

La perspectiva de las víctimas en la pedagogía liberadora de Paulo Freire

The victims' perspective in Paulo Freire's pedagogy of freedom

Marcos Santos Gómez

Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Granada, España.

Resumen

En este trabajo se toma como punto de partida la conexión entre filosofía y pedagogía, relacionando la filosofía de la historia de Walter Benjamin y el pensamiento de T. W. Adorno con la pedagogía de Paulo Freire. Para ello se destacan los puntos en los que la conexión entre las perspectivas de los mencionados filósofos y el pedagogo es mayor. Desde dichos aspectos coincidentes, destacados a partir de una revisión bibliográfica, se ofrece una interpretación de la educación liberadora del brasileño que enfatiza su sensibilidad con la memoria y el sufrimiento de las víctimas y los oprimidos. Se muestra que esta sensibilidad solidaria es el aspecto principal y arranque de su pedagogía, y se sugieren, en la segunda parte, unas orientaciones para eludir la complicidad de la pedagogía con el injusto olvido de los vencidos. En este sentido, la cuestión es que la pedagogía se hiciera cargo de la herencia de fracaso y dolor acumulado en la historia para reconducir las sociedades hacia la realización de sus posibilidades más utópicas. Desde esta perspectiva, todo auténtico progreso en la sociedad perseguido por la escuela, habrá de incluir también el fracaso de las posibilidades liberadoras en el pasado, para que puedan reactivarse. Toda educación que pretenda el progreso en un sentido liberador habrá, pues, de mirar hacia atrás para encontrar el futuro. Esto, como finalmente argumenta el artículo, ha de implicar en particular la superación de las pedagogías más reducidamente positivistas y la detección de las ideologías que pueden contener las ciencias.

Palabras clave: Educación popular, filosofía, filosofía de la educación, filosofía de la historia, Justicia, Paulo Freire, utopía, valores.

Abstract

This paper begins by tracing the connections between philosophy and pedagogy. It follows the relationship linking Walter Benjamin's philosophy of history and the thinking of T.W. Adorno with Paulo Freire's pedagogy. Those points where the philosophers' and the pedagogue's perspectives come into contact are emphasized. It is on those aspects of common ground, underlined through a bibliographical review, where the author offers an interpretation of the Brazilian philosopher's pedagogy of freedom that places the emphasis on the memory and suffering of the victims and the oppressed. This solidarity sensitivity proves to be the starting point of Freire's pedagogy. A number of suggestions are offered to forestall pedagogy's complicity with the unfair ignorance of the victims. The idea is that pedagogy should assume the inheritance of failure and the pain stored in history to redirect societies towards the fulfilment of its most-Utopian possibilities. All real progress that school pursues in society must also include this failure of ancient generations, in order to revive the hopes of the oppressed. This implies following a less-positivist sort of pedagogy and detecting ideologies in sciences themselves.

Key words: People's education, philosophy, educational philosophy, philosophy of history, justice, Paulo Freire, Utopia, values.

Introducción

Este trabajo parte de la propuesta pedagógica de Paulo Freire que consiste en asumir el punto de vista del oprimido como aspecto determinante y central de toda labor educativa. Se mostrarán las relaciones que guarda esta propuesta con la preocupación por asumir la perspectiva de las víctimas que hallamos en los filósofos Walter Benjamin y Theodor Adorno a la hora de interpretar la historia. Éstos manifiestan una solidaria preocupación por el sufrimiento de las víctimas acumuladas en el devenir histórico y escriben acerca de la necesidad de una rememoración de dicho sufrimiento como acto de justicia y posible liberación utópica. Entre ellos y el pedagogo brasileño existe una estrecha relación en la medida en que para Freire la pedagogía ha de ser necesariamente una «pedagogía del oprimido» (Freire, 1992)¹.

⁽¹⁾ Todo esto implica un concreto y consciente posicionamiento político en el educador, patente en los escritos de Freire (Ferreira, 2003, p. 67) que manifiestan una particular parcialidad y clara toma de postura. Aunque, de hecho, toda pedagogía es ineludiblemente «parcial». Esto es lo que han resaltado, entre otros, la *pedagogía crítica* (Ayuste, 1999) o Iván Illich, con su noción «currículo oculto» (Santos-Gómez, 2007). Sobre las relaciones de Paulo Freire con la Pedagogía crítica, cf. Muro (2007).

La pedagogía de Freire trataría de ubicarse en la *situación límite* del oprimido como punto de partida, acogiéndola seriamente e identificándose con ella, para una posterior *concientización* y comprensión crítica de la realidad, desde el *lugar del oprimido*². Esta idea es expresada con claridad por el propio Freire, cuando se interroga «¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora?» (Freire, 1992, p. 40). Los oprimidos, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, viven en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que los oprime. Es decir, el oprimido, desde el punto de vista de Freire, ostenta la sabiduría que Benjamin o Adorno habían otorgado en su filosofía a los vencidos. Su mera existencia es ya un clamor que expresa y testimonia el escándalo de una realidad hecha por los seres humanos contra los seres humanos. Para Freire este clamor se alza como verdad fundamental, adoptando una autoridad que jamás pudo tener en la historiografía o en los discursos pedagógicos tradicionales; desde este clamor, y con él, se lee la historia y se educa.

Así pues, el educador *freiriano* precisa de una gran empatía y capacidad de escucha. No se trata de practicar una falsa solidaridad concebida verticalmente, sino de que todos recuperen su voz, como bien señala el profesor Flecha (Flecha, 2004, p. 40). Ésta es, de hecho, la clave de su método de alfabetización. Por eso, el propio pedagogo de Recife dice: «Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria.» (Freire, 1992, p. 115). Esta realidad del oprimido que él destaca se hace patente mediante la *lectura* del mundo, lectura que se enfrenta a las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. En su práctica pedagógica, Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala

⁽²⁾ Esto es algo en lo que su pedagogía tiene evidentes relaciones con la denominada Teología de la Liberación latinoamericana. Para ésta, la perspectiva del pobre, lejos de ser mero objeto de la teología, se torna el lugar central desde el que se desarrolla el propio discurso teológico (Gutiérrez, 1993; Tamayo-Acosta, 1991, pp. 61-69). Respecto a las relaciones de la pedagogía de Freire con la Teología de la Liberación, Juan José Tamayo Acosta indica que la pedagogía del brasileño y los movimientos de educación liberadora en toda América Latina tuvieron un influjo determinante en el paradigma de evangelización liberadora propuesto en Medellín (Tamayo-Acosta, 1991, p. 33). El propio Freire en numerosas ocasiones compara y relaciona su pensamiento con la afín teología de la Liberación (Vg. Freire, 2001a, p. 39). Destacan también esta conexión Blanco (1982, pp. 21-22), Muro (2007, p. 401) y Prado (2004, pp. 88-90).

educación (de su educación como excluido) y, por supuesto, a la necesidad de su superación (Dussel, 2002, p. 433).

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a una transformación social global a partir de la situación límite de los analfabetos³. Se trata de una aspiración utópica llevada a cabo desde una lectura e interpretación del presente y el pasado que parte del punto de vista del oprimido en cuanto vencido por el curso de lo que se ha dado en llamar *progreso* o *civilización*. El brasileño persigue una visión más real (completa) de la cultura y la historia, y para él, toda aspiración a la liberación del oprimido lo es también, necesariamente, a la liberación de todos los hombres (Freire, 1992, p. 52). Para él no hay liberación si no es *con* los demás y por eso se educa (para la libertad) con el *otro*, en el diálogo y la interacción. La educación liberadora prepara para el desarrollo de los sujetos que ha de ser necesariamente *en relación con* las demás personas, sin las verticalidades que se interponen a menudo⁴.

Sobre todo, en las líneas que siguen, voy a incidir en la necesidad de recuperar la memoria de las víctimas que han «fracasado» en el curso de la historia, para comprender mejor la pedagogía del oprimido de Paulo Freire. Para ello, realizaré una síntesis de la filosofía de la historia de Walter Benjamin, destacando sus ideas acerca del protagonismo que ostentan los vencidos, en contraposición a la concepción ilustrada positivista que interpreta la historia según el mito de un progreso lineal y ascendente. Las víctimas, su punto de vista y mera existencia, contradicen la lectura *triumfalista* de la historia propia de la modernidad eurocéntrica (Dussel, 2002). Desde la perspectiva que deseo exponer, la pedagogía debería hacerse cargo de dicha herencia de fracaso y

³ Como recientemente ha expresado Jiménez del Castillo: «El analfabetismo constituye, como problema político, una injusticia social y en este sentido directamente nos adentra en el tema de los derechos humanos como fundamento de reclamo axiológico y de denuncia política mundial para su erradicación.» (Jiménez del Castillo, 2005, p. 287). El abordaje de la alfabetización en Freire se hace paralelamente a la lucha por la justicia social, como ya se evidencia en el propio método, en el que al tiempo que el adulto aprende a leer, aprende a ser crítico y transforma y re-crea la cultura participando en ella. La lectura le muestra la cultura como algo propio y dignifica su lugar en ella: «[la alfabetización] es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial –cosas muertas o semimuertas–, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto.» (Freire, 1989, p. 108). En relación con esto, como bien señala Macedo, se ha de prevenir acerca del peligro de malinterpretar el método freiriano psicologizándolo y convirtiéndolo en una suerte de terapia que soslaye la acción política re-creadora de la cultura (Macedo, 2000, p. 56). Antes bien, precisa Rodríguez: «Los oprimidos conseguirán ser liberadores de los otros y de la humanidad entera en la medida en que, tras el diálogo reflexivo y crítico, vayan organizando comunidades con nuevas experiencias innovadoras distintas a las capitalistas y neoliberales que han sido la causa de su opresión.» (Rodríguez, 1998, p.48). Las implicaciones políticas del método freiriano son ampliamente desarrolladas en sus obras (vg. Freire, 2001b), y específicamente explicadas en Freire, 1990.

⁴ Sobre las nociones, que en ocasiones emplea Freire, de «verticalidad» y «horizontalidad», explicadas y aplicadas a la educación, cf. Santos-Gómez (2006a y 2006b).

opresión, si pretende verdaderamente colaborar en una emancipación de todos los seres humanos. Porque todo triunfalismo es puesto en evidencia cuando se constata, y no sólo en los sectores más desfavorecidos de la población, los síntomas de un cierto malestar. A veces, es la profunda insatisfacción personal la que conduce a la concientización (Blanco, 1982, p. 161).

En cualquier caso, para profundizar en la comprensión de nuestro mundo, pasado y presente, es necesario, desde una nueva perspectiva de la historia y la pedagogía, una confrontación con el sufrimiento concreto que ha prevalecido en ella y que tiende a olvidarse, cuyo paradigma histórico es Auschwitz. La pedagogía ha de partir del dolor particular, en una visión pesimista que, no obstante, apostaría al mismo tiempo por una nueva construcción del presente a partir de la recuperación de las esperanzas truncadas de los vencidos; una recuperación que, como señala Walter Benjamin, prefiguraría el *tiempo mesiánico* a manera de relámpagos, de fragmentos de esperanza capaces de impugnar el tiempo lineal de los dominadores y de sugerir una alternativa utópica al sufrimiento de los inocentes.

El invisible protagonista de la historia

La sugerente visión de Walter Benjamin difiere de la concepción ilustrada, tácita y ampliamente asumida, acerca del sentido y curso de la historia. Sus *Tesis sobre el concepto de historia* desarrollan una nueva forma de entender la historia y la labor del historiador⁵. La propuesta de las *Tesis* de Benjamin anima precisamente a adoptar el punto de vista de quienes no aparecen en los libros de historia, para entender la historia. Ello requiere una cierta sensibilidad para comprender hasta qué punto el sufrimiento anega la experiencia humana. Es necesario, desde esta sensibilidad, meditar hasta qué punto nuestra civilización y opulencia se cimantan en la sangre de los inocentes. Siguiendo su planteamiento, es preciso escarbar y encontrar el sustrato de huesos anónimos arrojados a una fosa de olvido, sobre el cual se apoya nuestro bienestar. Es preciso aguzar el oído para escuchar

⁵ Voy a citar y a referirme en el presente trabajo a la edición y traducción de las *Tesis* del profesor Reyes Mate (Mate, 2006).

los lamentos de los que no tienen nombre ni lugar en los cementerios, para llegar a entender cómo ha sido necesario que ellos mueran para que nosotros vivamos. Hay que sentir, en definitiva, su ausencia como presencia⁶.

La idea de la historia como acopio de ruinas es magníficamente expresada por Benjamin con la impresionante imagen del ángel de la historia, que es arrasado por una tempestad mientras contempla impotente el paisaje de ruinas que va dejando a su paso, pero a las que no puede alcanzar aunque quisiera, porque el viento huracanado *del progreso* lo aleja de ellas permanentemente (Gandler, 2003). Me refiero a la *Tesis IX* de Benjamin, en la que el autor manifiesta una clara oposición a la visión autocomplaciente de la historia heredada de los ilustrados y expresada por Hegel. Como se afirma en un estudio sobre las *Tesis*: «El proceder de Benjamin consiste exactamente en invertir esta visión de la historia: desmitificar el progreso y posar una mirada teñida de un dolor profundo e inconsolable –pero también de una honda rebelión moral– sobre las ruinas producidas por él.» (Löwy, 2002, pp. 106-107).

La propuesta que traza Benjamin, por tanto, es la de una historia, narrada por un tipo de historiador que él denomina «materialista», que incluya en el relato del devenir humano el sufrimiento concreto de los individuos masacrados, y que, todavía más, parta de este sufrimiento a la hora de interpretar la historia. Así, el historiador puede comenzar preguntándose por el exterminio de los pueblos masacrados para que el progreso siga su victorioso curso lineal, siendo capaz de constatar que si la historia fuera contada por los vencidos, la alegre cadena del progreso daría un vuelco, llegando a subvertirse el relato oficial. Lo que para la historiografía convencional ha sido una simple excepción se constituiría como la auténtica regla de la historia. De este modo lo expresa José Antonio Zamora, en su excelente obra sobre el pensamiento de Adorno, filósofo afín, amigo e intérprete de Benjamin:

(...) la perspectiva de las víctimas desmiente el carácter de excepción del sufrimiento, pues para ellas, el estado de excepción es la regla. Para el que es aniquilado, la negatividad aniquiladora no puede ser relativizada, no

⁶ Muchos años después de la redacción de las tesis y la muerte de Benjamin, el último Horkheimer destacará como uno de los pilares de la *teoría crítica*, la conciencia de que nuestra felicidad ha supuesto la desgracia de otros (idea señalada, según él, por la doctrina del pecado original). Así, afirma: «La cultura actual es el resultado de un pasado terrible. (...) Todos nosotros debemos unir con nuestra alegría y con nuestra felicidad el duelo: la conciencia de que tenemos parte en una culpa.» (Horkheimer, 2000, p. 120).

puede ser reducida a momento, a aspecto. Para él la negatividad es total, porque la aniquilación es total. (Zamora, 2004, p. 48).

Así pues, el necesario vuelco a la forma de entender la historia pasa por considerar como norma lo que habitualmente se ha considerado la excepción. Esto acarrea unas consecuencias que afectan a toda la historia universal y que no se limitan a añadir el nuevo punto de vista de los oprimidos a los puntos de vista ya existentes, como señala Reyes Mate: «[Benjamin] No plantea el derecho de los oprimidos a tener su propio discurso, sino algo mucho más exigente: una visión de la historia, con validez universal, desde los oprimidos.» (Mate, 2003, pp. 90-91). No es necesario, llegados a este punto, enfatizar la similitud con el planteamiento de Paulo Freire, planteamiento que implica, además, la idea de que la historia, según se ha relatado habitualmente, se ha identificado con los vencedores. Por eso, el presente se percibe como la culminación de una suma progresiva de éxitos, que implican una supuesta mejora en cuanto a racionalidad, civilización, forma de vida y régimen político. Se trata de la visión del devenir en forma de una cadena que conduciría desde los *abuelos prehistóricos y bárbaros*, hasta las modernas sociedades de nuestro tiempo, consideradas cultas y complejas, que se extienden por el orbe. Éste es, evidentemente, el punto de vista de los vencedores que excluye el sufrimiento de los *vencidos*, siendo esta historia de exclusión la que caracteriza de hecho a nuestra civilización.

En la cosmovisión de los vencedores no encaja la necesidad de evocar algo tan perturbador como lo representado por Auschwitz, que impugna todo optimismo triunfalista. Hay un sesgo interesado en la memoria oficial, una parcialidad en ella, más o menos consciente. Es frente a esta amnesia que Walter Benjamin afirma, en la *tesis VII*, que los bienes materiales del presente, vistos con el ojo del historiador materialista que él propugna: «Deben su existencia no sólo al esfuerzo de los grandes genios que los han creado, sino también a la servidumbre anónima de sus contemporáneos. No hay un solo documento de cultura que no lo sea a la vez de barbarie.» (Mate, 2006a, p. 130). O sea, que si contemplamos la historia con los ojos de este nuevo tipo de historiador veremos que la barbarie ha acompañado constantemente al progreso como su sombra. Para Benjamin, en efecto, la barbarie es un rasgo esencial de lo que hemos denominado «progreso», algo que anida en el seno de la cultura (Mate, 2006a, p. 140).

La corrección óptica que propone el filósofo judío consiste en la adopción del punto de vista del individuo concreto que sufre, del perdedor anónimo borrado

de los libros y desaparecido. En él, en cuanto ser marginal, reside una vieja sabiduría utópica alternativa al discurso implícito en la historiografía oficial. Afirma, en este sentido, Reyes Mate: «El vencido sabe mejor que nadie que lo que de hecho ocurre no es la única posibilidad en la historia. Hay otras, como aquella por la que él luchó, que quedan en la lista de espera.» (Mate, 2006a, p. 147). Escribir la historia se transforma, entonces, en la captación de un eco que cuenta que las cosas podían haber sido (en el pasado y en el presente) de otra manera. Este eco compone la verdadera historia. Por eso, Reyes Mate puede afirmar que: «lo sorprendente de la memoria es que nos hace ver que de la realidad forma parte también algo que no existe» (Mate, 2003, p. 23). La escucha de esta silenciosa e invisible herencia de los oprimidos constituye, además, un elemento profundamente perturbador y destabilizador del presente, que también hallamos en Freire. Giroux expresa este rasgo del brasileño con claridad:

Rechazando la comodidad de las grandes narraciones ejemplares, la obra de Freire siempre resultó inquieta e inquietante, agitada y, sin embargo, atractiva. A diferencia de tanta prosa académica y pública, políticamente árida y moralmente vacua, que caracteriza el discurso intelectual contemporáneo, la obra de Freire estuvo impulsada consistentemente por una sana furia contra la opresión y el sufrimiento inútiles de los que fue testigo a lo largo de su vida en sus viajes por todo el mundo. (Giroux, 1998, p. 44).

El nuevo tipo de historiador que propone Benjamin conecta con lo prematuramente muerto, de manera que su proyecto truncado se actualiza e irrumpe en nuestro presente, haciendo que éste sea cuestionado en sus propios cimientos. En la nueva visión de la historia, lo vencido irrumpe como un rayo tormentoso en nuestra actualidad y cobra en ella, nueva vida. «La imagen verdadera del pasado pasa de largo fugazmente. El pasado sólo es atrapable como la imagen que relumbra, para nunca más volver, en el instante en que se vuelve reconocible.» (Gandler, 2003, p. 16). Y esta labor de construcción del presente a partir de lo otrora decapitado apunta a un nuevo mundo. Benjamin, por tanto, propugna una suerte de historiador-profeta que, hurgando en el pasado, rescate de la masa de desechos los sueños truncados, que se introducen en el presente como astillas (Mate, 2006a, p. 294). El profesor Mèlich sintetiza todas estas ideas en un corto aforismo referido a Auschwitz:

Auschwitz nos enseña que es necesario mantener viva la memoria, y que la memoria es la facultad que tienen los seres humanos de instalarse en su trayecto temporal. La memoria es el recuerdo (y el olvido) del pasado, la crítica del presente y el anhelo del futuro. (Mèlich, 2004, p. 130).

Por supuesto, el educador formal, que al fin y al cabo transmite la tradición y el pasado a las generaciones jóvenes, también puede adoptar esta actitud ante su trabajo. Frente a una historia fija, reflejo del amnésico relato de los vencedores, el pasado podría *remove* en el aula. Es preciso rebuscar en los márgenes, escuchar y sentir las ausencias, dar voz a quienes no la tuvieron (Mèlich, 2004, p. 20). Nuestro presente y futuro se transforman, entonces, con el estudio de las posibilidades que se multiplican en cada lección. En el caso de Freire, será la presencia de los oprimidos silenciados la que irá reocupando su lugar, haciéndose consciente. Serán sus anhelos, miedos y contradicciones que se irán mostrando en la praxis pedagógica, saliendo a la luz del sol desde las tinieblas del olvido. Pueden detectarse, incluso, en medio de la apatía y el fatalismo, ciertas formas latentes de incipiente lucha y voluntad transformadora. «La lucha de clases existe, también, latente, a veces escondida, oculta, expresándose en diferentes formas de resistencia al poder de las clases dominantes.» (Freire, 2001a, p. 54). Este mensaje de los oprimidos se manifiesta, como las verdades de los sueños, oblicuamente. Por eso, el educador deberá ostentar una gran capacidad de observación y una amplia receptividad a la interpelación de esta sabiduría abismal, que habla soterradamente desde su situación límite.

Las implicaciones de una pedagogía de las víctimas

Tanto en las *Tesis sobre el concepto de historia* de Benjamin, como en *Minima Moralia* de Adorno (2003), se critica hondamente la visión, heredada de la Ilustración, de la historia como un «progreso» continuo. Éste es un punto central en el pensamiento de ambos autores que, con Horkheimer, desarrollan al verse enfrentados a la barbarie nazi. Así lo manifiesta Marta Tafalla: «Horrorizados por la catástrofe que parecía ponerle fin, Adorno y Horkheimer no buscan las causas del desastre en factores externos, sino en el mismo proyecto ilustrado, al que acusan de haber avanzado en una dialéctica de progreso y barbarie.» (Tafalla,

2003, p. 37). El propio Hegel había concebido el progreso de manera que se justificaba el sacrificio de los pueblos inadaptados, que debían pagar con su extinción el tributo a la corriente arrolladora de la historia moderna (Hegel, 2004). Pero «Adorno no aceptará nunca que se justifique el dolor del individuo en aras del bien futuro del nosotros que tampoco llega nunca, pero deja los cuerpos aplastados en medio de la carretera por donde supuestamente avanza el progreso en su marcha triunfal.» (Tafalla, 2003, p. 43). Por eso, Adorno efectúa una fuerte crítica a la filosofía de la historia de Hegel (Adorno, 2005, pp. 276-330); el destino trágico de las víctimas y su dolor le resultan injustificables.

Desde esta consideración, partiendo de Adorno y Horkheimer, los profesores Ortega y Mínguez enfatizan la importancia de la compasión en la educación moral (Ortega y Mínguez, 1999, pp. 10-12). Esta sería la primera de unas consecuencias para la educación que podríamos extraer del planteamiento filosófico que estoy presentando. Y esta identificación compasiva con las víctimas conduce, a su vez, a la crítica de la ideología del progreso continuo que encierra un silenciamiento interesado. Se trataría, en segundo lugar, de que, en el campo de las denominadas ciencias de la educación, superásemos la obstinación positivista por el *dato* o el *hecho empírico*, los cuales pueden encubrir una notable ausencia de empatía para con el sufrimiento de los *otros*, pasados y actuales. Esto es lo que a menudo resalta Paulo Freire, quien critica las visiones positivistas ingenuas de la pedagogía. Insiste, de manera paralela a los planteamientos de la primera Escuela de Francfort, en el trasfondo ideológico castrador que posee una reducción del conocimiento a dato positivo, en una engañosa y encubridora neutralidad. «Temo que la curiosidad lograda por una práctica educativa reducida a pura técnica sea una curiosidad *castrada* que no sobrepasa una posición *cientifista* ante el mundo.» (Freire, 2002b, p. 110). Es esta reducción positivista la que produce la alucinación de un progreso ascendente en la historia y las sociedades humanas, que aunque técnicamente avancen, pueden hallarse en muchas otras facetas en la «Edad de Piedra». Como afirma Pérez Luna con clarividencia: «La pedagogía que se sometió a las directrices de la razón instrumental atentó contra la libertad, se hizo pedagogía silenciosa, pedagogía sin voz, por ella hablaba un proyecto de reducción del hombre y de toda idea emancipatoria.» (Pérez-Luna, 2003, p. 94).

Para escapar de la corriente homogeneizadora en la historia, que, según Benjamin o Adorno, representa la perspectiva de los vencedores, la pedagogía no debería centrarse tanto en ofrecer respuestas, sino, más bien, en *interrogar(se)* críticamente, en sospechar de sus explicaciones e introducir elementos discrepantes

y marginales en su discurso. Debe *formular(se)* preguntas. En términos similares entiende el profesor Mèlich su tarea fundamental:

(...) el pedagogo sería, sobre todo, aquél que desenmascara las formas de control social de producción del discurso, aquél que desenmascara el poder constitutivo del sentido de las acciones educativas. No entiendo, entonces, la figura del pedagogo como aquella que crea los programas de integración en una cultura concreta, ni la del educador como aquél encargado de transmitir los contenidos científicos y los valores constitutivos de un sistema social. (Mèlich, 2002, pp. 51-52).

Por supuesto, no es necesario renunciar a la ciencia. Como bien puntualiza Reyes Mate, no se trata de que Benjamin al referirse a esta problemática haya descalificado el progreso tecnológico y la investigación científica. Sólo un *no-pensamiento* imbuido de fuerte escepticismo, como el dado dentro de la denominada corriente postmoderna, ha sido capaz de hacerlo (Lyotard, 1998). En este sentido, Freire llega a precisar: «(...) la educación popular puede ser percibida socialmente como facilitadora de la comprensión científica que grupos y movimientos pueden y deben tener acerca de sus experiencias.» (Freire, 2001a, p. 33). Se trataría de una ciencia que investigue, con distancia objetiva, la realidad (de opresión) de los oprimidos. Es decir, una ciencia que no se acoge al prejuicio de una falsa neutralidad política y que sirve para comprender la realidad en todas sus caras, también las ocultas. El error en que hasta ahora se ha incurrido en la presentación científica de la realidad estaría, y en esto coinciden Freire y Benjamin, en que hemos antepuesto el progreso tecnológico a lo humano. La salud humana que sus planteamientos críticos pretenden se perseguiría mediante un cambio en la escala de valores al uso, o sea, la anteposición de lo humano como referente y fin del progreso tecnológico, contra la instrumentalización cosificadora de los seres humanos. El quid de la cuestión es que las personas dejen de ser sacrificadas a la tecnología⁷.

En cualquier caso, el relato de los *perdedores* impugnaría en la escuela las concepciones tradicionales vinculadas al relato de los vencedores. Los vencidos-oprimidos, como manifiestan Benjamin y Freire, siembran de dudas las explicaciones

⁷⁾ Según Benjamin, éste es el punto en el que coinciden lo que podemos denominar «ideología del progreso» y la ideología fascista: ambas tienen como esencia «el desprecio por el hombre, tratarle como precio de un bienestar colectivo.» (Mate, 2003, p. 94). Esto nos conduce a sospechar que, si Benjamin acierta en su análisis, los elementos deshumanizadores propios del fascismo pueden continuar parcialmente vigentes, de un modo u otro (Mantegazza, 2006, p. 19).

oficiales, de manera que éstas se llenarían de grietas por donde se colarían las posibilidades no realizadas. Es en este sentido como cabe decir que las vidas absurdamente negadas de las personas de carne y hueso asesinadas en *Auschwitz* nos aleccionan: cuestionando, en definitiva, nuestro cómodo y homogéneo universo. Porque el horror podría estar más cerca de lo que creemos. El horror como fracaso del hombre, que convive con nosotros, silencioso e invisible e impugnando las *optimistas* explicaciones convencionales, lo hallamos expresado en los débiles e inadaptados que no encajan con la estructura del presente (Mate, 2006a, p. 259). Por eso, es siempre el encuentro con ellos revelador. Porque nos enseñan que vivimos en una injusticia que se perpetúa; en un estado de excepción permanente. Y, como tan certeramente explica Freire, debemos dejarnos *educar* por los seres marginales (oprimidos) que nos muestran la verdad de ese horror y esa injusticia esenciales (Freire, 2002a, pp. 22-25).

Además, el horror padecido por la víctima nos avisa también para que no sigamos la senda que condujo a su desesperanza. Desde esto hay que entender el nuevo imperativo categórico que propuso Adorno: «Hitler ha impuesto a los hombres en estado de no-libertad un nuevo imperativo categórico: orientar su pensamiento y su acción de tal modo que Auschwitz no se repita, que no ocurra nada parecido.» (Adorno, 2005, p. 334). Este mandato moral supone un nuevo enfoque, frente a las teorías éticas abstractas de la Modernidad, que recoge el sufrimiento singular, el dolor del individuo concreto. De este sufrimiento particular parte una exigencia que sí tiene carácter universal. Así afirma Reyes Mate que se interpreta esta ética de lo concreto de Adorno:

Contra esa frialdad de la ética abstracta está escrito *Minima Moralia*. Lo que ahí se dice es que la ética como la justicia surgen como respuesta a injusticias concretas, a una experiencia del mal. El nuevo imperativo categórico nace de un Auschwitz, es decir, de un lugar y tiempo determinado y negativo. (Mate, 2003, p. 120)⁸.

El horror de Auschwitz no debe olvidarse, al menos si queremos que no se repita. Como enseña Freud, lo reprimido acaba aflorando tarde o temprano, pero

⁸ Además, el profesor Juan Antonio Estrada sintetiza de esta manera la función que ostenta Auschwitz y el dolor concreto en la filosofía adorniana: «La solidaridad con el dolor propio y ajeno es la clave adorniana del intento por dar sentido a lo que no lo tiene. Es la forma de hacer filosofía después de Auschwitz, en la que el ansia de absoluto es la otra cara de la praxis significativa que no se contenta sólo con la utopía de una reconciliación futura, sino que tiene conciencia de la deuda contraída con el pasado.» (Estrada, 2006, p. 271). Sobre las relaciones entre moral y memoria, cf. (Ortega, 2006, pp. 520-521). Afirma certeramente el profesor Ortega en un excelente artículo sobre la moral en Horkheimer, Adorno y Levinas: «La moral se opone a la *amnesia*. Olvidar «lo pasado» sería tanto como convertirnos en cómplices del mal.» (Ortega, 2006, p. 520).

de manera virulenta, generando la neurosis. En cierto momento afirma Adorno: «Ahí radica, en medida nada desdeñable, el peligro de que el terror se repita, en mantenerlo lejos de nosotros y apartar con violencia a quien ose hablar del mismo, (...)» (Adorno, 1998, p. 83). Auschwitz debe constar como una suerte de boya que marca un lugar concreto donde la humanidad tocó fondo; donde, desde la perspectiva de los pensadores de la Primera Escuela de Francfort, el curso de la Modernidad condujo a la peor de las posibilidades que portaba en sí misma⁹. En nuestros días Auschwitz supone una metáfora que nos advierte del horror totalitario y es una experiencia que no debe obviarse (Metz, 2007, pp. 46-63; Mèlich y Bárcena, 1999, p. 477).

Para evitar la amenaza totalitaria, las ciencias, todas valiosísimas, deben tener como objetivo lo humano. Claro está que lo humano no es algo definido, sino una menesterosidad surgida de la finitud que la pedagogía debe contemplar. Pero en todo caso, *lo humano*, como señalan los autores mencionados hasta ahora, se descubre aceptando la memoria del sufrimiento de las víctimas y, por tanto, se hace a partir de este recuerdo. Si no es así, sin memoria ni reflexión, la pedagogía, como la sociedad que la alberga, se dejaría arrastrar a ciegas, tal vez por el positivismo que idolatra el «dato empírico» como hecho presuntamente neutral, y colaborando con la peligrosa muerte del sujeto cercana al universo totalitario. Porque como afirma J. B. Metz, la *pérdida de la memoria* supone la perpetuación del desconsuelo y del clamor sin respuesta, en un mundo abocado al eterno presente y, a lo sumo, a la experimentación lúdico-nietzscheana (Metz, 2007); la memoria concebida como «peligrosa rememoración» que contiene imbricadas razón e historia y que constituye el punto de partida de la filosofía, a juicio del mencionado teólogo (1999, pp. 1-15). No se trata de una memoria conservadora, que pretenda restaurar el pasado asegurando el presente. Antes bien,

⁹⁾ Sobre esta ambigüedad propia de la Modernidad y la Ilustración, Adorno y Horkheimer disertaron largamente en su obra *Dialéctica de la Ilustración*, que como es bien conocido se ocupa específicamente de ello (Horkheimer y Adorno, 2001). En cuanto a la actitud de Freire ante la Modernidad, él se pronunció varias veces, asumiendo, como defienden Ayuste y Trilla (2005, p. 244), una postura fundamentalmente moderna, aunque algunos lo consideran cercano a ciertos planteamientos postmodernos. En general, creo que puede decirse que Freire es, como Adorno, Benjamin o Horkheimer, descendiente de una Modernidad auto-crítica que, sin perder su vocación emancipadora y utópica, mitiga y corrige la fe moderna en la razón tecnológico-instrumental. Éste es el aspecto que, precisamente, se resalta en el presente trabajo. Sobre esto, consúltese también el trabajo de Bagnall, que aplica esa revisión autocrítica de la modernidad, junto con algunos planteamientos postmodernos, a la educación moral (Bagnall, 1998, pp. 322-325). Freire supera las teorías relativistas basadas en las filosofías postmodernas, que niegan todo impulso de auténtica transformación en la educación (Flecha y Elboj, 2000, p. 145). Los profesores Ortega y Mínguez matizan que el pesimismo de un Horkheimer o un Adorno no tiene nada que ver con la resignación, sino con una corrección al optimismo ilustrado que tiende a olvidar a las víctimas (Ortega y Mínguez, 1999, p. 12).

la memoria busca ver de otro modo el presente y acabar con la historia hecha de desastres y ruinas. La memoria, como se entiende en el judaísmo, ha de ser justicia y respuesta a la injusticia (Mate, 2006b, p 36). Frente a esto, «Auschwitz es un laboratorio del olvido» (Mate, 2006b, p. 37).

La educación que pretenda evitar que, bajo ningún concepto, se repita Auschwitz, debe propiciar el salto del tigre al pasado al que se refiere Benjamin, mediante una lectura fragmentaria de una tradición recuperada en la que lo predominante son los proyectos truncados, y por tanto, siempre incompleta y necesitada de nuevas lecturas. Esto quiere decir, en lo que se refiere a la escuela, que el maestro habría de ser capaz de hacer brillar el rastro de los ausentes a quienes nos debemos, mostrando el mudo discurso de los huecos que componen la totalidad y se intercalan entre los hechos de los que trata la ciencia. Una educación formal, imaginemos, que sería orientada por la ingente masa de los analfabetos, por la clamorosa ausencia de los que faltan a ella, por la sangre de quienes la propiciaron. Será precisamente este enfoque el que caracterizará básicamente la pedagogía del oprimido desarrollada por Paulo Freire. Su método alfabetizador pretenderá, en este sentido, recuperar la voz y la presencia de quienes la historia ha silenciado e *invisibilizado*, en lo que él denominó «cultura del silencio» (Blanco, 1982, p. 76-79)¹⁰.

Conclusión

Como hemos expuesto, Walter Benjamin, y en general el denominado pensamiento judío, ha resaltado la necesidad de contemplar en la reflexión filosófica el sufrimiento concreto de quienes han sido sacrificados en el curso del progreso y lo que he denominado «historia lineal». En el recuerdo de la víctimas, señala

¹⁰⁾ «Según Freire, lo opuesto a un mundo humanizado es un mundo deshumanizado, es decir, un mundo en el que no existe el autoconocimiento, en el que no hay una consciencia de las fuerzas históricas que determinan la existencia. Sin esta consciencia, las personas no pueden convertirse en actores dentro del cauce de la historia y, simplemente, la historia *actúa sobre* ellos. Esta condición oprimida es lo que Freire denomina *la cultura del silencio*.» (Spring, 1987, p. 73). Para Freire, el autoconocimiento de las personas se da paralelamente al conocimiento objetivo del mundo. La lectura produce el efecto de objetivar el mundo personal y es el instrumento para el re-conocimiento consciente de las relaciones entre mundo y sujeto, que dejan de hallarse silenciadas (Spring, 1987, p. 75). Así podríamos definir el concepto de concientización, como lectura del mundo que es una reflexión consciente acerca de sus tensiones y tendencias históricas. Resulta evidente el influjo marxista en esta visión freiriana.

el filósofo, la humanidad se juega su autocomprensión y, lo que es más importante, el fin de las injusticias. Como certeramente afirma el profesor Ortega: «La justicia, como memoria de los sufrimientos de todos los que nos han precedido, es el cimiento sólido para la justicia del futuro» (Ortega, 2006, p. 521). Benjamin y Adorno prestan oído a los muertos para desempolvar su sufrimiento absurdo que clama por un tiempo mejor en el que no ocurran las masacres que los condenaron al fracaso. Enfocan el ojo del historiador precisamente a ese *residuo* macabro sobre el que se cimenta la civilización, y se hacen cargo del mismo. Es esta posición la que adopta, también, la pedagogía de Paulo Freire, que se hace desde los oprimidos. Para el brasileño, esto significa que el educador deberá basarse en la atávica y sangrienta verdad que portan los que han sufrido y sufren injustamente en la historia.

Hemos señalado que un educador freiriano es, ante todo, una persona sensible que escucha atentamente el clamor del *otro*. Es respetuoso con él, no como quien dona un beneficio, sino como quien, antes bien, se apresta a aprender de sus alumnos analfabetos. Desde ellos, desde su perspectiva, el mundo y la historia se ven globalmente, no sólo con la perspectiva interesada del opresor. La realidad comprendida desde el punto de vista del opresor siempre estará carente de una parte, y, lo que es peor, si se asume como visión general del mundo, el educador puede contribuir, aun inconscientemente, a la perpetuación de la injusticia. Es por ello que el educador freiriano comienza su tarea colocándose en la realidad del educando, buscando un lenguaje común y tomándose en serio el pensamiento concreto de los educandos y sus situaciones existenciales (Freire, 2001a, pp. 61-65). En este sentido, Paulo Freire sintetiza, expresa y aplica a la pedagogía una problemática que ha angustiado, con razón, al conmocionado siglo XX. Su educación liberadora parte, en consonancia con el pensamiento de los filósofos mencionados en este trabajo, de un hecho tan común en la historia como absurdo: el sufrimiento inútil de los inocentes.

Referencias bibliográficas

- ADORNO, TH. W. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Morata.
 — (2003). *Minima moralia. Reflexiones desde la vida dañada*. Madrid: Taurus.

- (2005). *Dialéctica negativa (Obra completa, 6)*. Madrid: Akal.
- AYUSTE, A. Y TRILLA, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre educación. *Revista de Educación (Madrid)*, 336, 219-248.
- AYUSTE, A. ET AL. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- BAGNALL, R. G. (1998). Moral Education in a Postmodern World: continuing professional education. *Journal of Moral Education*. 27 (3), 313-331.
- BENJAMIN, W. (2006). El origen del «Trauerspiel» alemán. *Obras, libro I/vol. 1*. Madrid: Abada.
- BLANCO, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Madrid: Zero-Zyx.
- DUSSEL, E. (2002). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Trotta.
- ESCÁMEZ, J. Y ORTEGA, P. (2006). Los sentimientos en la educación moral. Teoría de la educación. *Revista interuniversitaria*, 18, 109-134.
- ESTRADA, J. A. (2006). El nihilismo axiológico según Adorno y Horkheimer. *Pensamiento*, 62 (233), 245-271.
- FERREIRA, M. J. (2003). O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 55-70.
- FLECHA, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 27-43.
- FLECHA, R. Y ELBOJ, C. (2000). La educación de personas adultas en la sociedad de la información. *Educación XX1*, 3, 141-162.
- FREIRE, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós – M.E.C.
- (1992). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- (2001a). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- (2001b). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- (2002a). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- (2002b). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GANDLER, S. (2003). ¿Por qué el ángel de la historia mira hacia atrás? Acerca de las tesis Sobre el concepto de historia de Walter Benjamin. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 20, 7-39.

- GIROUX, H. A. (1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 42-45.
- GUTIÉRREZ, G. (1993). Pobres y opción fundamental. En I. ELLACURÍA y J. SOBRINO (Eds.), *Mysterium liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación* (Vol. I) (pp. 303-321). San Salvador: UCA Editores.
- HEGEL, G. W. F. (2004). *Lecciones sobre la Filosofía de la historia universal*. Madrid: Alianza.
- HORKHEIMER, M. (2000). *Anbelo de justicia. Teoría crítica y religión*. Madrid: Trotta.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, TH. W. (2001). *Dialéctica de la Ilustración. Fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- JIMÉNEZ DEL CASTILLO, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación (Madrid)*, 338, 273-294.
- LÖWY, M. (2002). *Walter Benjamin: Aviso de incendio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LYOTARD, J. F. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- MACEDO, D. (2000). Una pedagogía antimétodo. Una perspectiva freiriana. *Educación XXI*, 3, 53-61.
- MANTEGAZZA, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos.
- MATE, R. (2003). *Memoria de Auschwitz. Actualidad moral y política*. Madrid: Trotta.
- (2006a). *Medianoche en la historia. Comentarios a las tesis de Walter Benjamin «sobre el concepto de historia»*. Madrid: Trotta.
- (2006b). ¿Existe una responsabilidad histórica? *Claves de Razón Práctica*, 168, 34-39.
- MÈLICH, J.C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Educación*, 31, 33-45.
- (2004). *La lección de Auschwitz*. Barcelona: Herder.
- MÈLICH, J.C. y BÀRCENA, F. (1999). La palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación. *Revista española de pedagogía*, 214, 465-484.
- METZ, J. B. (1999). *Por una cultura de la memoria*. Barcelona: Anthropos.
- (2007). *Memoria passionis. Una evocación provocadora en una sociedad pluralista*. Santander: Sal Terrae.
- MURO, B. (2007). La pedagogía crítica y Paulo Freire: aportaciones conceptuales. *Revista de Ciencias de la Educación*, 212, 397-407.

- ORTEGA, P. (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista española de pedagogía*, 235, 503-524.
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (1999). The Role of Compassion in Moral Education. *Journal of Moral Education*. 28 (1), 5-17.
- PÉREZ-LUNA, E. (2003). La pedagogía que vendrá: Más allá de la cultura escolar positivista. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 23, 87-95.
- PRADO, M. R. DE (2004). Paulo Freire y Millán Santos, puntos de encuentro en sus trayectorias de compromiso social y educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 79-101.
- RODRÍGUEZ, M. (1998). Dialogicidad versus «comunidades» de la sociedad global. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 3, 37-52.
- SANTOS-GÓMEZ, M. (2006a). De la verticalidad a la horizontalidad. Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107, 39-64.
- (2006b). La horizontalidad de las relaciones humanas y la tolerancia. *Utopía y praxis latinoamericana. Revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*, 34, 79 -90.
- (2007). La combativa inocencia de Ivan Illich. *Revista de Ciencias de la Educación*, 209, 57-74.
- SOBRINO, J. (2007). *Fuera de los pobres no hay salvación. Ensayos utópico-proféticos*. Madrid: Trotta.
- SPRING, J. (1987). *Introducción a la educación radical*. Barcelona: Akal.
- TAFALLA, M. (2003). *Theodor W. Adorno. Una filosofía de la memoria*. Barcelona: Herder.
- TAMAYO-ACOSTA, J. J. (1991). *Para comprender la Teología de la Liberación*. Pamplona: Editorial Verbo Divino.
- ZAMORA, J. A. (2004). *Th. W. Adorno. Pensar contra la barbarie*. Madrid: Trotta.

Dirección de contacto: Marcos Santos Gómez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. C/ Diego de Rivera, 2. 18011 Granada, España. E-mail: masantos@ugr.es