

Proponho aos colegas que não puderam participar do chat dia 21/11, nos encontrarmos no domingo dia 26/11, a partir das 19 h. do Brasil, se tiver algum professor com disponibilidade seria interessante, mas mesmo assim nós cursistas poderíamos nos encontrar. O que acham?

Ellen Cristine de Moraes  
Professora e Figurinista  
São Paulo, Brasil

**PRIMERA PARTE**  
**ACTUALIDAD DE LA PROPUESTA FREIREANA**

From: "Colegio Tecnico Sigsig"  
To: <margarita@paulofreire.org>  
Subject: Hola margarita  
Date: Wed, 6 Dec 2000 16:57:37 -0500

Es muy agradable recibir tu correo Eso me anima mucho.  
Te cuento que en Ecuador, estamos con un proceso de reforma que nos obliga a realizar planeamientos educativos que se inserten como PROPUESTA EDUCATIVA.

Hace cuatro años presentamos un proyecto que en su parte central elimina los tradicionales exámenes trimestrales. Estamos evaluando su efectividad.

El próximo martes 12 de diciembre tenemos un taller para 27 maestros/as de nuestra institución ~~y~~ ~~presentar~~ una propuesta que incluye elementos de género, ciudadanía y participación en donde por supuesto va muy bien la educación como instrumento de cambio a partir de la reflexión.

Saludos,  
Tobias.

## CONTRIBUCIONES FREIRIANAS AL PENSAMIENTO LATINOAMERICANO

RICARDO ROMO TORRES<sup>1</sup>

La obra de Paulo Freire se nos presenta como un diamante que brilla en la constelación de tesoros culturales de Latinoamérica y el mundo. Valiosa por su consistencia y coherencia, presenta un sinfín de facetas. En este ensayo me propongo exponer algunas de ellas especificadas en las contribuciones antropológicas, epistemológicas y pedagógicas del destacado pensador brasileño.

### CONTRIBUCIÓN ANTROPOLÓGICA

Comenzaré con la idea de que un sustento antropológico está en la base de la teoría freiriana del conocimiento. Ese sustento descansa en la concepción asumida por Freire de los hombres y mujeres como seres inacabados, incompletos en ese proceso de estar siendo personas para y con los demás. Al interior de esta idea adelanta lo *inédito viable*, no bajo las determinaciones contundentes de la realidad o las circunstancias sobre los hombres y mujeres, sino en las posibilidades desde la programación para reaccionar sobre ellas. Freire en este sentido sostiene, basándose en Jacob, que somos seres programados, pero no determinados. Entonces, pensar la dinámica del proceso de conocer que resulta de la praxis de los hombres sobre la realidad exige plantear, a su vez, la procesualidad en ese inacabamiento e incompletud de los hombres y mujeres insertos en sus realidades también inacabadas y, por lo tanto, cambiantes. Esa incompletud de hombres y mujeres les lleva a estar siendo curiosos en la vía de lo inédito viable. Ese inédito supera las determinaciones y asume, en su apertura, la programación, en su procesualidad abierta a la curiosidad epistémica de los sujetos pensantes-sintientes-actuales<sup>2</sup>. La presente contribución remata con la concepción de que los hombres y mujeres concretos son totalidades dinámicas expresadas en la articulación de las dimensiones cognitivas, afectivas, volitivas e imaginativas.

### CONTRIBUCIÓN EPISTEMOLÓGICA

Frente al inacabamiento de los sujetos se demanda la curiosidad crítica que supere la ingenuidad de sus concepciones cotidianas acerca de la realidad. Exigiéndose, en esa perspectiva, una lectura problematizadora y crítica del mundo social y cuyo requerimiento se oriente a construir las relaciones entre lo pedagógico, lo político, lo ético y lo estético. La vida y existencia democráticas requieren de hombres y mujeres parentéticos capaces de problematizar, desde una conciencia crítica, la lógica parametral de las preguntas burocráticas<sup>3</sup>.

La perspectiva freiriana insiste en la posibilidad de diálogo entre diferentes, pero no entre antagonicos. A reserva de profundizar más adelante esta cuestión, se podrán distinguir dos modalidades de diferencias: las disimétricas y las asimétricas. La disimetría es la diferencia que hace la diferencia entre la simetría (comunicación) y la asimetría (conversación). Entonces ¿a qué modalidad de diferencias remitirse cuando se alude a los diferentes? ¿Será factible que los antagonismos devengan cuando se hacen insalvables las asimetrías?

El diálogo, como recurso y condición antropológica y epistémica, será el dispositivo posibilitador de la coordinación de curiosidades entre profesores y alumnos<sup>4</sup>. Articulación de curiosidades que está mediada por la orquestación de experiencias democráticas al interior de los contextos culturales y educativos, tanto de docentes como en dicentes.

Si bien en *Pedagogía de la autonomía* y otros trabajos recientes se encuentra un énfasis en la distinción entre curiosidad epistemológica y curiosidad ingenua, aquí cabe preguntarse: ¿en dónde quedó el tratamiento freiriano sobre la conciencia, ante todo la diferenciación entre conciencia intransitiva, transitiva y crítica presentes en sus primeros trabajos? No formularé por el momento ninguna respuesta a este interrogante, pero sí señalaré que otro aspecto de la contribución epistémica a destacarse está en la diferenciación entre “hablar con” y “hablar de”. Esta fue introducida y explotada por Freire, y tiene insospechadas potencialidades pedagógicas en una concepción de diálogo inspirada en una teoría del conocimiento no tanto en-sí y para-sí, sino más bien orientada al para-otros y hacia la construcción de un nosotros solidario y esperanzador.

### CONTRIBUCIONES PEDAGÓGICAS: DESDE LA CONTEMPORANEIDAD

Una verdadera pedagogía contemporánea que se precie de serlo debe asumir y cumplir exigencias libertarias de índole ética y política, con el fin de evitar caer a los precipicios de las perspectivas meramente funcionales a la acomodación de los sujetos en sistemas injustos y opresores. La propuesta freiriana asume y cumple esas exigencias bajo una doble dimensión fundamental, especificada en las problemáticas tanto de la alteridad como de la recursividad en la medida en

que ambas están orientadas a la construcción de una pedagogía alternativa. Esas problemáticas se manifiestan en el énfasis conferido por Freire a la experiencia<sup>5</sup>, a la existencia y las mutuas relaciones entre éstas<sup>6</sup>.

La experiencia apela a la apertura y, por lo tanto, a la exterioridad con base en que somos y estamos, existencialmente hablando, en la incompletud. Es la razón por la que Freire está convencido de que:

La experiencia de apertura como experiencia fundadora del ser inacabado que terminó por saberse inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca (...) de múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una trasgresión al impulso natural de la incompletud<sup>7</sup>.

El pedagogo brasileño invita también a superar lo que denomina experiencia vivida<sup>8</sup>. La superación se alcanza mediante la experiencia existencial. De ella refiere lo siguiente:

La experiencia existencial es un todo. Al iluminar uno de los ángulos y percibir la interrelación de ese ángulo con los demás, los alumnos tienden a reemplazar la visión fragmentaria de la realidad por una visión total. Desde el punto de vista de una teoría del conocimiento, eso significa que la dinámica entre la codificación de situaciones existenciales y la decodificación, envuelve al alumno en una re-construcción constante de su antigua "admiración de la realidad"<sup>9</sup>.

Del anterior planteamiento llama la atención que Freire confiera un acento muy marcado al papel de la experiencia dentro de un contexto de realidad articulada, cuya percepción o admiración se hará de manera parcial o total dependiendo de los recursos codificadores y decodificadores que se tengan a la mano. Es también digno de subrayarse que el pedagogo de Recife refuerza con el planteamiento de experiencia existencial el carácter abierto hacia la otredad, pues desde ahí propondrá la posibilidad de un despliegue de los sujetos hacia experiencias de subjetividad democráticas, ya que siendo la democracia una experiencia tensa, habría que distensionarla a través del diálogo. El diálogo articulado pero también vehiculado por la solidaridad al ejercerse desde el "hablar con" y para los demás.

En libros anteriores a *Acción cultural para la libertad*, en particular *Pedagogía del oprimido*, subrayaba la experiencia existencial en función de la subordinación de los oprimidos a los patrones y parámetros de los opresores. Con ello opera con una especie de exteriorización del opresor a partir de su objetivación: "en cierto momento de su experiencia existencial, los oprimidos asumen una postura que llamamos de "adherencia" al opresor. En estas circunstancias, no llegan a "admirarlo", lo que los llevaría a objetivarlo, a descubrirlo fuera de sí"<sup>10</sup>. Sin embargo,

en textos posteriores a su obra principal alude a la cualidad tensionante y conflictiva de las experiencias, ante lo cual abre los signos de esperanza que deben ser asumidos por los oprimidos:

La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y las mujeres nunca puede darse “virgen” del conflicto entre las fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la *asunción* de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan a favor de aquella asunción<sup>11</sup>.

Asimismo, expresa las facetas esperanzadoras de la experiencia, en tanto social, histórica y política, con suficiente nitidez en el siguiente pasaje:

Una de las características de la experiencia existencial en el mundo en comparación con la vida en el *soprote* es la capacidad que fuimos creando, mujeres y hombres, de entender el mundo sobre el que y en el que actuamos, lo que se dio simultáneamente con la comunicabilidad de lo entendido. No hay entendimiento de la realidad sin la posibilidad de su comunicación<sup>12</sup>.

La simultaneidad en la comunicabilidad de lo entendido y el entendimiento mismo, en tanto característica de la experiencia existencial, conduce, inevitablemente, al problema de las implicaciones entre formas de entendimiento y comunicación ya formuladas por el sociólogo y filósofo alemán Jürgen Habermas. Un ingrediente importante en esta implicación está dado por la coordinación de las acciones desde la comunicación para acceder al entendimiento, ¿pero es factible la coordinación de las acciones? Numerosas evidencias aportadas por la sociología muestran que las experiencias son susceptibles de coordinarse, pero no las acciones<sup>13</sup>.

Retomando el planteamiento freiriano de experiencia existencial pero acotando el papel conferido por esta perspectiva a la comunicación y, por tanto, a las acciones, estaremos en condiciones de plantear que la coordinación de experiencias existenciales permitirá, en dirección hacia la alteridad, vía el diálogo, la construcción de un nosotros bajo el ángulo de las subjetividades democráticas<sup>14</sup>. Puesto que si sólo alterándonos por y desde los otros se cumplimenta la transformación de la vida en existencia solidaria, entonces se precisa del dispositivo que colije y consolide los impulsos dialógicos entre sujetos: la recursividad.

El problema de la recursividad ha sido objeto de tratamiento en las actuales ciencias cognitivas. Su abordaje es efectuado, preferentemente, desde el ángulo del en-sí y para-sí cognitivos. Es momento de que se genere un giro hacia la recursión ética, cuya nota característica es su orientación hacia los demás, es decir, al para-otros. También es hora de que la pedagogía contemporánea afronte la problemática fundamental especificada en la recursividad orientada a los demás. Los hombres y mujeres en el horizonte de su incompletud necesitan recursivamente de los demás para no quedarse solos en el plano de las diferencias.

Precisamente, la recursión orientada a los demás impide a las diferencias ejercer su imperio, evitando así el riesgo de parálisis. En cambio, posibilita transformaciones en la perspectiva de las subjetividades democráticas.

La recursión orientada a los demás, propia de los sujetos curiosos, facilita el proceso de estar siendo por medio de un despliegue de subjetividades democráticas y a partir del diálogo abierto a la inconclusión de hombres y mujeres esperanzados por cambiar las condiciones de existencia en las que viven. Por lo pronto podríamos distinguir tres planos:

- a) Un despliegue con las diferencias (disimétricas y asimétricas) de esa recursividad.
- b) Un pliegue en el caso del protagonista (centración en la simetría).
- c) Un repliegue en el antagonismo: cuando las asimetrías son demasiado radicales o insalvables.

La anterior problemática de las disimetrías, asimetrías y simetrías nos conduce, desde el problema del despliegue, a la cuestión de los ritmos. Si bien desde la poesía y la poética se adelanta en el problema de los ritmos a través de la alternancia y combinación de proximidad y distancia, es con lo pedagógico desde donde deben gestarse propuestas más elaboradas. Desde ese ángulo se precisa abordar la proximidad desde la simetría (comunicación), la distancia a partir de la disimetría (diálogo) y otra modalidad de distanciamiento con base en la asimetría (conversación). En la ritmicidad implicada en el flujo interactivo de las personas operan alternadamente las simetrías, las disimetrías y asimetrías. Como ya lo hemos planteado la disimetría marca la posibilidad de ritmo en la medida en que constituye la diferencia que hace la diferencia entre diferentes (ello con respecto a la simetría y la asimetría).

La proximidad es factible mediante la simetría y hasta cierto punto en la disimetría; la distancia a partir de la asimetría. Entonces, surge la inquietud de cómo responder al problema y la posibilidad presentadas por dos líneas próximas a la perspectiva freiriana: en la extraposición (participación distanciada y distanciamiento participativa), pero también en el asunto de la zona de desarrollo proximal, formuladas respectivamente por Bajtín y Vigotsky.

Con lo anterior podríamos sostener que solamente entre diferentes deviene el problema de los ritmos y la ritmicidad. Entre antagónicos se presenta la cuestión de que las disimetrías y asimetrías, pero sobre todo éstas últimas, devienen en los planos disrítmicos y arítmicos.

Aunque Freire no haya explicitado el problema de la recursividad, su interés y curiosidad apuntaron siempre a la cuestión de la otredad, al plano de la insistencia del por, con y para los demás; por lo tanto se aproximó a esa problemática a través de una perspectiva ética y política en su pedagogía. Desde esta última



estuvo en condiciones, como bien lo ha expresado Gadotti, de subrayar recurrente y recursivamente el status de la pedagogía desde lo mismos títulos de sus libros: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*<sup>14</sup>.

#### HACIA UNA ECOPELAGOGÍA DE LAS EXPERIENCIAS EXISTENCIALES

Desde las contribuciones pedagógicas en su contemporaneidad se desprende la posibilidad de avanzar hacia una ecopedagogía de las experiencias existenciales. Para ello retomaré tres de los diez principios de la ecopedagogía expuestos por el pedagogo brasileño Moacir Gadotti. Sus enunciados son:

4. La ternura para con esa casa llamada Tierra.
8. Nuevas actitudes: reeducar *olhar* (mirar o cuidar), el corazón.
9. Una racionalidad intuitiva y comunicativa: afectiva, no instrumental.

Previo a la reflexión en torno a los anteriores principios, es preciso que los enmarquemos dentro de una exigencia ecologizadora. Precisamente, Gadotti, citando a Morin, refiere la necesidad de ecologizarlo todo; la invitación se aplica, de manera inevitable, a la pedagogía. Para este ámbito la respuesta a dicha invitación está expresada en el movimiento y propuestas de la ecopedagogía. ¿Desde dónde ecologizar la pedagogía?<sup>16</sup> El propio Gadotti ofrece algunos elementos a la hora de diferenciar cuatro vertientes de la ecología: ambiental, social, mental e integral. Complementando esa distinción se podría considerar otras tres modalidades: la ecología de la mente batesoniana, la ecología de la acción moriniana y la ecología de las experiencias existenciales.

Las modalidades ecológicas de la mente batesoniana y de la acción moriniana tienen grandes alcances, pero también sus déficit; en particular, la segunda padece de las mismas limitaciones presentes en la teoría habermasiana de acción comunicativa.

La ecología de la experiencia tendrá sus alcances en razón de que las experiencias son coordinables, pero no las acciones. Esta ecología de la experiencia tiene su apoyo en términos de que sólo las experiencias pueden ser orquestadas, aprovechadas, potencializadas. Esa ecología de la experiencia con sus pretensiones orquestantes de las vivencias objetivadas y tematizadas asume como eje y soporte la experiencia de solidaridad que ha sido generada en muchos contextos, pero la que nos interesa en particular es la experiencia latinoamericana de solidaridad<sup>16</sup>. Esa ecología de las experiencias existenciales se cumplimenta mediante los recursos desplegantes del diálogo y la conversación. Con estos dispositivos se accede a esa orquestación de experiencias, sobre todo cuando las experiencias son concebidas en su historicidad<sup>18</sup>.

De igual forma, la factibilidad de la ecología de la experiencia se antoja desde una traducción reflexiva y epistémica latinoamericana, pero en particular a través de la exigencia freiriana especificada en términos de que “la democracia es una experiencia tensa”. La ecologización desde esa experiencia tensa debe conducir a la orquestación, a la coordinación de las diferencias, sin olvidar el problema de la alteridad u otredad. Esa coordinación posibilita formas solidarias de vida, por lo que en la democracia será necesaria la ecología de las experiencias existenciales, las cuales permiten, a su vez, la construcción de subjetividades democráticas. ¿Cómo lograrlo con base en los principios enunciados arriba?

En el marco de la constitución de subjetividades democráticas es pertinente formular el siguiente interrogante: ¿cuáles son las implicaciones en la construcción de subjetividades democráticas al interior de una escuela ciudadana y una ecopedagogía? ¿Qué exigencias pedagógicas debemos asumir para la construcción de parámetros tendientes a facilitar el despliegue de subjetividades democráticas en el marco de las escuelas ciudadanas y en el contexto de la planetariedad?

Para Freire, según Gadotti, la constitución de una escuela ciudadana tiene como imperativo la necesidad de construir subjetividades democráticas de los participantes en el proceso educativo, mostrando que las desigualdades no son naturales, sino más bien que esas diferencias tienen una historicidad y, por lo tanto, son construidas socialmente. Es en esa medida como la construcción de esas subjetividades democráticas retoma al diálogo como el dispositivo que posibilita el acceso a la historicidad, en tanto despliegue.

Entonces, en esa historicidad el diálogo dispondrá de ritmos, en tanto expresión de esa subjetividad democrática en construcción. ¿Cómo y desde dónde tematizar los ritmos bajo la óptica de una escuela ciudadana y desde la ecopedagogía? Pues tanto Freire en su libro *La educación de la ciudad* como Padilha en “Uma escola feliz” aluden a los ritmos pedagógicos<sup>19</sup>.

Asimismo, dentro de la construcción de esa subjetividad democrática, ¿cómo y desde dónde abordar la relación emocionalidad y ritmo presentes en el diálogo<sup>20</sup>?

#### PRINCIPIO 4: LA TERNURA PARA CON ESA CASA LLAMADA TIERRA

Este principio sugiere la posibilidad de concebir a la ternura como una mediación entre el dolor y la organización de la alegría. La ternura como una especie de “cemento relacional” está expresada en el dispositivo de la solidaridad. En esta dirección, Julio Cortázar, el Bolívar de la narrativa en nuestro continente, ha expresado que “La verdadera otredad hecha de delicados contactos, de maravillosos ajustes con el mundo, no podría cumplirse desde un solo término, a la mano tendida debía responder otra mano desde el afuera, desde lo otro”<sup>21</sup>; de la misma forma con la idea de comprensión irónica: “tierna pero lejana” ha condensado ex-

presiones valiosísimas para el tratamiento de la solidaridad. Por su parte, Gadotti alude a la necesidad de “crear nuevas vivencias de solidaridad”<sup>21</sup>.

La ternura es un dispositivo afectivo impulsor de la solidaridad. A ella aludía Martí cuando decía: “se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ello un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros”<sup>23</sup>. Se reúnen cognición y emoción en esa campaña, ya que hay ternura y ciencia. De esta forma, para organizar la alegría, invocada por Freire, se precisa una campaña de ternura como la destacaba José Martí. Luego se requiere, en palabras de Cortázar, de la comprensión irónica, tierna pero lejana. El prócer cubano complementa al señalar: “He ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres”<sup>23</sup>.

La ternura propuesta por Martí asume una direccionalidad en el marco de las implicaciones entre amor y diálogo propuestas por Freire:

No es posible la *pronunciación* del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo (...) El amor es un acto de valentía, nunca de temor; el amor es compromiso con los hombres. Dondequiera exista un hombre oprimido, el acto de amor radica en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Ese compromiso por su carácter amoroso, es dialógico<sup>25</sup>.

Freire mantuvo siempre esa correspondencia entre el amor y diálogo con los demás. Una modalidad de esa correspondencia está expresada en el vínculo de la emoción con el rigor científico de sus argumentaciones<sup>26</sup>. La emoción complementa la estrategia del diálogo verdadero<sup>26</sup>. El pedagogo brasileño marca el límite a la emoción en términos de no obscurecer la comprensión crítica del interlocutor. Aquí vemos nuevamente la preocupación por los otros y otras en y con sus diferencias.

El autor de *Pedagogía del oprimido* apelaba a la emoción cuando invitaba a la organización de la alegría. Si con Freire estableciéramos un diálogo con el pensamiento de José Martí, encontraríamos una mediación en el sentido de que podremos organizar la alegría a través de la apertura de una campaña de ternura. Por ello la emocionalidad devendrá en una especie de cemento relacional entre las personas para la construcción de solidaridades.

PRINCIPIO 8: NUEVAS ACTITUDES: REEDUCAR EL *OLHAR* (MIRAR O CUIDAR), EL CORAZÓN

En definitiva, los tres principios elegidos (4, 8 y 9) comportan aspectos poéticos, en especial el octavo, cuyo enunciado es: “nuevas actitudes: reeducar *olhar* (mirar o cuidar), el corazón”. En correspondencia con éste nuestra reacción es inevitablemente poética: la diástole son los sueños y las esperanzas circulando hacia la utopía. Esa invitación desde el palpitar de corazones se verá complementada en palabras de José Martí mediante la presencia del bardo: “¡he aquí un poeta que se palpa el corazón, que lucha con la mano vuelta al cielo, y pone a los aires vivos la arrogante frente!”<sup>28</sup>. En nuestro caso es el ecopedagogo que palpándose el corazón, junto con los demás, mira de frente a la realidad para leerla y poner al viento de la utopía su férrea voluntad para transformar esperanzadoramente al mundo.

La emocionalidad auténtica confiere sentido a las acciones recurriendo a la solidaridad expresada en el hablar con los demás. De esta forma se atraviesan las fronteras de la mera función cognitiva pues, al exigirse el cruce de los límites de la existencia dolorosa, se accederá a la organización de la alegría mediante la colaboración y a través de la solidaridad en tanto valor antepuesto al volumen de contenidos que los educandos deben aprender. De la misma manera se redimensiona la posibilidad de cambiar la cara de la escuela, no sólo maquillando sus fachadas o mobiliario, sino transformando el alma de ésta.

PRINCIPIO 9: UNA RACIONALIDAD INTUITIVA Y COMUNICATIVA: AFECTIVA, NO INSTRUMENTAL

Una reacción crítica hacia este principio apunta en el sentido de hacer algunas acotaciones a la racionalidad comunicativa sustentada en la teoría de la acción comunicativa (Habermas), sobre todo bajo la pretensión de coordinar acciones a través del consenso vía las formas de entendimiento. Sin embargo, las experiencias son las susceptibles de coordinarse, pero no las acciones. En lugar de racionalidad comunicativa, se podría aludir a una racionalidad dialógica o racionalidad conversacional, pero con el inconveniente del énfasis conferido a la racionalidad, puesto que deja de lado la emocionalidad.

La búsqueda de opciones alternativas a la teoría habermasiana de la comunicación está signada por la necesidad de formular una propuesta que dé cuenta de los aportes latinoamericanos en epistemología y pedagogía a fin de exponer los dispositivos más pertinentes que contribuyan, a su vez, al enriquecimiento de los sujetos. Importará, en todo caso, subrayar la exigencia de una ciencia social con conciencia histórica que además asuma el compromiso de la transformación social.

Las opciones frente a las limitaciones simetrizantes de la comunicación las encontramos diálogo y la conversación como espacios que, con sus posibilidades disimétricas y asimétricas, permiten el despliegue de los sujetos. Por lo pronto caracterizaremos al diálogo como una configuración de interacciones emprendidas por sujetos concretos y a la conversación como un perfil configuracional que alude a las potencialidades metarreflexivas de los sujetos críticos, responsables y creativos de las realidades en donde son partícipes.

Otro aspecto vinculado al diálogo, en tanto opción frente al dispositivo comunicacional, radica en la posibilidad de emplear, desde la diferencia, las marcas distintivas entre la comunicación y el propio diálogo. Sobre todo en las tensiones experimentadas entre una concepción de comunicación que corre el riesgo de ser asociada con lo dicho, y una perspectiva basada en el diálogo, que apunta a la procesualidad del decir en un marco de inconclusión dentro de una realidad concreta e histórica. Esa inconclusión obedece no tanto a esencias inmutables, sino, como lo denomina Freire, a “experiencias existenciales” marcadas por tensiones y contradicciones. A todas esas tensiones Freire las llama dilemas de los oprimidos.

La racionalidad tiene el inconveniente, por más comunicativa que sea, de colocar al margen la emocionalidad; éste es el caso de Habermas. Sin embargo, es interesante destacar que en el enunciado del Principio 9 se insiste en la intuición y en la emocionalidad. Este último aspecto está incluido en el diálogo, pues como encuentro interhumano inclusivo de la alteridad está teñido por el amor y la ternura. Pero el amor invita a la problematización desde un estar con el mundo, en un hablar con los otros. “En verdad, por paradójico que pueda parecer, es en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores donde encontraremos el gesto de amor”<sup>28</sup>. ¿Entonces el antagonico no podrá ser objeto de amor dentro de una práctica educativa libertaria?

Asimismo, con base al problema del diálogo, sobre todo desde el enunciado freiriano de que éste es posible entre diferentes y no entre antagonicos, es factible formular la siguiente pregunta: ¿qué implican, dentro de nuestros contextos y momento actual, la diferencia y el antagonismo? ¿En dónde quedan los protagonistas? ¿Cuál es el tratamiento que debe darse a los protagonistas dentro de las subjetividades democráticas? Por lo pronto no tendría respuestas a esos interrogante; sólo puedo adelantar que la diferencia aludida por Freire está articulada a la problemática de la alteridad. Esta problemática se presenta entre los principios centrales de la propuesta del pensador de Recife al expresarse en la exigencia de considerar al otro como auténtico Otro. Esa es su condición para emprender el diálogo genuino con y para los demás.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cortázar, Julio 1993 *Rayuela* (Madrid: Alfaguara).
- Freire, Paulo 1975/1968 *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva).
- Freire, Paulo 1987 (1976) *Cartas a Guinea-Bissau* (México: Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1997 (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México, Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (Sao Paulo: Instituto Paulo Freire).
- Martí, José 2000 “Maestros ambulantes”, en Hart, Armando *José Martí y el equilibrio del mundo* (México: Fondo de Cultura Económica).
- Martí, José 1882/1975 “Prólogo al Poema del Niágara” en *Obras completas Vol. 7* (La Habana: Ciencias Sociales).

## NOTAS

- 1 Doctor en sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Participante del Programa Postdoctoral “Pensamiento y Cultura en América Latina”, El Colegio de México-CLACSO. Integrante de los Círculos de Reflexión Latinoamericana en Ciencias Sociales coordinados por el Dr. Hugo Zemelman. Profesor-investigador del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad de Guadalajara, México. Responsable del proyecto “Contribuciones latinoamericanas al desarrollo de una visión epistémico-pedagógica”.
- 2 Como lo veremos más adelante, esa incompletud o inacabamiento de hombres y mujeres transformando una realidad requiere de una constante organización y reorganización de las curiosidades epistemológicas de educadores y educandos por medio del diálogo y desde la orquestación de experiencias a través de la conversación. De esta forma no habrá articulación de curiosidades sin la orquestación de esas experiencias democráticas logradas desde el diálogo y conversación de los participantes.
- 3 Freire toma prestada la expresión “hombres parentéticos” del sociólogo brasileño Gerreiro Ramos.
- 4 La idea de articulación de curiosidades procede del artículo de Adriano Nogueira\* y Adriano Vieira “Pratica educativa a partir da biologia do amor”.
- 5 Por ejemplo, la cultura es concebida por el pedagogo brasileño como la sistematización de la experiencia.

6 Sin lugar a dudas el tratamiento de la exterioridad, en su doble dimensión de experiencia y exterioridad, es un requisito fundamental para abordar la problemática del diálogo de manera más sólida y contundente.

7 Freire, Paulo 1997 (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI, p. 130). En esa misma línea añade: “Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy conciente, atestigua, de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer”. Ibidem, p. 129-130.

8 Partir del “saber de experiencia vivida” para superarlo no es quedarse en él. Ibidem, p. 130.

9 Freire, Paulo 1975/1968 *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva, p. 34-35).

10 Freire, Paulo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, p. 35).

11 Freire Paulo 1997 (1996) *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI, p. 43).

12 Ibidem, p. 113.

13 Consúltense los trabajos del sociólogo italiano Francesco Alberoni y del sociólogo alemán Niklas Luhmann.

14 La necesidad de reinventar las experiencias en esa orquestación resulta clarificadora en términos de los límites de la coordinación de experiencias existenciales: “las experiencias –dice Freire- no se trasplantan, sino que se reinventan”. Freire, Paulo 1987 *Cartas a Guinea-Bissau* (México: Siglo XXI p. 16-17). En este mismo libro añade: “lo que nos enseñan nuestras experiencias, tanto las del pasado como las actuales, es que no se les puede trasplantar pura y simplemente”. Ibidem. p. 104. Otro aspecto fundamental es la exigencia de considerar la opción política de quienes coordinan las experiencias existenciales.

15 Entre los pensadores preocupados en la recursividad encontramos al francés Edgar Morin y al chileno Humberto Maturana. El antropólogo francés ha expresado su interés en esa problemática en una doble dirección: por un lado, manifiesta una gran preocupación por la recursión orientada a los demás en ensayos como “La antropología del amor” y otros. Por el otro, los mismos subtítulos de su obra monumental *El método* aluden a ese carácter recursivo. *La naturaleza de la naturaleza; La vida de la vida, El conocimiento del conocimiento*, y el último libro de esta serie *La humanidad de la humanidad*, son ilustrativos a este respecto. Ya al interior de sus trabajos percibo, si lo entiendo bien, una tensión, que posiblemente puede ser llamada dialógica, entre la recursividad cibernética (centrada en la mismidad) y la recursividad ética (orientada a los demás). ¿Cuál será el papel de la tensión entre ambas modalidades de re-

cursividad para comprender y explicar las problemáticas implicadas en el desarrollo humano y social?

16 También sería perfectamente válida la pregunta ¿cómo pedagogizar la ecología?

17 Considero que diálogo y educación se tornan equivalentes en el marco de la experiencia de solidaridad. Ella es la madre de todas las demás, es decir de la experiencia epistémica y la experiencia pedagógica, sobre todo las generadas desde Latinoamérica. Esa experiencia de solidaridad es la que posibilita la orquestación, la coordinación de las de tipo epistémico y pedagógico; ella nos permite avanzar en términos de una visión epistémico-pedagógica.

18 Estamos con Zemelman en su tratamiento de la experiencia, pero sobre todo con la formulación en torno a la experiencia existencial.

19 Durante el chat del 5 de junio de 2002 dialogábamos Paulo Roberto Padilha, Lutgardes Freire y un servidor en torno a los ritmos. Editado por IPF-CLACSO.

20 En esa dirección habría que profundizar en los problemas del dolor y la ternura como mediaciones junto con la invitación freiriana de organizar la alegría. Asimismo, acotar la fiebre generada en torno a la inteligencia emocional descontextualizada y la racionalidad comunicativa de Habermas (Principio 9).

21 Cortázar, Julio 1993 *Rayuela* (Madrid: Alfaguara, 119).

22 Martí, José “Maestros ambulantes” en Armando Hart 2000 *José Martí y el equilibrio del mundo* (México: FCE, p. 138).

23 Gadotti, Moacir 2001 *Um legado de esperança* (Sao Paulo: Cortez p. 40).

24 Ibidem, p. 135.

25 Freire, Paulo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI, p. 102-103).

26 Gadotti, Moacir 2001 *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan* (Sao Paulo: IPF, p. 9).

27 Ibidem, p. 10.

28 Martí, José 1882/1975 “Prólogo al Poema del Niágara” en *Obras completas vol. 7* (La Habana: Ciencias Sociales, p. 237).

29 Freire, Pablo 1978 (1968) *Pedagogía del oprimido* (México, Siglo XXI, p. 50).



Por fin ingresamos y podemos saludarlos. Estamos un poco asustadas, pero confiamos en lo que nos dicen, "con la práctica todo resulta más fácil de lo que parece". Si es para nosotros el café de hoy es fresquito, porque acá en Puerto Madryn - Patagonia- está haciendo mucho calor. ¿O será el calor de las dudas y la incertidumbre frente a este nuevo desafío? Será cuestión de ir bebiendo poco a poco. Nos mantenemos en contacto.  
Cariños, Susana y Marta.