). Esto es, el paradigma tiene dos funciones, una *cognoscitiva*, y la otra *normativa*.

Tales características corresponden a un nivel de descripción estática. Lo importante en este orden de cosas es que el paradigma condiciona tanto al conocimiento como al sujeto de conocimiento. Kuhn planteó que los paradigmas proporcionan "*mapas*" para orientarse en la realidad e "*indicaciones*" para elaborarlos.

En otro nivel de descripción, el dinámico, Kuhn observó que al interior de paradigmas compartidos por comunidades científicas, tanto en épocas de normalidad como de revoluciones, hay una permanente práctica argumentativa que califica con el término **circularidad**:

". . . la investigación científica normal va dirigida a la articulación de aquellos fenómenos y teorías que proporciona el paradigma" (íbid.: 53). "Cuando los paradigmas entran, como deben, en un debate sobre la elección de un paradigma, su función es necesariamente circular. Para argüir en la defensa de ese paradigma cada grupo utiliza su propio paradigma. Por supuesto, la circularidad resultante no hace que los argumentos sean erróneos, ni siquiera inefectivos. El hombre que establece como premisa un paradigma, mientras arguye en su defensa puede, no obstante, proporcionar una muestra clara de lo que será la práctica científica para quienes adopten la nueva visión de la naturaleza. Esa muestra puede ser inmensamente persuasiva y, con frecuencia, incluso apremiante. Sin embargo, sea cual fuere su fuerza, el status del argumento circular es sólo el de la persuasión. No puede hacerse apremiante, lógica ni probablemente, para quienes rehusan entrar en el círculo" (íbid.: 152).

Esto es la consecuencia obligada de la "visión" del mundo que crea el paradigma: la misma se convierte en un contexto de argumentación en permanente retroalimentación. Todos los argumentos pretenden consolidarla, proponerla y defenderla.

Kuhn advirtió que el estatuto de tales **argumentos circulares** está dado por la naturaleza misma de la argumentación: la **persuasión**. Hay una parte que trata de lograr la adhesión mayoritaria del resto a su propio modo de ver las cosas. Pero, indudablemente, no obliga, ni surte efecto, en los que están o se ponen fuera del **círculo argumentativo**.

En época de **revolución conceptual** (como la que caracteriza a la Pedagogía

contemporánea), Kuhn advierte que una parte de la comunidad detecta "anomalías", esto es, enigmas no resueltos por el paradigma vigente que debieran ser hipotéticamente explicables en él, y promueve un paradigma sustituto que comienza a "competir" con el anterior forzando a una "elección", dado que son "incompatibles". En este escenario no hay "referencias" o "arbitrajes" de ningún tipo que puedan dirimir el conflicto, dado que las reglas para ello, de existir, debieran en todo caso desprenderse de otro paradigma que subsuma a los que están en disputa. Pero no es ese el caso, dado que lo que está decidiéndose es qué reglas de cuál paradigma van a ser finalmente dominantes. Es una disputa por un **orden de cosas**. ¿Cómo se resuelve entonces el conflicto? Kuhn dice que mediante una "elección" vital: "La elección entre paradigmas en competencia resulta una elección entre modos de vida de la comunidad" (íbid.: 152).

Al asentar que el conocimiento es una actividad humana, Kuhn reconoce expresamente que la misma está condicionada por factores ligados a **conceptos del mundo** que en definitiva dependen de una **aceptación decisional**. Para explicar la lógica de la investigación científica, Kuhn incorpora la variable histórica y con ella el "conflicto" inherente a las rivalidades entre distintas "escuelas" que dan explicaciones diferentes del mismo problema, y plantea que como árbitro de estas disputas no se elige la lógica, sino la retórica, debido a que el conflicto se dirime finalmente a favor de la teoría que tiene más poder y fuerza persuasiva-explicativa para la comprensión y resolución de los problemas en cuestión.

Ahora bien, ¿cómo interpretar la **crisis de paradigmas educativos** en la Pedagogía contemporánea y el curso que dicha crisis está tomando? Basándonos en Kuhn podemos decir que está develando la *búsqueda* de un **nuevo orden de cosas**. Además, dada la variada oferta de paradigmas educativos, que hay una eclosión y afirmación de plurales **sujetos socio-políticos** en lucha por imponer tanto una ontología y gnoseología, como un modo de vida y de organización política. De donde la crisis de paradigmas educativos en el campo intelectual no es sino el reflejo de la lucha política en el campo social, y la expresión de un desarrollo de las formulaciones discursivas legitimadoras de las perspectivas político-sociales de los sujetos que se ven representados por ellas. Se sobreentiende que la causa profunda es la complejización y heterogeneidad social y cultural que abre un sinnúmero de posibilidades a la construcción del futuro.

En este contexto, el **paradigma educativo crítico**, que enseguida vamos a caracterizar, como los paradigmas rivales, se ven compelidos al esfuerzo retórico de circularidad argumentativa para consolidar la "visión del mundo" que pretende materializar. La consolidación depende, en buena medida, del grado de estructuración y madurez discursiva y persuasiva. Pero, fundamentalmente, del triunfo en la arena política de los proyectos societales que les son favorables.

Desde el campo intelectual lo máximo que puede hacerse es lograr renovar conceptualmente la visión del mundo que da unidad y coherencia al paradigma educativo, de tal modo que la circularidad argumentativa no se agote en una repetición de fórmulas sino que se traduzca en un desarrollo de líneas no explotadas o poco trabajadas, a la vez que se avanza en la clarificación de los postulados básicos que justifican la elección de vida comunitaria propuesta.

La crisis de paradigmas educativos, es, pues, una buena oportunidad para afinar las

herramientas teórico-conceptuales y los andamiajes argumentativo-persuasivos. Pero lo que es más importante es la demanda al campo intelectual de justificaciones y prospectivas para construir la realidad concreta, de modo que ésta sea más coherente con las aspiraciones y expectativas de los sectores sociales que buscan crear un mundo en que puedan desplegar su ser propio, y ejercer sus derechos básicos y fundamentales.

Capítulo II. Ampliación del universo de discurso: El paradigma educativo crítico y sus desafíos teóricos

1. La naturaleza política de la educación

Una vieja fórmula muy utilizada para caracterizar la *Pedagogía Crítica* consiste en contrastarla con la *pedagogía técnica* o *pedagogía por objetivos*, como alguna vez la denominó Gimeno Sacristán (1990). Ambos modelos de teoría y práctica educativa son antagónicos en lo que respecta a las vinculaciones entre política y educación. Así la *Pedagogía Crítica* se caracteriza por sostener la idea de que la educación es de **naturaleza política**; en cambio, la pedagogía técnica se define por insistir en su **neutralidad política**. Una tiene como meta la **formación de sujetos críticos** que puedan activamente participar en las transformaciones sociales y luchar por su emancipación o liberación. La otra sólo se preocupa por la **eficiencia** y el logro de resultados predeterminados en términos de **instrucción**, lo que supone la adaptación pasiva del sujeto pedagógico a lo que se requiere o espera de él.

El paradigma pedagógico crítico parte de una premisa teórica básica: "No sólo es imposible desvincular la pedagogía de sus relaciones con la política, sino que es teóricamente deshonesto" (Peter Mc Laren, 1997: 270). El paradigma pedagógico técnico parte de la premisa contraria, la postulación de la neutralidad de valores, ética, política y científica de la empresa educativa. Gimeno Sacristán dice que en este último encuadre "se busca la precisión como norma y se aborrece la ambigüedad que conlleva diversidad de opciones y proyectos, distintas interpretaciones, diferentes vías a desarrollar" (Gimeno Sacristán, 1990: 135).

El modo de entender la relación entre educación y política determina en qué paradigma se encuadra una teoría pedagógica. La afirmación o negación de la práctica política como inherente a la práctica educativa deviene de la presuposición de que *la educación sea o no parte del fenómeno político*. Por supuesto, también se encadena con una específica concepción sobre lo que sea la política.

La Pedagogía Crítica tiene como eje teórico la comprensión de la educación a partir de su naturaleza política, tesis bastante radical y omnicomprensiva si se la compara con aquellas definiciones que la circunscriben a procesos de carácter más individual de tipo cognitivo, afectivo o práctico.

Una descripción topológica de la Pedagogía Crítica contemporánea que sirve como

un mapa para ubicar planetariamente los grandes centros de desarrollo de este paradigma, está presente en un artículo que Susana Barco (1998) le dedicó a la didáctica crítica. La autora argentina, inspirada en la doctrina de los tipos de interés cognitivo de carácter práctico, técnico y emancipatorio que formuló Habermas (1982), establece una simplificación bastante operativa dentro del actual pensamiento educativo. Sostiene que hay dos grandes corrientes pedagógicas y didácticas, una "*técnica*", muy consolidada, y otra "*crítica*", que está en vías de construcción.

La corriente técnica, afirma, está impulsada por el interés técnico (la propensión a controlar el ambiente y encontrar reglas que lo posibiliten), tiene en el espacio educativo por meta el control social y de resultados, y el papel docente se reduce al de un técnico.

La corriente crítica, aclara, está impulsada por el interés emancipatorio y busca generar "teorías críticas que procuran el develamiento de las deformaciones, presiones y restricciones que operan en el conocimiento acerca de las personas y sobre la sociedad. Su objetivo fundamental es promover la autonomía y responsabilidad de personas y grupos respecto de sus propias vidas" (cfr. Barco, 1998: 166).

Basándose en los estudios de Montesinos (1993), Susana Barco establece que la pedagogía y la didáctica críticas tienen tres grandes centros geográficos de desarrollo, que dan lugar a vertientes teóricas muy particulares y definidas: una "alemana", otra "anglosajona", y una tercera liderada por autores latinoamericanos y españoles. En la *vertiente alemana*, se erige con claridad la Escuela de Frankfurt. En la *vertiente anglosajona*, un conjunto muy prolífico de autores como Michel Apple, Henry Giroux y Thomas S. Popkewitz (norteamericanos); Robert Young, Sharp, Green y W. Carr (ingleses), y S. Kemmis y Grundy (australianos) En la *vertiente iberoamericana*, los latinoamericanos A. Díaz Barriga, A. Furlan, V. E. Remedi, y De Tezanos , y los españoles José Gimeno Sacristán, Pérez Gómez y J. Contreras Domingo (cfr. Barco, 1998: 159).

Una descripción tópica y teórica de la Pedagogía Crítica basada en la contraposición con la pedagogía positivista, puede leerse en el artículo conjunto de P. McLaren y H. Giroux, "*La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo*", publicado en *Pedagogía Crítica y cultura depredadora* (1997). Allí no sólo hay una explicación detallada de esta contraposición entre la "visión del mundo educativo" de la Pedagogía Crítica y del positivismo pedagógico, sino también una descripción pormenorizada del programa pedagógico crítico. Una de las características señaladas es que no cuenta con un "*discurso unificado*" aunque sí cuenta con "*un conjunto homogéneo de ideas*" (op. cit.: 47), cuya finalidad es confrontar el carácter "*ahistórico y despolitizado*" de la pedagogía positivista. La Pedagogía Crítica se comprende como el proyecto de teorizar las instituciones escolares tomando en cuenta sus dimensiones histórico-culturales, sociales y, sobre todo, políticas, y así lo señalan: "la Pedagogía Crítica . . . pretende examinar las escuelas en su contexto histórico y como parte de las relaciones sociales y políticas que caracterizan a la sociedad dominante" (íbid.: 47).

La Escuela de Frankurt también ha caracterizado la Pedagogía Crítica desde su oposición al positivismo, y en tal sentido la concibe ensamblada al proyecto de las

ciencias sociales críticas, llevado a cabo por dicha escuela. Wilfred Carr y Stephen Kemmis, por caso, son afamados pedagogos que siguiendo las ideas de Habermas han planteado una "ciencia educativa crítica" que, en la línea de las ideas de Paulo Freire, persigue:

"... comprometer a los enseñantes, los estudiantes, los padres y los administradores escolares en misiones de análisis crítico de sus propias situaciones con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que educativas, mejoren para los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera. En este sentido la ciencia educativa crítica no se diferencia mucho del proceso de concienciación descrito por Freire. . ."(Carr y Kemmis, 1988: 169).

Resumiendo, la comprensión de la educación como una **cuestión política** está en la base de la Pedagogía Crítica y es uno de sus ejes teóricos fuertes, pero a partir de la problemática de la **constitución de los sujetos políticos**. La cita que hemos consignado más arriba del canadiense Peter McLaren, uno de los máximos referentes de la Pedagogía Crítica en el ámbito anglosajón, expresa cuál es la idea central que desarrolla esta teorización educativa, y que no es otra cosa que la tesis de Paulo Freire sobre la **naturaleza política de la educación**:

"... la educación, sea en la universidad, la escuela secundaria, la primaria o en la alfabetización de adultos, es un acto político. ¿Por qué? Porque la naturaleza misma de la educación tiene las cualidades inherentes para ser política, así como la política posee aspectos educativos. En otras palabras, un acto educativo tiene naturaleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa" (Freire, 1990:185)

Henry Giroux advierte que esta concepción freiriana de la educación nutre al paradigma pedagógico crítico. Al pasar revista a los orígenes de la "nueva sociología de la educación", que históricamente fue la matriz donde nació la Pedagogía Crítica, reconoce esta deuda con Freire y la articulación con el discurso crítico radical:

"La nueva sociología de la educación emergió con toda su fuerza en Inglaterra y los Estados Unidos a principios de los años setenta como respuesta crítica a lo que puede, con cierta ligereza, llamarse el discurso de la teoría y la práctica educativa tradicionales. La cuestión central a través de la cual desarrolló su crítica de la escolaridad tradicional, así como su propio discurso teórico era típicamente freireiano: cómo se puede lograr que la educación resulte significativa de un modo que sea crítico, e, idealmente, emancipatorio." "Los críticos radicales, en su mayoría, coincidían en que los tradicionalistas habían ignorado generalmente la cuestión, y evitado el tema intentando paradójicamente despolitizar el lenguaje de la escolaridad, mientras a la vez reproducían y legitimaban ideologías capitalistas. La expresión más obvia de este enfoque residía en el discurso positivista utilizado por los teóricos tradicionales de la educación" (Giroux, en Freire, 1990: 16).

2. El imaginario democrático radical

La comprensión política de la educación supone ver la escuela no como un **lugar de instrucción** sino como una **empresa de carácter político y cultural**. McLaren y Giroux

condensan ese otro eje teórico del siguiente modo: "Los teóricos de la tradición crítica examinan la enseñanza como una forma de política cultural"(op. cit.: 48). Desde esta premisa, la Pedagogía Crítica valora lo que pasa en las escuelas en relación a la **democratización** y llega a este otro postulado que tiene que ver con la desmitificación de la imagen de la escuela como una natural **institución democrática**: "Los pedagogos radicales han argumentado que las escuelas no proporcionan oportunidades para el fortalecimiento personal y social, retando así a la asunción dominante de que la escuela actúa como un importante mecanismo en el desarrollo de un orden social igualitario y democrático" (op. cit.: 49).

La negación de la neutralidad política de la educación y la postulación del carácter poco democrático de las escuelas, derivan en otros planteos: i) la denuncia de que la función de las escuelas es servir a las ideologías dominantes; ii) la afirmación de que en ellas hay "*una irrefrenable lucha por la dominación*"; iii) la conceptualización de las escuelas como un "*terreno de contestación*". Así, para la Pedagogía Crítica las escuelas son vistas como lugares en que se llevan a cabo **políticas de dominación** y también de **resistencia**, y por tanto como un **espacio potencial de democratización**.

Peter McLaren (1994) plantea que esta relación de la educación con la democratización implica para la Pedagogía Crítica la necesidad de "*un nuevo imaginario pedagógico democrático*", puesto que en el contexto de la cultura posmoderna hay una política de constitución de una subjetividad "*sin historia*" y sin más referente que los significados de la imagen aportados por los mass media:

"Al colocar al sujeto dentro del significado superficial de la imagen y volviendo a nuestras subjetividades tan maleables, la cultura postmoderna contribuye sin querer a la muerte y a la despolitización del sujeto histórico . . . succionando literalmente su obrar crítico y llenando después la machacada cáscara con deseo de consumo". "La actual condición posmoderna no solamente ha sido testigo de la fractura del sujeto soberano -el cual, en última instancia no es sino un producto mítico de la racionalidad ilustrada- sino también testigo de su constitución como texto carente de centro" (McLaren, 1994: 83).

Por tanto, la Pedagogía Crítica se ve impulsada a pensar los modos de favorecer la democratización en un contexto cambiante y adverso. Henry Giroux lo declara con tono preocupante: "Considero que vivimos tiempos peligrosos y que los educadores necesitan empezar a compartir ideas con otros acerca de lo que significa luchar por la democracia". (Giroux, 1998: 79). Giroux vislumbra que esa política de compromiso requiere una pedagogía que otorgue a educadores y estudiantes una visión y una práctica que otorgue sentido y coherencia a esa lucha.

3. El discurso de la posibilidad

Todo esto constituye un gran reto para una Pedagogía Crítica que sabe de las implicancias políticas que trae la condición posmoderna. McLaren habla del "*ascenso neoconservador de la verdad*" (1994); Giroux de la "*muerte de la política*" (1998). El problema es remontar una configuración histórica adversa que viene favorecida por la **crisis de la racionalidad moderna** y que ha sido el terreno fértil para posiciones

contrarias al **progresismo** inherente a la Pedagogía Crítica. "En tales circunstancias, (dice McLaren), es poca la oposición que ha encontrado la Nueva Derecha para inundar la arena pública con una multitud de discursos autoritarios aparentemente indetenibles, a los que no les costó mucho colonizar el vacío moral dejado por el desmantelamiento deconstructivo del proyecto de la ilustración" (Mc Laren, 1994: 86).

El contexto adverso está dado por un régimen que vuelve casi absurdas la **crítica** y la **emancipación**, y por ende, la **emergencia de nuevos sujetos**. La preocupación es que la escuela consolida esos procesos de subjetivación alienada. Así lo expresan McLaren y Giroux: "la cultura escolar no es neutral, sino que contiene una ideología determinada. Esta consiste en prácticas sociales estipuladas y en difusas configuraciones de poder, así como en ideas históricamente mediatizadas y en visiones del mundo que apoyan los intereses de los grupos dominantes. Desde esta perspectiva, la enseñanza no refleja la ideología dominante, sino que la constituye" (McLaren, y Giroux, 1997: 55).

El proyecto de la Pedagogía Crítica es **contra-hegemónico** y **transformador**. Sin embargo, está lejos de ser acabado, y en ese sentido, tiene razón Susana Barco cuando apunta que está en vías de construcción, lo cual quiere decir que tiene insuficiencias teóricas que tiene que salvar.

McLaren y Giroux, lo declaran con toda sinceridad. Ellos advierten, por ejemplo, que ciertas orientaciones de la Pedagogía Crítica se quedan solamente en el "*lenguaje de la crítica*" y que son impotentes para plantear un "*lenguaje de la posibilidad*". El diagnóstico es incisivo puesto que observan que el discurso pedagógico crítico se ve conmovido por las condiciones epocales de incertidumbre, desesperanza y desazón, volviéndose inoperante para la confrontación contrahegemónica a la que está destinado. El "*lenguaje de la posibilidad*", sin que ellos lo digan, tiene que ver con la formulación de discursos utópicos que apelando a la imaginación creativa diseñen rumbos para el futuro, que sean diferentes a los que construye la configuración de poder dominante. Esta es la sustancia de una pedagogía verdaderamente alternativa. Aunque abusemos de las citas, merece la pena transcribir la autocrítica que los autores mencionados hacen del paradigma educativo crítico, puesto que allí resulta más visible el carácter de los desafíos teóricos a afrontar:

"Inspirados en la perspectiva tradicional del marxismo y el socialismo, del liberalismo y de la teoría democrática, los pedagogos críticos han generado una importante crítica a la cultura y a las industrias del conocimiento; pero han sido incapaces de concebir la reforma pedagógica y curricular fuera de las asunciones metafísicas más debilitantes de la Ilustración. Además han fracasado en el logro de los objetivos más nobles de la modernidad, como son vincular la razón a los valores y a la reflexión ética sobre el proyecto de emancipación individual y de justicia social". ". . . En términos generales, los pedagogos críticos no han sido capaces de desarrollar un discurso crítico que proporcione la base teórica necesaria para plantear enfoques alternativos a la organización escolar, al currículum, a la pedagogía en el aula y a las relaciones sociales". (McLaren y Giroux, 1997: 51).

La necesidad de construir una Pedagogía Crítica desde un **discurso de la posibilidad** genera uno de los desafíos más grandes, que es el de *repensar* la **Modernidad** y el **Proyecto de la Ilustración** que la expresa. Tarea nada fácil dado que exige la apelación

a otros discursos, como el filosófico. En el terreno propiamente pedagógico-crítico pueden apreciarse algunas direcciones que comienzan a ser trabajadas y explotadas. Michel Apple, desde el neo-marxismo gramsciano, representa una orientación pro-moderna que ha sido denominada “*modernismo crítico*” (Apple, 1996: 7). Se presenta como un discurso contrario al post-estructuralismo y pos-modernismo. Peter McLaren, por su parte, haciendo una amalgama del neomarxismo con el post-estructuralismo, explota una orientación que rescata lo positivo de la posmodernidad, planteando una pedagogía de la diferencia que autodenomina “*multiculturalismo crítico*” o “*crítica posmodernista de resistencia*” (McLaren, 1997, 43-44), que apunta a la definición de lo que llama un “*nuevo socialismo imaginario*” que busca expandir la **democracia radical** en todos los espacios sociales.

Estos son algunos ejemplos de tomas de posición de la Pedagogía Crítica respecto del **proyecto moderno** desde los cuales se elaboran discursos de posibilidad o esperanza. Uno toma lo positivo de la Modernidad, el otro lo positivo de la Posmodernidad. Pero no son los únicos posibles. Como veremos más adelante, hay todavía toda una orientación explotable dada por la **crítica no eurocéntrica** a la Modernidad, que está expresada en autores como Enrique Dussel.

4. Necesidad de articulación con el discurso ético

Hay todavía otras debilidades que tiene la Pedagogía Crítica. Por un lado hay un lenguaje todavía individualista que no pone en su justo lugar la “lucha colectiva”, y una perspectiva muy eurocéntrica, que se deriva de la preeminencia explicativa de las teorías reproductivistas y de la resistencia. Eso hace que se induzca a creer que el intersticio a la dominación es la constitución de la *subjetividad individual*. Por supuesto, el reverso de esta moneda es el descreimiento en una transformación más global: “El lenguaje de la crítica que nutre la mayoría de la teorización radical es individualista, eurocéntrico, androcéntrico y reproductivista; los educadores críticos no reconocen que la lucha por la democracia, en el sentido amplio de transformar las escuelas en esferas públicas democráticas, ha de ser política y éticamente precedente a la habilidad de los profesores de hacer dobles interpretaciones destructivas”. (McLaren y Giroux, 1997: 52)

En parte el abuso del **lenguaje de la crítica** evidencia una carencia que tiene que ver con **insuficiencias paradigmáticas**, si lo vemos en la perspectiva desarrollada en el capítulo anterior. Un paradigma crea una “visión del mundo” y “mapas” para la orientación, y lo hace mediante procesos de retroalimentación, recreando y renovándose mediante “argumentos circulares” que tienden a la persuasión. El hecho de que no pueda ofrecer una “visión del mundo” alternativa a la que se critica es signo de que el paradigma está dañado en sus entrañas. No tiene nada que proponer en la lucha por imponer un concepto del mundo. Es una señal de una gran debilidad y pérdida de consistencia, puesto que al quedarse en el **discurso de denuncia**, carece de armas para rivalizar en la **lucha de interpretaciones** en el contexto de la crisis paradigmática. En el caso de la Pedagogía Crítica, cuyo tema es la formación humana, ello indica que no cuenta con un **discurso ético** sólidamente estructurado que sirva de justificación y de norte a la teoría y praxis educativa:

"Desafortunadamente, este énfasis unilateral en la crítica topa con la carencia de principios éticos y pragmáticos en los que fundamentar su propia visión de la sociedad y de la enseñanza, y desde los que orientar la dirección de la praxis crítica" (ibid: 51).

Hay una fundamentación teórica que está faltando y que es necesaria para lidiar en el campo retórico. Pero también la autocrítica señala que hay una propuesta de factibilidad que aún no se ha elaborado: "A pesar de los avances que la Pedagogía Crítica ha experimentado durante la última década, todavía no se ha resuelto el problema de cómo se define y se desarrolla la política cultural" (ibid: 52).

En opinión de McLaren y Giroux, el nudo del problema se halla en que los **teóricos de izquierda** no han logrado todavía afinar las *categorías* de **posibilidad** y de **esperanza**. De ahí que planteen que la Pedagogía Crítica deba entrar en diálogo sostenido con la Teología de la Liberación, dado que ésta plantea un concepto de esperanza unido a una visión utópica del futuro, a la vez que erige la solidaridad como forma de superación de la opresión y la injusticia. Pero la demanda más clara es la de poder contar con un discurso ético que sustente la Pedagogía Crítica, ética que para cumplir con tal objetivo tiene que asumir la perspectiva de los sujetos oprimidos: "Si la práctica intelectual ha de estar vinculada con la creación de una alternativa y de una política emancipatoria de la verdad, ésta ha de basarse en formas de discurso y de acción éticas y morales que aborden el sufrimiento y la lucha de los oprimidos" (ibid: 74).

Capítulo III. Significación de la Tesis de Dussel sobre Freire en los universos de la Pedagogía y la Pedagogía Crítica

1. Significación general de la Tesis de Dussel en el universo semiótico de la Pedagogía

1.1. La Tesis de Dussel implica un programa de reencuentro de la Filosofía con la Pedagogía

La breve referencia al Estado del Arte de la Pedagogía contemporánea dejó sentado que existe una profunda **crisis de paradigmas** que delinea un escenario de **renovación teórica** y **lucha de interpretaciones** sobre la naturaleza de la educación. La tendencia que se verifica es el abandono definitivo de los Modelos Sociológicos de comprensión y el empleo de Modelos Filosófico-Políticos como encuadres para la construcción de los nuevos paradigmas educativos que se necesitan.

La verdad consensual que se impone es que la definición del **sujeto pedagógico** es inescindible de una previa definición del **sujeto político**, circunstancia que demanda la

consideración de las Teorías del Estado y de la Ciudadanía. Ello indica la emergencia de novedosas relaciones de cooperación entre la Filosofía y la Pedagogía, un paulatino reconocimiento de la histórica tesis freiriana adoptada por la Pedagogía Crítica acerca de la **naturaleza política** de la educación, y la constitución progresiva de un **programa de investigación** que se plantea “*pensar políticamente la educación*”.

La ampliación semiótica de la Tesis de Dussel reveló que la misma claramente **perfila un programa de investigación educativa articulado con la Filosofía**, pero en este caso, desde el área de la Ética. La Tesis de Dussel trasluce así un programa implícito para desarrollar la Pedagogía consistente en **pensar éticamente la educación**, encuadre que bien cabe denominar como **Modelo Ético-Filosófico**.

De hecho, la *cuestión pedagógica* adquiere otra luz al ser abordada desde las problemáticas y perspectivas del *debate ético*, y la articulación de la Pedagogía con la Ética comienza a perfilarse de un modo no previsto por la EL. La Pedagogía, en esta obra, sirve de entramado y punto de apoyo para la construcción de la Ética; sin embargo, la ampliación semiótica que hemos realizado comprueba la posibilidad de una inversión positiva de esa relación. Sin duda, la estrategia dusseliana de recurrir al *contexto pedagógico* para obtener una imagen del desarrollo de la *conciencia moral* tiene un efecto directo: ligar la Ética con los esfuerzos de construcción de la Pedagogía, al establecer que la *formación de un sujeto pedagógico* implica necesariamente la *formación de un sujeto ético*. La Pedagogía, a partir de allí, **no puede obviar esta semiosis**.

Tal marco, de hecho, no es novedoso. Una pequeña referencia a la Historia de la Pedagogía (cfr. Bowen, 1992), nos informó que este es el derrotero que le trazó a la Pedagogía, su creador, Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Esta noticia indica que la *Ética de la Liberación* de Dussel no sólo refuerza el giro que la Pedagogía está dando hacia la Filosofía, sino que, además, contribuye a encauzarla por sus cursos originarios.

En efecto, Herbart diseñó un *programa de investigación* para la Pedagogía que bien pronto fue objeto de una reducción conceptual o simplemente explotado sólo en algunas de sus fértiles posibilidades. El autor alemán quería una pedagogía sostenida en dos bases, la Psicología y la Ética. Por supuesto, cuando planteó esto no pensaba en la psicología científica (puesto que la misma se desarrollaría mucho después con las investigaciones experimentales, especialmente de Wilhelm Wundt), sino más bien en la Teoría del Conocimiento o Epistemología, a la postre, después de Kant, la Filosofía en strictu sensu (cfr. Rorty, 1983).

La preocupación educativa del pensador alemán era ante todo el **desarrollo moral** del sujeto pedagógico, y en esto era un fiel representante de la tradición de Rousseau-Kant-Pestalozzi que concebía a la educación como una “*empresa moral*” antes que cognitiva o intelectual. Aquí la meta era colaborar en la construcción de un nuevo tipo de sociedad mediante la formación del *sujeto ético-político* que reclamaba el orden social burgués en ascenso. Por causas atinentes a los procesos que condicionaron el desenvolvimiento de las ciencias humanas y/o sociales, el programa herbartiano quedó encapsulado en el cientificismo: i) o bien en el cognitivismo o psicologismo, una vez legitimada la psicología científica, especialmente, la psicología del aprendizaje; ii) o bien en el sociologismo, cuyos modelos de comprensión ya funcionalistas, ya reproductivistas, han imperado hasta la reciente crisis paradigmática.

Pues bien, el proyecto de una *Pedagogía fundada en la Filosofía* muy pronto mutó al proyecto de una *Pedagogía fundada en la Ciencia*. Y este encuadre, justamente, es el que se ha agotado.

La teorización educativa contemporánea, por lo menos en Latinoamérica, vuelve a reestructurarse y a buscar inspiración en la Filosofía, esta vez, en la Filosofía Política, como lo demuestran los autores que hemos tratado (Braslavsky y Torres). La Ética de Dussel contribuye a consolidar un programa de investigación referenciado en la Ética. De hecho, ya hay indicios de recorridos en esa línea como es el caso de la Ecopedagogía de Francisco Gutiérrez, que reconoce la influencia directa de Paulo Freire (cfr. Gadotti, 2003, a).

Ahora bien, podría objetarse que la Pedagogía, por la naturaleza de su objeto (la formación de la humanidad del hombre), no puede desentenderse de la dimensión ético-moral, en tanto ideal educativo; y que siempre, como fuere, ha guardado relación con el mundo de los valores y la moral; y que en tal sentido tiene directa o indirectamente a la Ética como una de sus fuentes de inspiración. Esta observación, creemos, es inimpugnable, si se identifica Ética con moral. El caso es que si diferenciamos ambas esferas, donde la moral es lo fáctico y la Ética una disciplina teórica (Maliandi, 1997), resulta claro que toda Pedagogía en tanto producto de un sujeto de conocimiento que no es neutral sino histórico y moral, no puede prescindir de los valores morales y filosófico-antropológicos de quienes construyen el discurso educativo. Pero también queda claro que hay una gran distancia con una pedagogía que se elabora teniendo en cuenta concientemente el saber y la problemática de una disciplina bien delimitada como la Ética. El programa de Herbart apunta a esto último: a *desarrollar la pedagogía como un momento posterior e ineludible de la teorización ética*.

La consecuencia inmediata de la articulación de la Pedagogía y la Ética es la configuración de un escenario donde se pautan criterios éticos para pensar y discutir las problemáticas y las soluciones en materia educacional. Lo que significa un mayor requerimiento de elección racional de dichos criterios, previa deliberación y valoración, y una menor apropiación acrítica o poco crítica de doctrinas éticas para fundamentar la teoría y práctica pedagógicas, como ocurre con las éticas discursivas de Habermas o Apel, que son usadas como discursos de apoyo por buen número de pedagogos críticos latinoamericanos. Otro efecto de este posicionamiento es que por esta vía pueden fortalecerse los diversos “*talones de Aquiles*” de muchos discursos educativos que sólo se quedan en el lenguaje de la crítica, perdiéndose en vaguedades ideológicas al momento de justificar la elección de valores propuestos.

1.2. La Tesis de Dussel semiotiza un sujeto político-pedagógico y establece un contenido concreto para la Formación Ética y Ciudadana: el desarrollo de la “razón liberadora”.

Dussel propone para la Ética una dirección que no ha sido explotada: buscar un criterio de validez discursiva en la **consensualidad crítica** de la comunidad de víctimas. Al hacerlo pretende estatuir la **razón liberadora** como cánón de la verdad ética. Se trata de un tipo de racionalidad que se ejerce desde la Exterioridad de una Totalidad: la **razón**

ético-crítica del sujeto socio-histórico que está afectado o excluido del Sistema. La naturaleza de este tipo de racionalidad, para Dussel, es bien diferente de la **razón discursiva** y de la **razón teórica** u **ontológica** que se ejerce desde el interior del Sistema. La última protege, preserva, una hegemonía. La primera es **anti-hegemónica**.

La **razón liberadora** que se ejerce en el consenso crítico de los sujetos que sufren condiciones de victimización, es la superación del individualismo pedagógico que preocupa a los teóricos críticos. La formación de esa racionalidad plantea que se debe promover ese tipo de crítica a los efectos de que un conjunto de afectados por una totalidad hegemónica o sistema, tome conciencia de su situación, denuncie la maldad de dicha estructura (en el sentido de que está obstaculizando el desarrollo de sus vidas), y ponga en juego una praxis para el cambio o transformación de dichas condiciones.

¿Qué significado tiene este dato? Para la Pedagogía un desafío enorme: imaginar un mundo posible donde el pensamiento crítico sea objeto privilegiado de desarrollo, y la *racionalidad práctica* sea ejercida desde los presupuestos de un Nosotros y no desde el Yo individualista y desarraigado. La Pedagogía se ve interpelada así a buscar formas de intervención educativa que promuevan el cultivo de la **razón liberadora** en escenarios bastante hostiles al ejercicio de la *crítica radical*.

2. Significación específica de la Tesis de Dussel en el universo semiótico de la Pedagogía Crítica.

El juicio de Susana Barco de que la Pedagogía Crítica "*está en vías de construcción*", ha quedado claramente demostrado en el capítulo anterior, al pasar revista a la autoevaluación que hacen los teóricos más prominentes de esta corriente. En el estado de desarrollo de la teoría educativa contemporánea, la Pedagogía Crítica está obligada a dar varios pasos hacia adelante en la clarificación de ese núcleo conceptual que es fuente de sus "argumentos circulares": la **comprensión política del mundo educativo**.

Como hemos visto, la expectativa está centrada en que la clásica **tesis de Paulo Freire** de que la educación tiene una **naturaleza política**, vuelva a dar **nuevos frutos**. Ello significa una "visión del mundo" alternativa y viable que ofrezca una estimación del curso de la historia a partir de la **valoración del Proyecto Moderno**, un **imaginario pedagógico democrático** que establezca con claridad el modo de construir **ciudadanía** y **sujetividad política** en el espacio escolar, **una proyección utópica** del destino al que se quiere llegar en que pesen las categorías de futuro, posibilidad y esperanza, y una **ética elaborada desde la perspectiva de los oprimidos** que justifique racionalmente con argumentos sólidos las acciones humanas y los objetivos emancipadores y liberadores que tiene la Pedagogía Crítica.

El examen de la Tesis de Dussel enunciada en la EL muestra que la Ética de la Liberación tiene sobrados méritos para erigirse como **discurso de apoyo** del paradigma educativo crítico, además de contribuir a renovar y aggiornar la Pedagogía en una **dirección eticista**, debido a la fuerte articulación que tiene con la Pedagogía Crítica y sus demandas:

i) La primera demanda de la Pedagogía Crítica, es una Ética elaborada desde la

perspectiva de los oprimidos, de la Otridad. La ética de Dussel cumple este requisito pues es realizada desde la más extrema Exterioridad, desde más allá de los bordes o los límites de las configuraciones discursivas filosófico-europeas. Por ser una ética material parte de un contenido concreto que es el derecho de los excluidos a vivir y a desarrollar y a preservar su vida. ii) La segunda demanda, es una toma de posición ante la problemática de la Modernidad y la Posmodernidad. La ética dusseliana cumple este requisito sobradamente, puesto que somete a la Modernidad europea a una de las más radicales críticas, denunciando el carácter imperialista y el proyecto de dominación que le son consustanciales desde la formulación secularizada del fundamento en la conciencia o en el sujeto que hiciera Descartes. Para Dussel, no es más que la expresión de la voluntad de Europa de regentar y gestionar la historia mundial a nivel planetario, y justificar la lógica capitalista de explotación de los recursos naturales y humanos. iii) La tercera demanda, es la de contar con un discurso basado en la esperanza. Este requisito también lo cumple la ética de Dussel, al insistir en el cultivo de la “razón utópica” para lograr el proceso de liberación. iv) La cuarta demanda es contar con un imaginario democrático. La ética de Dussel se estructura desde una concepción radicalizada de la democracia y de los sujetos políticos, quienes permanentemente tienen como imperativo ético la transformación de un Sistema-Mundo si éste produce victimización. v) La quinta demanda es una ética no individualista. En este punto la ética de Dussel es sobradamente pertinente, puesto que se erige como la verdadera alternativa a los paradigmas individualistas que proceden de una de las tendencias de la Modernidad que representa John Locke, el padre del liberalismo, y en opinión de Dussel, hasta el mismo Rousseau, considerado por muchos como emblema del igualitarismo. Como hemos visto, el Proceso de Liberación en Dussel nunca es individual sino comunitario. Es la comunidad de víctimas aquello que legitima la Praxis de Liberación.

CONCLUSIONES GENERALES

1. Apreciación de conjunto

En este trabajo que concluimos, hemos puesto al descubierto los significados virtuales contenidos en la Tesis de Dussel sobre la *pedagogía del oprimido* de Paulo Freire, en ese espacio textual específico que es la superficie lineal de la EL. La interpretación de la misma, con ayuda de elementos provenientes de la Semiótica de Eco, corroboró la primera impresión o presuposición de su relevancia para la Teoría Educativa, y evidenció su enorme potencial para orientar epistemológicamente la Pedagogía como disciplina, y la Pedagogía Crítica como paradigma educativo.

Fue el universo semiótico de la pedagogía el ámbito de recepción, lectura e interpretación de la teoría ética de Dussel, pero no por causas accidentales o menores, sino debido a una razón de peso inherente al procedimiento elegido por Dussel de cimentar la Ética de la Liberación en la pedagogía, más concretamente en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. En principio, nos pareció que el esclarecimiento de esa fundamentación nos conduciría a una comprensión más profunda de la Ética de la Liberación dusseliana; al poco andar, nos dimos cuenta que resultaba más provechoso seguir las huellas de las consecuencias que dejaba la operación dusseliana de interpretación de Freire en el dominio propio de la Pedagogía. Ello cobraba sentido

porque a medida que realizábamos la exploración bibliográfica tomábamos mayor conciencia del debate epistemológico enmarañado y dificultoso que afectaba a la teoría educativa (por causa de la crisis de paradigmas interpretativos y la necesidad de nuevos marcos de orientación), y de los aires frescos y revitalizantes que aportaba, casi sin querer, la producción discursiva de Dussel.

La pretensión de poner la interpretación dusseliana de Freire en el contexto del campo pedagógico contemporáneo respondió, además, a un suceso de enorme peso: desde los ochenta la pedagogía se ve conmovida por una casi interminable *crisis de paradigmas educativos*, que demanda, básicamente, el **replanteo radical del sentido de la educación**. La gradual *pérdida del sentido del educar* a raíz del colapso de los marcos dominantes del pensamiento pedagógico, vivificó las tradiciones pedagógicas, lanzándolas a la búsqueda de nuevas reformulaciones para vencer en la “*lucha de argumentaciones*” por establecer un paradigma educativo hegemónico. La necesidad de nuevos contextos de justificación y legitimación desde los cuales construir el saber educativo, no obstante, deja en vilo la cuestión de cómo construir y desarrollar la Pedagogía.

En este “*río revuelto*”, las dos grandes matrices teórico-educativas que han confrontado durante el siglo XX (las Pedagogías Técnicas y las Pedagogías Críticas), se ven en procesos de replanteos paradigmáticos profundos para apuntalar la visión del mundo, esto es, las ontologías y gnoseologías que las caracterizan. Nuestro modesto estudio de esclarecimiento de la reinterpretación que hace Dussel de la *pedagogía del oprimido*, aparece como una pequeña contribución con vistas a la renovación que necesita imperiosamente el paradigma pedagógico crítico.

Como momento final de nuestro estudio, queremos hacer un pequeño racconto de los resultados de investigación en función de las hipótesis de lectura e interpretación textual.

2. Acerca de la Hipótesis General

Nosotros presuponíamos que la ética de Dussel contenía la *propuesta de un programa de investigación educativa de articulación de la filosofía con la pedagogía*, en consonancia con la *tendencia contemporánea* de recuperación de *modelos filosóficos* para la consideración de la *problemática educativa*. Esta tesitura quedó avalada por los resultados de la investigación, al observar que también entroncaba con el proyecto de Herbart de desarrollar la Pedagogía sobre las bases de sustentación de la Ética y la Psicología (Teoría del Conocimiento). Observamos que este encuadre tiene una gran potencialidad para transportar la reflexión educativa a otras dimensiones analíticas y hermenéuticas. Lo que nos alegra sobremanera, porque reencauzar la teorización pedagógica hacia los horizontes herbartianos originarios significaría muy probablemente decidimos en pedagogía a **pensar la educación como problema ético**. Por consiguiente, como objeto de un **tipo de racionalidad** donde la filosofía práctica es revalorizada como un momento necesario y fundamental de la teorización educativa.

A partir del **giro filosófico** que está tomando la pedagogía, esta idea no resulta escandalosa. El agotamiento de las **matrices científicistas** de fundamentación de la educación que abrió las puertas a la incorporación de **modelos filosóficos-políticos de interpretación**, da pie a la introducción de otros modelos filosóficos como es el caso del **paradigma ético**. La *Ética de la Liberación* de Dussel, en ese sentido, representa la *instalación discursiva* de esta forma de ver la educación, donde la mirada ética tiene preponderancia y *referencialidad prioritaria* en vez de la psicología, la biología, la sociología o la economía de la educación, entre otras disciplinas o parcelas del saber. Las consecuencias de esta propuesta son inusitadas.

Si algo valioso tiene nuestro trabajo, en tal sentido, es que la estrategia teórico-metodológica adoptada nos ha permitido poner sobre el tapete dos esferas cognitivas (la Filosofía y la Pedagogía), que se conectan y articulan en dimensiones profundas y no siempre visibles para quienes trabajan solamente en una de ellas. Cada una de tales esferas, por cierto, tiene su historicidad y dinámica, compleja, intrincada, hasta el punto de fragmentarse internamente con el cultivo de disímiles tradiciones, paradigmas, programas de investigación, o como quiera llamarles. Como sucede en las otras ciencias humanas y/o sociales, también la Filosofía y la Pedagogía están afectadas por el síndrome de “Torre de Babel” que permite la circulación de teorizaciones encontradas apoyadas en lenguajes casi inconmensurables. Por consiguiente, es muy difícil visualizar las conexiones internas a las mismas esferas filosóficas y pedagógicas y mucho más aún, sus interconexiones. Sin embargo, las vinculaciones e interdependencias existen y pueden ser sacadas a luz con bastante provecho para el desarrollo de ambas disciplinas.

La empresa de Dussel materializada en la EL está montada en una fuerte articulación de la Filosofía con la Pedagogía, que comienza en la apelación a esta última para justificar y legitimar una teoría ética. El peso de la balanza recae en la Filosofía. Pero como hemos vistos desde el reverso de la cuestión, no deja de tener repercusiones directas en la Pedagogía, que no son visibles a simple vista, aunque en parte se pueden apreciar prestando atención al nuevo enfoque de la teoría educativa de Freire.

3. Acerca de las Hipótesis Concretas sobre la validez de la reinterpretación de la pedagogía del oprimido realizada por Dussel.

La *Ética* de Dussel está pensada en función de una Pedagogía, como su condición necesaria de posibilidad. Exige una Pedagogía, pero, al mismo tiempo, le señala a ésta la exigencia de una reflexión ética previa. Así, Dussel hace que la *Ética* y la Pedagogía sean las dos caras de una misma teorización. Este procedimiento es el que le da a la Tesis de Dussel su validez, al ser decodificada desde la enciclopedia de la *Ética*.

La articulación más sustantiva entre la ética dusseliana y la *pedagogía del oprimido* es el tema de la *constitución de los sujetos políticos*. La *Ética de la Liberación* recoge la

teoría sobre la naturaleza de la ciudadanía y la formación ciudadana de la pedagogía de Freire. El *sujeto ético* es el *sujeto político y pedagógico* que “*lucha por el reconocimiento*”. Este objeto teórico compartido que es la *sujetividad política* que ejerce la crítica y realiza la praxis liberadora para modificar el estado de cosas que le impiden el reconocimiento, supone la asunción de un mismo concepto de lo político y del Estado. Aquí encontramos un horizonte común, que es la presuposición y expresión de una Filosofía Política en dos momentos diferentes a la manera de una cara y contracara: el de la fundamentación ética y el de la factibilidad y operacionalidad pedagógica en el mundo histórico.

De modo que la validez interpretativa de la Tesis de Dussel está dada, además, por la coherencia con las concepciones de una filosofía política que postula las “*políticas del reconocimiento*” y la “*democratización radical*”. Toda la ética de Dussel está centrada en la legitimación de la “*lucha por el reconocimiento*”, y por ende en una **concepción del Estado**, la **ciudadanía** y la **formación ciudadana**. Por ser una *ética crítica*, la Ética de la Liberación se suscribe a una concepción de la *democracia radical*, y es en sí un discurso sobre sus condiciones educativas de factibilidad. Ética, Pedagogía y Política, forman así una *tríada indisoluble*, que analizan al sujeto político y pedagógico, desde la premisa freireana de la “*naturaleza política*” y no neutral de la educación. Y como estas operaciones se dan en el espacio político donde sujetos no reconocidos luchan por serlo, la Ética y la Pedagogía de la Liberación quedan encuadradas como discursos que responden a las “*políticas del reconocimiento*” (cfr. Rancière, 1996).

Desde otro punto de vista, hay una interdependencia entre la Ética de Dussel y la Pedagogía de Freire, por la cual la primera no se puede comprender ni sostener sin entender ni legitimar la segunda, y donde no se puede justificar la segunda sin probar la veracidad y justeza de la primera. La ética dusseliana está construida y fundada sobre un *Principio* (el *Principio Liberación*) extraído de la *pedagogía del oprimido*. A su vez, ésta última adquiere de aquélla la mayor justificación racional imaginable en la esfera cognitiva de nuestra cultura secular, con lo cual deja de ser un discurso desiderativo o hiperideologizado, para entrar de lleno en el campo intersubjetivo de argumentación.

Esto marca una diferencia con la pedagogía de Rousseau, y atenúa bastante el juicio de Dussel relativo a que Freire es el anti-Rousseau del siglo XX. El discurso del pensador de Ginebra tiene cerca de dos siglos y medio de formulación, circulación, discusión, ensayo y reactualización, y cuenta con un rasgo distintivo desde el punto de vista intelectual: la **mayor amplitud de los temas e intereses teóricos**. Rousseau figura, por caso, entre los clásicos de la Filosofía Política moderna, y ello porque abordó directamente, con todo el potencial analítico a su alcance, las cuestiones morales, políticas y educativas de su época. Hegelianamente podríamos decir que logró *una conciencia superlativa de época*. En cambio Freire, según testimonia el mismo Dussel, carecía del potencial analítico para entender el alcance de su misma obra, a pesar de lo prolífica que ha sido su teorización.

La pedagogía del autor brasileño, hoy por hoy, sigue siendo objeto de permanentes estudios y promete nuevos cursos de desarrollo. En ese sentido cabe mencionar al *Instituto Paulo Freire*, IPF, creado por iniciativa del mismo Freire con ese propósito. Los investigadores y las organizaciones que trabajan actualmente en el IPF, bajo la dirección de Moacir Gadotti, trabajan activamente el legado freiriano de la *educación popular* y

están produciendo novedosos discursos como los de la *educación ciudadana*, *educación sustentable* y *ecopedagogía* (Gadotti, 2003).

Hay un legado freiriano que es objeto intensivo de investigación, aunque haya consenso en que es difícil encontrar un tema que no haya sido ya tratado. Sucede que hay autores que señalan que la obra de Freire es compleja por su particular estilo de escritura: "... los escritos de Freire son retóricos: en el mejor de los casos poéticos, y en el peor, difusos e inaccesibles", dice Diana Coben (Coben, 2001: 69). Esto podría explicar las oscuridades que han opacado la comprensión de su pensamiento, y las distancias que guarda con Rousseau en cuanto a sistematicidad del pensamiento. Queda por averiguar si esto no es el sesgo de la pertenencia histórico-geográfica-cultural. El filósofo y pedagogo de Ginebra, como expresión del logos eurocéntrico y Freire del pensamiento de la periferia.

4. Acerca de las Hipótesis Concretas relativas a los aportes al desarrollo de la Pedagogía Crítica.

Nuestra *hipótesis de lectura* más fuerte es que la interpretación dusseliana de Freire aparece como una notable contribución tanto al debate sobre los nuevos rumbos de la teorización educativa como a la consolidación interna del paradigma educativo crítico. De acuerdo a las conclusiones parciales obtenidas en la Segunda Parte de nuestro trabajo, esto está confirmado, porque llena la carencia epistemológica denunciada por los teóricos de la Pedagogía Crítica, por contener una evaluación filosófica de la Modernidad desde la óptica de los afectados, sustentarse en la utopía democrático-radical y en la categoría de esperanza, ofrecer los principios éticos para la formación de los sujetos ético-políticos y justificar sobradamente la lucha por el reconocimiento y la liberación.

Restaría hacer una observación. Buena parte del discurso pedagógico crítico presenta lados vulnerables al descuidar el tratamiento sistemático de la cuestión ética. La empresa de Dussel, en tal sentido, **fortalece esa debilidad**, al hacer una lectura ética de la "*lucha por el reconocimiento*", desde la exterioridad al logocentrismo europeo, y como una poderosa crítica a las representaciones de una razón moderna que tiende a suprimir las diferencias y a imponer una universal identidad.

5. Reflexiones sobre el Modelo Ético-Filosófico de desarrollo de la Pedagogía

Sin afán de exhaustividad pero con sostenido esfuerzo nos hemos preocupado por **explorar** la cuestión y **corroborar** conjeturas iniciales que prefiguraban una **lectura pedagógica** de la ética dusseliana en **clave epistemológica**. Hasta el punto donde hemos llegado en el *camino de ascensión* del conocimiento, para utilizar una metáfora

platónica, nos es posible decir que contamos a la fecha con una visión panorámica más amplia y diversificada del campo temático en que se interrelacionan la Filosofía con la Pedagogía. Incluso que hemos redescubierto atajos otrora desacreditados que esperan volver a ser inaugurados y transitados, como el que lleva a la construcción de una Pedagogía pensada desde la Ética (Modelo Ético-Filosófico), que es el planteo general que para nosotros contiene la reflexión de Enrique Dussel.

La definición de este Modelo Ético-Filosófico de desarrollo de la Pedagogía deja abiertas muchas vías de articulación entre la Ética y la Pedagogía, sobre todo con Pedagogía Crítica. Lo fundamental, quizás, está dado por los modos de producción del conocimiento que tal opción determina: la **justificación racional**. Desde el momento en que la teoría educativa es orientada por el cauce de la reflexión ética, queda determinada por las lógicas que tratan el **deber ser** y la **obligatoriedad moral**. Y este terreno promete los debates más profundos y radicalizados como los que conmueven los mismos cimientos de la Ética, empezando por el valor de la Tradición y la Razón en la definición del **sentido** de la educación.

La incorporación de la perspectiva ética para la definición del **para qué** educar enriquece aún más la incorporación de la Filosofía Política en el tratamiento de la cuestión. En el caso de la Pedagogía Crítica, ello permite superar situaciones de estancamiento y de retroalimentación negativa.

En definitiva, la Tesis de Dussel sobre la *pedagogía del oprimido* de Freire nos señala un destino, una *orientación epistemológica general* para la Pedagogía: **pensar la educación como problema ético**. Y para quienes trabajamos dentro de la Pedagogía Crítica, nos indica la estructura, la arquitectónica, el ensamblaje, las condiciones, para pensarla como una propuesta históricamente viable. Ahora se trata de reflexionar cómo la Pedagogía Crítica puede aumentar su presencia y contribución en los procesos de emergencia de nuevos sujetos socio-políticos, lo que supone imaginar cómo deben ser configurados los distintos espacios educativos, y no sólo la escuela, para estimular uno de los factores que posibilita su emergencia: el progresivo desarrollo de la *conciencia ético-crítica* en relación al mundo vivido.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA PRIMARIA

- DUSSEL, E., *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid, Trotta, 1998.
- DUSSEL, Enrique. *El Encubrimiento del Otro. Hacia el origen del mito de la Modernidad*. Madrid, Utopía, 1992.
- DUSSEL, E. *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.
- DUSSEL, E. *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá, Nueva América, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo XXI, 1994.
- FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1990.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1985 (Primera edición, 1969).
- FREIRE, Paulo. *Concientización*. Buenos Aires, Búsqueda, 1974.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo XXI, 1993.

- ROUSSEAU, J. J. Emilio o De la Educación. Madrid, Edaf, 1969.
- ROUSSEAU, J.J. Discurso sobre la desigualdad entre los hombres. Buenos Aires, Aguilar, 1956.
- ROUSSEAU, J.J. El contrato social. Buenos Aires, Aguilar, 1962.
- ROUSSEAU, J.J. Discurso sobre las ciencias y las artes. Buenos Aires, Aguilar, 1962.
- ROUSSEAU, J.J. Julia o La nueva Eloísa: cartas de dos amantes. Buenos Aires, Futuro, 1946.

BIBLIOGRAFIA SECUNDARIA

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. México, F.C.E., 1964.
- AMIN, Samir. El eurocentrismo. México, Siglo XXI, 1989.
- APEL, Karl-Otto. Teoría de la verdad y ética del discurso. Barcelona, Paidós, 1991.
- APPLE, Michael. Teoría Crítica y educación. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. Historia de la pedagogía. México, FCE, 1964.
- ARISTÓTELES. Política. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1997.
- ARISTÓTELES. Ética a Nicómaco. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1994.
- BARBEITO, Alberto, y LO VUOLO, Rubén. "La modernización excluyente. Transformación económica y Estado de Bienestar en Argentina". Buenos Aires, Unicef/Ciepp/Losada, 1992.
- BARCO, Susana, "La corriente crítica en didáctica. Una mirada elíptica a la corriente técnica", en Corrientes didácticas contemporáneas, Autores varios. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1998, 2ª reimpresión (1ª edición, 1996).
- BARREIRO, Julio. Educación popular y proceso de concientización. México-Madrid-Buenos Aires, Siglo XXI, 1974.
- BAUMAN, Zygmunt. Modernidad Líquida. México, FCE, 2003.
- BAYARDO, R.; LACARRIEU, M. (Comp.). Globalización e identidad cultural. Buenos Aires, Cicus, 1998.
- BOWEN, James. Historia de la educación occidental. Barcelona, Herder, 1992. (Tres tomos).
- BRASLAVSKY, Cecilia, y FILMUS, Daniel. Respuestas a la crisis educativa. Buenos Aires, Cántaro, 1988
- BRASLAVSKY, C., Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana. Buenos Aires, Santillana, 1999.
- CAMILLONI, Alicia W. de et al., Corrientes Didácticas Contemporáneas. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós, 1998, 2ª reimpresión (1ª edición 1996).
- CARUSO, M.; DUSSEL, I.. De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea. Buenos Aires, Kapelusz, 1996.

-
- CASULLO, Nicolás (comp.). El debate Modernidad/Posmodernidad. Buenos Aires, El Cielo por Asalto, 1995.
- CERUTTI GULDBERG, Horacio. Filosofía de la Liberación Latinoamericana. México, F.C.E., 1983.
- COBEN, Diana. Gramsci y Freire, héroes radicales: políticas en educación de adultos. Masrid-Buenos Aires, Miño y Dávila, 2001.
- CODIGNOLA, Ernesto. Historia de la Educación y de la Pedagogía. Buenos Aires, El Ateneo, 1950.
- COMPAYRE, Gabriel. Historia de la pedagogía. 1920 (completar).
- CULLEN, Carlos. Crítica de las razones de educar. Temas de filosofía de la educación. Buenos Aires, Paidós, 1997
- CHATEAU, Jean. Los grandes pedagogos. México-Buenos Aires, FCE, 1959.
- DEBESSE, Maurice y MIALARET, Gaston. Historia de la pedagogía. Barcelona, Oikos-Tau, 1974.
- DEWEY, John. Democracia y Educación. Buenos Aires, Losada, 1962.
- DILTNEY, Wilhelm. Historia de la Pedagogía. Buenos Aires, Losada, 1968.
- ECO, Umberto. La estructura ausente. Una introducción a la semiótica. Barcelona, Lumen, 1972.
- ECO, Umberto. Tratado de Semiótica general. Barcelona, Lumen, 1977.
- ECO, Umberto. Lector in fabula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo. Barcelona, Lumen, 1981.
- ECO, Umberto. Semiótica y filosofía del lenguaje. Barcelona, Lumen, 1990.
- FILMUS, Daniel. Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos. Bs As, Troquel, 1999.
- GARCÍA ALCÁNTARA, José Domingo y HERNANDEZ MEJÍA, María Guadalupe. Paulo Freire. Semblanza biográfica. En Acción Educativa. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Universidad Autónoma de Sinaloa. Vol. 1, Número 0, Agosto de 1999. Culiacán. Sin. México.
(<http://www.uasnet.mx/cise/rev/Cero/>).
- GADOTTI, Moacir. Perspectivas actuales de la educación. Buenos Aires, Siglo XXI, 2003 (a).
- GADOTTI, Moacir, y otros. Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan. Buenos Aires, Clacso, 2003 (b).
- GADOTTI, Moacir. La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil. Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. S/R
- GENTILI, Pablo (comp.). Cultura, política y currículo: ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires, Losada, 1997.
- GIMENO SACRISTAN, José. La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia. Madrid, Morata, 1990.
- GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del aprendizaje. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós, 1990.

- GIROUX, Henry, y McLAREN, Peter. Sociedad, cultura y educación. Madrid-Buenos Aires, Miño y Dávila, 1998.
- GOLDMANN, Lucien. Introducción a la filosofía de Kant. Buenos Aires, Amorrortu, 1974.
- HABERMAS, Jürgen. Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona, Península, 1985.
- HABERMAS, Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. Madrid, Taurus, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. Conocimiento e Interés. Madrid, Taurus, 1982.
- HERBART, J. F. Pedagogía general derivada del fin de la educación. Madrid, La Lectura, 1923.
- HORKHEIMER, Max. Teoría crítica. Barcelona, Barral Editores, 1973.
- HOUSSAYE, Jean (comp.). Educación y filosofía: Enfoques contemporáneos. Buenos Aires, Eudeba, 2003.
- KANT, Imanuel. Crítica de la Razón Pura. Buenos Aires, Losada, 1957. 2T.
- KUHN, T.S. La estructura de las revoluciones científicas. Madrid, F.C.E., 1975.
- LARRAIN IBAÑEZ, Jorge. Modernidad, razón e identidad en América Latina. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1996.
- LARROYO, Francisco. Historia general de la Pedagogía: expuesta conforme al método de los tipos históricos de la educación. México, Porrúa, 1979.
- LLACH, Juan José (y otros). "Educación para todos". Buenos Aires, Distal, 200.
- MALIANDI, Ricardo. Volver a la razón. Buenos Aires, Biblos, 1997.
- MANGANIELLO, Ethel M. La pedagogía argentina en la encrucijada: concientización o dependencia. Buenos Aires, Librería del Colegio, 1976.
- McLAREN, Peter. Pedagogía Crítica, resistencia cultural y la producción del deseo. Buenos Aires, Aiqué, 1994.
- MARQUEZ, A. La quiebra del Sistema Educativo Argentino. Política educacional del neoconservadurismo. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1995.
- MIRA LOPEZ, Lola, y HOMAR DE ALLER, Armida M. Pedagogos antiguos y modernos. Antología-Historia. Buenos Aires, Grecia, 1949.
- MONTESINOS, A. B., "Los riesgos de una crítica "Encrática" en el ámbito de la didáctica". Departamento de Ciencias de la Educación, Univ. De Zaragoza, mimeografiado, 1993. (citado por Susana Barco).
- MORENO, Juan Manuel, y otros. Historia de la educación: edades Antigua, Media y Moderna acción pedagógica contemporánea. Madrid, Paraninfo, 1984.
- NASSIF, Ricardo. El sistema educativo en América Latina. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
- PANSZA GONZALEZ, Margarita. Fundamentación de la Didáctica. México, Gernika, 1986.
- PARRET, Herman. De la semiótica a la estética. Enunciación, sensación, pasiones. Buenos Aires, Edicial, 1995.
- PAVIGLIANITI, Norma. Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la

-
- Argentina del 90. Bs As, Libros del Quirquincho, 1991.
- PERELMAN, CH.; BRECHTS-TYTECA, L.C. Tratado de la Argumentación. La nueva retórica. Madrid, Gredos, 1989.
- PLATON. La República. Madrid, Centro de Estudios Constitucionales, 1997.
- RANCIERE, Jacques. El desacuerdo. Política y filosofía. Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- RAMA, Germán. Educación, participación y estilos de desarrollo en América Latina. Buenos Aires, CEPAL-Kapelusz, 1984.
- RAVAGLIOLI, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la educación. México-Barcelona-Buenos Aires, Grijalbo, 1984.
- REALE, Giovanni, y ANTISERI, Dario. Historia del pensamiento filosófico y científico. Barcelona, Herder, 2001.
- REVISTA DECISIO, Educación Popular, México, N° 10, Enero-Abril, Año 2005.
- ROIG, A. Teoría y Crítica del pensamiento latinoamericano. México, FCE, 1981.
- RORTY, Richard. La filosofía y el espejo de la naturaleza. Madrid, Cátedra, 1983.
- SALAZAR BONDY, Augusto. ¿Existe una filosofía de Nuestra América?. México, Siglo XXI, 1968.
- SANDER, Benno. Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento. Buenos Aires, Troquel, 1996.
- SEARLE, John. Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. Madrid, Cátedra, 1990.
- SUAREZ, Martin. Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular, en REVISTA ACCIÓN PEDAGÓGICA, Vol. 9, Nos 1 y 2 / 2000.
- STRAUSS, Leo, y CROPSEY, Joseph. Historia de la filosofía política. México, FCE, 1996.
- TEDESCO, Juan Carlos. El desafío educativo: calidad y democracia. Buenos Aires, GEL, 1987.
- TENTI FANFANI, Emilio. La escuela vacía. Deberes Estado y responsabilidades de la sociedad. Bs As, Unicef/Losada, 1992.
- TOURAINÉ, Alain. Crítica de la Modernidad. México-Argentina, FCE, 2000.
- UREÑA, Enrique M. La teoría crítica de la sociedad de Habermas: La crisis de la sociedad industrial. Madrid, Tecnos, 1978.
- VAZQUEZ, Eduardo. Para leer y entender a Hegel. Venezuela, Universidad de los Andes, 1993.