

# Paulo Freire y la concepción de sujeto: consideraciones etimológicas, ontológicas y dialécticas

Juan Camilo Méndez Rendón<sup>1</sup>

## Resumen

Este texto se propone mostrar las condiciones en las que se presenta la noción de sujeto en el pensamiento de Paulo Freire. Para ello, plantea un abordaje desde lo etimológico, en el cual se describen las diferentes acepciones que recibe la palabra sujeto en distintos momentos de la historia. Esa mirada se complementa con un recorrido histórico sobre la descripción ontológica del sujeto que abarca desde el pensamiento aristotélico hasta las posturas críticas de los siglos XIX y XX. Termina con la propuesta de reconocer el carácter dialéctico del sujeto freireano, pues se superpone a un orden de dominación práctica e ideológica. A partir de una revisión documental, que incluye una parte de la bibliografía del pedagogo brasileño, pero también obras que analizan su obra, se concluye que este sujeto, una de sus nociones características y representativas, debe comprenderse no desde los márgenes que consideran la individualidad sino desde las relaciones dialécticas de dependencia y de interdependencia que los seres humanos elaboran en cuanto seres políticos.

**Palabras clave:** sujeto, pedagogía de la liberación, ontología, razón dialéctica.

---

<sup>1</sup>Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. ✉ camilo.mendez@udea.edu.co ORCID:0000-0002-2014-8374.

Fecha de Recepción: 02 de abril de 2021

Fecha de Aceptación: 02 de mayo de 2021

# Paulo Freire and the conception of subjects: etymological, ontological and dialectical considerations

Juan Camilo Méndez Rendón<sup>1</sup>

## Abstract

This text aims to show the conditions in which the notion of the subject is presented in the thought of Paulo Freire. To do this, he proposes an approach from the etymological point of view, in which the different meanings that the word subject receives at different times in history are described. This look is complemented by an ontological description of the subject placed in a diachronic framework, which ranges from Aristotelian thought to the critical positions of the 19th and 20th centuries. It ends with a proposal through which the Freirian subject is dialectical because it overlaps to an order of practical and ideological domination. Since a documentary review that includes a part of the Brazilian pedagogue's bibliography but also analytical works of his work, it is concluded that this subject, one of his characteristic and representative notions, should be not from the margins that consider individuality but from the dialectical relations of dependence and interdependence that human beings elaborate as political beings. Reason why this notion is going to be outside the scope of science and even philosophy and it will be understood only in an accentuated political and pedagogical meaning.

**Key words:** subject, liberation pedagogy, ontology, dialectical reason.

---

<sup>1</sup>Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. ✉ camilo.mendez@udea.edu.co ORCID:0000-0002-2014-8374.

Reception Date: April 02, 2021

Acceptance Date: May 02, 2021

## 1. A manera de introducción

Este texto se inscribe en el plano de la filosofía de la educación, ya que analiza la obra del pedagogo brasileño Paulo Freire a partir de la noción de sujeto. La corriente de pensamiento que inspira este análisis es el personalismo (Mounier, 1966), pues pone el interés en la persona. Más que un juego de palabras, lo que se quiere hacer ostensivo es el énfasis que esta corriente asume en el concepto de persona al describirla bajo las características de apertura, intencionalidad, transcendencia y comunicación. Estas cuatro condiciones de la corriente personalista son congruentes con categorías de pensamiento que Freire incorpora a lo largo de su obra. Dado que, como lo plantea el personalismo, es poco probable que un discurso científico e investigativo pueda acercarse a la noción de persona, este desvelamiento debe hacerse a partir de un tratamiento dialéctico, tal y como lo propone Fullat (1979), no bajo la perspectiva que para tal fin plantea Hegel, esto es, progreso del espíritu que acaba por identificarse consigo mismo. Se trata más bien de una dialéctica metodológica que permite cambiar de perspectiva hacia la búsqueda de sentido a partir de un proceso comunicativo, lo que en la obra del pedagogo brasileño adquiere el nombre de acción dialógica.

Uno de los pensadores que con mayor insistencia abrazó el personalismo fue Emmanuel Mounier (1905-1950), quien, dicho sea de paso, inspiró, en muchas cuestiones, la obra de Freire. Para Mounier, el personalismo se entendía como “toda doctrina y toda civilización que afirma el primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sustentan su desarrollo” (1966, p. 72). Fueron dos los fenómenos que marcaron política y socialmente todo el siglo XX: los totalitarismos (fascismo, nazismo y comunismo) y la creación de la sociedad de masas, cuyas incidencias van a afectar todos los ámbitos de la vida, tanto individual como social. Ambos fenómenos niegan, sobre la base de su funcionamiento, el proceso de individuación que deriva en la formación de sujetos sociales y políticos. Tanto el uno como el otro deben su existencia al hombre en cuanto objeto, y refuerzan esta idea al confundirlo con la masa, es decir, cuando hacen suya la directriz del poder que ordena una forma de desarrollo a través del grupo y de los colectivos. A toda esta idea de construcción de las sociedades posmodernas a partir de un sujeto gregario se opone el hombre-sujeto de Paulo Freire. Al leer a Freire se encuentran referencias al otro y al mundo; siempre exhorta no a estar *en* él sino a estar *con* él. Es altamente pertinente traer a colación una de sus premisas fundamentales, pues habla de la relación con el otro en el ejercicio educativo: nadie educa a nadie, nadie se educa solo, todos nos educamos juntos en completa armonía con el mundo.

Una última mención acerca del personalismo para ir perfilando la relación que existe entre este y el sujeto de Freire. Esta corriente considera al hombre como un ser eminentemente social, comunitario, dialógico; un ser libre, en el concepto foucaultiano del término, trascendente y con un valor en sí mismo, que lo aleja de convertirse en objeto o ser considerado como tal. Su condición de trascender está dada por el manejo que de su conciencia hace, es decir, por su condición ontológica de ser más. Las características de la corriente personalista coinciden en forma y función con la descripción que Freire hace del sujeto, esto es, un individuo que, poseedor de una conciencia ingenua, se incorpora activamente a su mundo y a su sociedad a partir de un proceso de educación liberadora. Al hacer esto, está transitando de su estado original –una forma sustantiva de ser objeto– hacia un estado de conciencia crítica en el cual su capacidad de decisión es mayor por cuanto, como persona o como sujeto, ha abandonado su naturaleza de ser oprimido (Freire, 1970).

Un pensador crítico de su tiempo, como Freire, mira, sobre todo, hacia el desarrollo de esta actitud, pues “desemboca normalmente en la producción de otra noción distinta o más compleja de lo que pudiese entenderse comúnmente como crítica” (Bautista, 2014, p. 134). Llama la atención que a lo largo de la obra de Freire no se dedique un apartado especial al desarrollo conceptual de lo que entiende por sujeto. Pero es la crítica a todo un sistema socioeconómico y político moderno y posmoderno la que va a permitir ir recogiendo las impresiones acerca de los aspectos sobre cómo un individuo se constituye en sujeto. Al pensar por qué Freire no desarrolló de forma sistemática su noción de sujeto, se podría considerar el hecho de que su formulación, más que desde la filosofía, se hace teniendo como trasfondo la pedagogía y las relaciones periféricas que esta ejerce con otros dominios del saber social y humano. El saber filosófico está en la necesidad de completar el cuadro que desde lo dialéctico se precisa saber para comprender a fondo la relación pedagógico-filosófica, pero, en todo caso, esa relación queda subsumida en lo pedagógico.

Se entiende, entonces, la relación intrínseca que hay entre la formación del sujeto y una práctica educativa cuyo fin más noble es la liberación. No se quiere, sin embargo, dar la idea de una inconsistencia, un olvido o un empobrecimiento metodológico ni conceptual en la obra de Freire. Por fortuna, el trabajo hermenéutico ha permitido recomponer la noción de sujeto: sus causas y sus consecuencias. En un primer momento este concepto parte de una noción ontológica, pues hunde sus raíces en el pensamiento aristotélico. Sin embargo, hay un momento en el cual la perspectiva cambia debido a que es la dialéctica la que dirime la disputa conceptual cuando esa idea de sujeto tropieza con la práctica educativa. Eso explica por qué el análisis parte de una tríada que comprende lo

ontológico, lo etimológico y lo dialéctico.

## 2. Particularidades metodológicas

El método seleccionado para la problematización etimológica, ontológica y dialéctica de la noción de sujeto en el pensamiento de Paulo Freire es la revisión documental (Meza Salcedo, Rubio Rodríguez, Mesa y Blandón, 2020). Esta se hizo a partir de la consideración de cuatro libros del pedagogo brasileño. Los dos primeros, *A Educação como prática da liberdade* y *Pedagogia del oprimido* dan cuenta del momento en el que aparece la noción de sujeto. Desde estas dos obras, se habla de un primer Freire, que va dialogando con los conceptos de concienciación, opresión y libertad. Las obras se publicaron en 1969 y 1970, respectivamente.

Los otros dos libros, *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* y *Por uma pedagogia da pergunta*, dejan ver un segundo Freire, puesto que este vuelve la mirada para visitar de manera crítica algunos de las nociones expuestas en las décadas de 1960 y 1970. Estas obras se publicaron en 1992 y 1985, respectivamente. En el presente artículo se ha querido abordar el devenir de la noción de sujeto en las primeras referencias y en los últimos momentos de la obra de Freire. Junto con ello, la revisión documental se apoya en textos: i) que han analizado el pensamiento pedagógico y filosófico de Freire, y ii) que han servido como fuente de formación y configuración de ese pensamiento. Dentro de los primeros encontramos a autores como Paro, Ventura, Silva y Neide (2020), Sampaio de Carvalho (2013) y Kohan (2020). En los segundos aparecen Mounier (1966), Roig (1981), Kant (1996) y Feyerabend (1987).

## 3. Consideraciones etimológicas y ontológicas del sujeto: una aproximación histórica

Un rastreo sistemático sobre el plano etimológico-diacrónico del concepto *sujeto* permite ver las significaciones que, en diferentes momentos de la historia, ha ido incorporando dicho concepto. Desde el punto de vista gramatical, que es la primera forma de acercarse constitutivamente a un concepto según lo enseñaron los gramáticos de Alejandría, la voz *sujeto* se forma a partir de un radical *sujet-* y un sufijo de acción *-o*. Esta palabra, de tal manera, en una acepción primaria significa acción y efecto de sujetar; es decir, el sujeto está a merced de algo o de alguien que gobierna sus movimientos y su voluntad. De ahí que sujetar sea un verbo transitivo que exige la presencia de un objeto

directo, o sea, algo o alguien a quien sujetar. Una idéntica función puede encontrarse al revisar su etimología: el verbo sujetar viene del latín *subiectare*, formado con el prefijo *sub-* (debajo) y el verbo *iactare*, frecuentativo del verbo *iacere*, que nos dio las palabras echar, objeto, objetivo y proyecto. Entonces, la idea de sujetar es echar (*iacere*) algo abajo (*sub*), es decir, dominarlo. Esta primera descripción etimológica muestra de manera inicial los trazos del vínculo entre el sujeto y el ejercicio de la dominación en Freire, pasando por el estado de sujetar, que podría interpretarse como el equivalente de objeto, que es la antítesis del sujeto en el primer Freire.

El Diccionario de la Real Academia Española (2020), por su parte, en su vigesimotercera edición, informa algo similar en su primera acepción cuando define al sujeto “como expuesto o propenso a algo”. En la acepción cuatro, el concepto se relaciona con la filosofía y lo define como “Espíritu humano, considerado en oposición al mundo externo, en cualquiera de las relaciones de sensibilidad o de conocimiento, y también en oposición a sí mismo como término de conciencia”. Ambas acepciones expresan significados dispares por cuanto el uno refiere a la lengua natural y el otro a la lengua especializada, en este caso a la de la filosofía. Más allá de esto, este texto va a mostrar que entre ambos se dan puntos de intersección que explican su uso en diversos períodos de tiempo y en diversas corrientes de pensamiento.

Consecuente con esta ambivalencia presente en la comprensión del sujeto, Foucault va a presentar dos significaciones para la comprensión de esta palabra. La primera de ellas lo entiende como sometido a otro a través del control y la dependencia. La segunda lo enuncia en cuanto sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete (Foucault, 1998). En las dos acepciones va a quedar explicitado el subsistema de condicionantes sociohistóricas que va a ser posible su existencia. Un análisis de la obra de Paulo Freire muestra que la noción de hombre-sujeto es más cercana a la segunda acepción propuesta por Foucault. Por lo tanto, es esta acepción del término la que se va a usar para poner en contexto la noción de hombre-sujeto en el pensamiento de Freire. En *A educação como prática da liberdade*, Paulo Freire (2014a) habla de que no existe educación sin sociedad humana y no existe, a su vez, hombre por fuera de ella. Esta, bien puede considerarse la causa por la cual Freire no dicotomiza la práctica educativa de la acción política; más bien, piensa, quienes así actúan lo hacen movidos por fuertes inspiraciones ideológicas que desligan la educación como un subsistema del aparato político de un lugar.

Él nos ayuda a pensar las posibilidades de la filosofía, siendo que esta puede

ser tanto una teoría o un sistema de pensamiento como una forma de afirmar la vida, en conexión muy próxima con la educación y la política. Por eso es muy difícil separar una de otra (Kohan, 2020, p. 93).

Así las cosas, la sociedad que es radiografiada en esta obra es una sociedad en “nacimiento”. De ahí su cercanía con el tránsito hacia la liberación, por cuanto ha comenzado a tomar conciencia de su deber histórico al “presentar violentos encuentros con un tiempo que se desvanecía con sus valores, con sus peculiares formas de ser y que pretendía continuarse en otro que estaba por venir; buscaba configurarse” (Freire, 2014a, p. 25). Es en el marco de esta sociedad incipiente –aunque se refiere al Brasil de mediados del siglo XX, perfectamente pudiera referirse a cualquier otro país de América Latina o de África– que Freire habla por primera vez del hombre-sujeto como un ser que ha logrado un estado de concienciación a partir de una educación para la libertad o liberadora. La contraparte de este tipo de hombre es el hombre-objeto, producto de una educación para la domesticación, para la alienación.

Es interesante mirar que en la terminología de Freire el sujeto corresponde a una cualidad del espíritu humano pero que este espíritu está fuertemente condicionado por una realidad externa. Una realidad enmarcada desde unos horizontes de comprensión políticos, económicos e ideológicos, que configuran sistemas de poder en los cuales se produce una división entre dominados y dominadores. Tal es el escenario donde tiene lugar la formación del hombre-sujeto freireano. Retomando por un instante la información sobre el concepto sujeto, el Diccionario de filosofía de Brugger (1983) propone una etimología alterna a la que hasta ahora se ha mencionado de ese concepto; dice que proviene del latín *subjectum*, que significa “lo puesto debajo, lo que se encuentra en la base”. A este sentido etimológico responde el significado ontológico del concepto: es la realidad que está en la base que sostiene al “sustentador”. Brugger menciona que un caso especial de sujeto es el psicológico, en cuanto es portador de actos, en especial de actos intencionales.

Vale la pena mirar estos aspectos gramaticales y etimológicos de la palabra pues aportan ideas clave que ayudan en su comprensión en diversos contextos, ya que en todas las épocas ha habido entendimientos diversos. Así, por ejemplo, Guerrero Ortega, al analizar la noción de sujeto en Foucault, dice que a una época (la clásica) le faltó el haber problematizado la constitución de sí mismo como sujeto:

Diría simplemente que no hay sujeto. Lo que no quiere decir que los griegos no se hayan esforzado en definir las condiciones por medio de las cuales se

da una experiencia que no es la del sujeto sino la del individuo en la medida en que intenta constituirse como maestro de sí (2010, p. 18).

A pesar de que el sujeto sea una invención de la Modernidad, es posible, como se acaba de ver, rastrear las diversas concepciones que sobre el sujeto existieron en la antigüedad, mismas que nos ayudan a comprender el valor que Freire le otorga a lo largo de su obra. Jesús Araiza (2009), en este sentido, habla de lo que para Aristóteles es el concepto de sujeto (*hypokeímenon*) y menciona que tiene la misma significación que el de sustancia (*ousía*), de modo que, si un sujeto es aquello de lo que se predica, lo demás, sin que él se predique de nada, será sujeto o sustancia de un determinado hombre, de igual manera en que un determinado caballo o una determinada planta son sujeto o sustancia. Se ha de advertir que, pese a esta extensión del concepto de sujeto en Aristóteles, prevalece como ejemplo primario el caso de un ser humano en particular (*tis ánthrōpos*).

Asimismo, aunque la pregunta por el sujeto se sitúe en el seno de la metafísica, Foucault habla de la inquietud de sí<sup>2</sup> y la piensa como una formulación filosófica que puede aparecer incluso desde el siglo V a.C. Se trata de una noción que atravesó, hasta los siglos IV y V d.C., toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana (2009). Esta inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento. Es necesario no pasar de largo por esta noción, pues ella puede aportar elementos valiosos para la interpretación del cambio de paradigma que significó superar la noción estrictamente ontológica del sujeto y el advenimiento de un sujeto social, lugar que sitúa la discusión en el estadio de la Modernidad. Este ser como sujeto social es el que nos encontramos presente en Freire al entender su emergencia dentro de un proceso de educación que libera, que supera las imposiciones ideológicas del fatalismo histórico y le permite a la persona asumir el destino de su vida en sociedad.

La epimeleia heautou nace a partir de una serie de inscripciones en los textos de filosofía que describen la relación que el hombre tiene consigo mismo en el propósito de acercarse lo más nítidamente posible a la verdad<sup>3</sup>. Ese descubrimiento de la verdad, que es un proceso del pensamiento, se da, por parte del sujeto, a partir de fórmulas como: “ocuparse de sí mismo”, “preocuparse por uno mismo”, “cuidar de sí”, “retirarse hacia sí mismo”, “retrotraerse en sí mismo”, “complacerse en sí mismo”, “no buscar otra voluptuosidad que la que hay en uno mismo”, “permanecer en compañía de sí mismo”,

---

<sup>2</sup> *Epimeleia heautou*.

<sup>3</sup> Es interesante ver que este acercamiento a la verdad encuentra un correlato en Freire a partir de sus procesos de subjetivación de la realidad, es decir, Freire piensa que mi realidad es aproximativa a la realidad real, y que solo en la medida en que la problematice con la realidad de los otros (subjetivación) nos acercaremos a esa forma de la realidad pues habremos develado lo que de real hay en ella.



“ser amigo de sí mismo”, “estar en sí mismo como una fortaleza”, “hacerse dueño de sí”, “cuidarse”, “rendirse culto”, “rendirse dueño de sí”, “conocerse a sí mismo”.

La *epimeleia heautou* fue un principio que se mantuvo constante desde la tradición helenística hasta bien entrada la cristiandad, pasando por la cultura griega y romana. Las claves de su comprensión pueden sintetizarse a partir de tres principios fundamentales:

- i. Hacerse cargo de sí mismo, ocuparse de sí como una manera de estar en el mundo y de afrontar la vida; de pensar en el otro y en su bienestar como algo que depende de nosotros mismos. De tal manera que, bajo esta premisa, se trata de una actitud con respecto a sí mismo, los otros y el mundo.
- ii. Obedece a cierta vigilancia, la forma como atendemos a lo que pasa en nuestro pensamiento, prestando atención a toda la información que pueda ser captada por nuestros sentidos.
- iii. Este principio se ocupa de las acciones que emprendemos en nuestro beneficio personal. Aquí se incluye el ocuparnos tanto física (deporte y cuidado del cuerpo) como espiritualmente (estudio, contemplación) de nosotros mismos. Acciones por las cuales uno se modifica, se purifica y se transforma (Marín Mercado, 2010).

A partir del siglo XVII, aparece un orden de sujeto que, si bien va a seguir ocupándose de sí, se va a comprender más en función de su implicación social, lo que Freire denomina la relación hombre-mundo. Este sujeto social, el ideal de sujeto moderno, no se va a poder dissociar de su proceso de subjetivación, entendida esta como la penetración del sujeto en el individuo y la transformación del individuo en sujeto. La subjetivación, dice Magallón (2013), es lo contrario del sometimiento del individuo a los valores trascendentes. Por esta razón es que argumenta que no es posible hablar de un sujeto en épocas pretéritas a la Modernidad, épocas en las cuales el hombre se proyectaba en Dios, es decir, se abandonaba al valor de un Dios como elemento rector y regulador de la vida en todos sus dominios.

Si para ser sujeto es necesario que la vida resida en el individuo, es necesario poner la mirada en el otro, porque en su reconocimiento reside, a su vez, la vida que habita en mí, de allí que se hable de un sujeto social.

El individuo no es más que la unidad particular donde se mezclan: razón, pensamiento, experiencia y conciencia. Sujeto es el paso, para manejar la terminología freudiana, del ello al yo; es el control ejercido sobre la vivencia para que haya un sentido personal y el individuo se convierta en actor y se

inserte en las relaciones sociales a las que transforma. El individuo únicamente llega a ser sujeto al separarse de sí mismo, oponiéndose a la lógica de dominación social, a través de una lógica de la libertad, de la libre producción de sí mismo, lo cual conduce a afirmar al sujeto y sus derechos en un mundo donde el ser humano ha sido transformado en objeto (Magallón, 2013).

Se podría concluir, entonces, que el mundo de hoy, lo que se conoce como la cultura occidental, es un mundo del no-sujeto si se ve desde la óptica de los oprimidos a los que pertenece la mayoría de las personas que habitan el planeta. La vida de hoy, desde el punto de vista de la constitución del sujeto, reside en los órganos de poder económico y político que gobiernan el mundo, casi siempre, bajo un modelo neoliberal. Visto desde la óptica de ellos, ahí está el sujeto, un sujeto que podría denominarse *homo-economicus*. Este tipo de sujeto controla un mundo que exalta el ser objeto como una condición precisa a los procesos de dominación y de enajenación que, aunque ya no se efectúan bajo la égida de la esclavitud ni de los imperios coloniales, sí lo hacen bajo los efectos prácticos del consumo y todos sus hábitos adyacentes.

Se pasará ahora a evidenciar las relaciones de sentido de lo que en efecto constituye esa aspiración/negación del no-sujeto del mundo de hoy. José Ferrater Mora, en su *Diccionario de filosofía*, distingue al menos cuatro factores que se asocian con el concepto de sujeto. Dependiendo de la segmentación del saber en la que han caído los discursos especializados y de las perspectivas analíticas, puede hablarse del sujeto desde un punto de vista lógico (concepto de sujeto), desde un punto de vista ontológico (el sujeto como objeto), desde un punto de vista gnoseológico (un sujeto cognoscente) y desde lo psicológico (un sujeto psicofísico) (1965). ¿Qué pasa con una persona a la que se le ha sustraído la posibilidad y el deseo de conocer, de saber o lo que en Freire recibe el nombre de la curiosidad de los hombres? (2014b), ¿cuál será su relación con un mundo apprehendido a partir de la realidad que le impone el poder del dominador y no desde la realidad que ella ha descubierto a partir de su lectura del mundo y de su lectura de la palabra? Y, por último, ¿qué es posible esperar ya no de una persona sino de una sociedad que no se puede constituir como sujeto debido a la eliminación sistemática de su capacidad de aprender, de saber y de conocer?

Estas preguntas que ahora se formulan, aun conscientes de su respuesta, ponen de manifiesto que el hombre-sujeto presente en el pensamiento de Freire es un hombre que funda su deseo (concienciación) de ser sujeto en la práctica de conocer. Se trata de un sujeto cognoscente, que, en tanto pueda ir develando el mundo, reconociéndolo

problemáticamente, se irá reconociendo en él como un sujeto que, al recibir la vida, puede comenzar a gobernarla, no reproduciendo las prácticas de los dominadores, sino mostrando a otros el camino hacia una liberación. A eso se le conoce como la educación como práctica de la libertad.

#### 4. La construcción del sujeto desde una perspectiva dialéctica y sincrónica

En *Pedagogia do oprimido* (1970), Freire describe su acción cultural dialógica como parte de una actitud de dialogicidad cuyos fines son consecuentes con el proceso de liberación. Su acción cultural dialógica se organiza a partir de elementos como la colaboración, la unión, la organización y la síntesis cultural. Lo anterior es solo una muestra de hasta dónde el diálogo está en el centro de la relación entre el maestro y el estudiante, y aun en un plano mayor, entre el hombre y la sociedad a la que pertenece. Ya se ha mencionado que el sujeto transita por estados de conciencia a partir de procesos de educación que liberan, pero lo hace siempre con los otros, nunca desde sí mismo. Ese y no otro es el carácter dialéctico del sujeto en Paulo Freire.

En la comprensión gnoseológica presente en la obra de Freire se destaca la noción del sentido común en las clases dominadas. De hecho, Freire usa el término como un equivalente de lo que en otros grupos se denomina conocimiento científico. El sentido común visto de esa manera se entiende como un lugar desde el cual parte la curiosidad epistemológica que caracteriza a los seres humanos. Ese sentido común, sin embargo, debe irse proyectando hacia una comprensión de la realidad real. Aquí es donde aparece la relación lectura del mundo / lectura de la palabra, constante en la obra de este autor.

Cuando se refiere a la lectura del mundo, Freire no está haciendo más que elevar a categoría sustancial, en el proceso de liberación, la relación hombre-mundo que tiene cada persona, de tal manera que en esa relación se visibilicen los conocimientos socialmente construidos sobre el mundo, pero también la criticidad en la forma como esos conocimientos fueron alcanzados. Esta visión democrática del saber deviene en una concepción ontológica del conocimiento que se superpone a las imposiciones positivistas con las que la ciencia y la razón de cuño occidental se han abrogado la forma representativa para explicar el mundo.

Existen al menos cuatro modos de conocer en lo que se denomina aprehensión de la realidad. No se está haciendo referencia con esto a la realidad del otro o a la multirrealidad, sino a la realidad objetual, es decir, a la realidad mediada por un objeto y

un observador en un proceso cognoscitivo. Ellas son: la religión, el arte, la ciencia y la filosofía. Desde el punto de vista de la epistemología, ninguna forma está por encima de las otras, ni se supedita a ellas. En la explicación de un fenómeno, son tan válidas las referencias a una deidad como a un proceso verificable a través de un método científico, de ahí que resulte una falacia el superponer este conocimiento científico en detrimento del saber mítico:

Incluso científicos de mentalidad tolerante y liberal tienen la sensación de que las afirmaciones científicas y las de fuera de la ciencia tienen distinta autoridad: que la primera puede desplazar a la segunda, pero no al revés. Hemos visto que esto es una visión bastante ingenua de la relación entre ciencia y no ciencia (Feyerabend, 1987, p. 114).

Otra crítica al cientificismo proviene de Immanuel Kant (1996) en el prólogo a la segunda edición de su *Crítica de la razón pura*. Dice Kant que cuando el conocimiento científico conoce tiene como que forzar o, si no, obligar a la naturaleza a responder lo que ella, la ciencia, le exige para arrancarle sus secretos. Por lo tanto, la razón solo puede abordar la naturaleza llevando en una mano los principios según los cuales solo pueden considerarse como leyes los fenómenos concordantes y, en la otra, el proyecto que ella haya proyectado a la luz de tales principios. Freire demanda un pensamiento científico como producto de una educación para la liberación, pero no desconoce que el saber de experiencia hecho de las personas tiene un lugar muy importante en el tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, de allí su crítica al cientificismo, así como al academicismo.

La reverencia por el saber científico como saber supremo y legítimo ha alcanzado cotas inimaginables. No es aventurado equiparar su adhesión por parte de sectores privilegiados de la sociedad al que en otros ámbitos se tiene con las religiones. Al punto de que la expresión tautológica la ciencia es la ciencia elimina la argumentación. Llevada esta “irracionalidad” de la razón científica al campo de la educación, ¿qué implicaciones tiene para el educador y para el educando la supremacía de un saber científico y la negación de otras formas de conocimiento en la formación de hombres-sujetos? Es una cuestión interesante de reflexionar, pues interpela no solo el saber del estudiante, un saber hecho de experiencia y de socialización –un saber hecho de tradición en el cual se ha desarrollado históricamente no solo él, también su familia, su comunidad– sino la forma como el maestro asume en el estudiante ese saber.

Es bastante tentador para el profesor de hoy fundamentar su discurso en la ciencia y las lógicas racionales, y actuar como si este fuera no solo el más importante sino el único

para aprehender el mundo. Tal actitud, al no basarse en la reciprocidad de los saberes, desconoce de facto la historia del educando. El desconocer esa historia no posibilita que se problematice, que se interrogue, por lo que lo único que se consigue es la reproducción de una lógica opresora basada en el no diálogo o en el diálogo de uno: el del profesor consigo mismo, que es una lógica antialogicista, una estrategia, entre otras, de división para la opresión. Ese no diálogo, al menospreciar el léxico, las maneras verbales, los giros lingüísticos, la pragmática y los códigos sociales de los estudiantes, no permite conocer y reconocer al otro, por lo que no podrá darse una educación progresista que promueva la liberación. Al contrario, al negar la relación dialéctica de la educación, reproduce esquemas de dominación y de opresión.

En *Pedagogia da esperança*, Paulo Freire narra una anécdota que enmarca esta problemática que se viene tratando. En una de sus conferencias, frente a un grupo de obreros reunidos en el núcleo o centro social del SESI (Sampaio de Carvalho, 2013), Freire les habla sobre el juicio moral en los niños y su influencia en la relación padres-hijos con el fin de que, de esta manera, se pudiesen ir sustituyendo los castigos corporales que los obreros les infringían a sus hijos. Cuando Freire hubo terminado su charla, se puso de pie un obrero y, levantando la mano, pidió la palabra. Al hablar, expresó, en nombre de todos, algunos elogios a las palabras del orador, dijo que habían entendido algunas bonitas palabras y que, algunas otras, más complejas, no las habían entendido, pero que en el conjunto sí. Acto seguido comenzó a interrogar a Paulo de una manera cordial, aunque penetrante. Le preguntó si él sabía dónde vivían los obreros, que si ya había estado en la casa de alguno de ellos. Empezó a describir cómo eran sus casas, quiénes conformaban sus familias, habló de la falta de recursos, del cansancio del cuerpo, de la imposibilidad de soñar con un mañana mejor.

Tras de todo esto, pasó a describir la casa de Paulo Freire, aunque nunca hubiera estado en ella. Le habló de su familia, de la distribución espacial de la casa, del orden que allí reinaba, de la libertad de movimientos de la esposa y de los cinco hijos y de la gran biblioteca que, a juzgar por la forma en que hablaba el profesor, debía tener la casa. Por la forma en que habló y el detalle con el que describió su casa y su vida, Freire evidenció el saber del que estaba hecha la vida del obrero. Un saber que no se fundaba en la teoría sociológica, ni en las digresiones sobre la propiedad privada ni el capital en la era del consumo. Solamente su práctica le dictó la descripción precisa que el propio educador no tuvo a la hora de hablarles a ellos. En ese momento, Freire no dialogaba con ellos, se hablaba a sí mismo. Se hablaba de esa manera en que el saber se convierte en un saber de clase, de clase social:

Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto [...] [Eso que dijo el obrero] en realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes –el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle *a/* pueblo, debe ir transformando ese *a/* en *con* el pueblo. Y eso implica el respeto al “saber de experiencia hecho”, del que siempre hablo, a partir del cual únicamente es posible superarlo (Freire, 2014b).

Freire había pensado en esto cuando hablaba de la relación hombre-mundo, de la cual se siguen tanto la constitución de los sujetos dominantes como los hombres-objeto. Los comportamientos de ambos, dice, están condicionados por la propia estructura social en que se encuentran los hombres. Los seres humanos no existen por fuera del mundo ni por fuera de la cultura. En la relación con su mundo, los hombres crean cultura. La cultura expansiva de la Modernidad es una cultura fundamentada para satisfacer principalmente las necesidades del continente europeo: el perfil de hombre, el ideal de sociedad, el patrón de conocimiento, las corrientes de pensamiento filosófico, la centralidad de la ciencia, entre muchos otros paradigmas de lo abstracto y de lo práctico.

En el encuentro con el Nuevo Mundo durante el siglo XV esta cultura se hizo extensiva hacia todos los niveles de la sociedad. En América fueron depositados valores, prácticas e imaginarios que, al tiempo que imponían de manera ortodoxa una relación sin precedentes con el mundo, partiendo de la cosmogonía occidental, creaban las condiciones para que se diera lo que Bautista (2014) ha llamado la ontologización de la realidad. Por esta se entiende que el proyecto moderno es lo único que existe para regular la relación entre los hombres y de estos con el mundo. Por otra parte, esta ontologización de la realidad pretende hacer creer, y en eso consiste su mecanismo, que la Modernidad es un estadio muy avanzado de condiciones superiores de la realidad, cuando apenas es otra forma de ella y, en todo caso, una forma de vida que se ha producido entre tantas en la historia de la humanidad, una situación que desconoce la dialéctica como escenario de construcción de mundos posibles.

Esta ontologización consiste, por demás, en creer que lo que entendemos por Modernidad es todo el mundo humano-social, como si toda la humanidad fuera occidental o como si todas las culturas humanas aspirasen por naturaleza a ser modernas. Ese proyecto de Modernidad presupone la concepción de la sociedad como un espacio social a la manera de un espacio plano, homogéneo, en el cual las dinámicas estén centralizadas y son dependientes de un sistema que las regula y las distribuye conforme su lógica. Ahora,

pensar que el espacio social es homogéneo es ya una forma de determinación que obra directamente sobre el pensar de las personas llevándolas no al no-pensar, sino, si es posible, a racionalizar. La concepción de un espacio social homogéneo, incluso, inmoviliza la natural condición ontológica de ser más (Freire, 1970) que tienen las personas; produce, a su vez, un fatalismo histórico que impide que los hombres aborden su existencia desde un inacabamiento y aspiren a una superación en su condición de oprimidos; y, por último, niega la posibilidad de lo que Freire llamó lo inédito viable (Paro et al., 2020), es decir, el hecho de que podamos imaginar un mundo mejor a partir de una educación que problematice el presente para modificar el futuro. En suma, el espacio social moderno cuya homogeneidad es la única forma de garantizar la aplicación de sus métodos y teorías a cualquier lugar restringe en sus posibilidades la utopía de Paulo Freire.

Desde esta interpretación de la historia cabe preguntarse, pensando en el sujeto freireano que es latinoamericano, qué ha pasado con la construcción de la cultura, cuál ha sido el conocimiento que de lo latinoamericano se ha creado para explicar lo que aquí pasa, en qué consiste la filosofía latinoamericana, en qué la ciencia. ¿De qué forma los mitos fundacionales latinoamericanos hoy son legítimos para reconocer en ellos las bases de su cosmogonía y de su cosmología? ¿Por qué los pueblos precolombinos no son tenidos en cuenta en las políticas económicas ni culturales que diseñan el horizonte que siguen los países latinoamericanos promovidas siempre por las grandes corporaciones económicas y políticas multilaterales? Todo esto hace que sea tan difícil pensar en clave de un nosotros, a la manera de algo que pudiéramos denominar la nación latinoamericana, tal y como lo sostiene Roig:

Hemos dicho que el “nosotros” es “nosotros los latinoamericanos” y hemos tratado de señalar al mismo tiempo la insuficiencia de tal autodefinición, como también la complejidad que encierra su enunciado. Ese “nosotros” hace referencia a un sujeto que, si bien posee una continuidad histórica, no siempre se ha identificado de igual manera. En algún momento el hombre latinoamericano se denominó a sí mismo como tal, y si bien esa denominación supone e implica las anteriores, el hecho es que no siempre se respondió al problema de la diversidad teniendo en cuenta una misma comprensión de la unidad. Dicho de otro modo, el sujeto americano no siempre ha intentado identificarse mediante una misma unidad referencial. Y no podía ser de otra manera, pues lo que ahora señalamos como “América Latina” es, como hemos dicho, un ente histórico-cultural que se encuentra sometido por eso mismo a un proceso cambiante de diversificación-unificación en relación con una

cierta realidad sustantiva (1981).

Es interesante comprobar de qué manera la afirmación de Roig, cuando dice que el sujeto americano no siempre ha buscado identificarse mediante una misma unidad referencial, retrotrae toda una tradición de dominación que ha padecido el subcontinente, incluso después de que se produjese la independencia de estos países y la formación de las repúblicas. Aquí se comprende por qué Paulo Freire confía todas las posibilidades de la formación del hombre-sujeto a una educación para la liberación, no obstante, siendo él mismo crítico de ello cuando manifiesta que una sociedad no se transforma solo en virtud de la educación, pero que esta, la educación, sí puede contribuir firmemente en esa transformación a partir de lograr una concienciación en aquellos que intervienen en ella.

La educación es el medio por el cual una persona se hace sujeto, pero es también un recurso muy útil para hacer de una persona un objeto en cuanto a los medios que emplea. En ello reside la negación sistemática, tácita, silenciosa del conocimiento. De esta manera, cuando los hombres son reducidos a objetos por una educación domesticadora o por procesos sociales de explotación; cuando a estos hombres se les despoja de su calidad de seres activos y cognoscentes, también se les está apartando de su capacidad de involucrarse en procesos de construcción de conocimiento, procesos que se orientan desde condiciones de diálogo (dialécticas) que permiten que emerjan formas distintas de estar en el mundo.

Dice Hochman (2012) que el sujeto emerge de una práctica de lenguaje y se produce como efecto de su acto “poético”, no en un sentido romántico o de vana ficción, sino en el sentido de una producción del orden simbólico que especifica a lo humano. Esta idea, que refiere el nacimiento del sujeto, pone en una misma línea de influencia la subjetividad con la ética, pues el sujeto, dice la autora, depende exclusivamente de ella. No hay sujeto sin ética y no hay ética sin comunicación. De esta manera, “las formas de configuración de sujeto no solo son tributarias de la acción del ideal, sino, también, portan las resonancias de la acción de la experiencia, y, por ende, revelan las características del lazo social en un momento histórico determinado” (p. 23).

Hablar de educación en América Latina implica tomar en consideración elementos que han hecho de ella un mecanismo de reproducción del imperialismo cultural dominante. La escuela es una potente institución al servicio de la transmisión de la cultura y de los conocimientos que pasan de generación en generación. Esta idea, que afecta a todos los ámbitos de la sociedad: formación de patrones culturales e ideológicos, desarrollo y mantenimiento de la producción económica, sostenimiento de un orden social



establecido, así como los aportes al avance científico y cultural, es una función universal, aunque se adapta al tiempo histórico y al lugar donde se lleva a cabo. Desafortunadamente, la transmisión cultural no siempre ha servido a una educación liberadora y casi siempre obedece a la preservación del *statu quo*, esto es, se comporta como portadora de dominación. Martín Carnoy lo dice mejor cuando menciona:

La educación era consecuente con los fines del imperialismo: el control económico y político de la gente de un país por la clase dominante de otro. El poder imperial intentaba por medio de la educación escolar preparar a los colonizados para las funciones que convenían al colonizador (1977).

En este sentido, la imagen recuperada es una educación que forma a la clase dominada según los preceptos que convienen a la preservación de la clase dominante, y al hacerlo dispone de una actitud segregacionista que reduce y margina la formación de las clases oprimidas, normalmente a partir de una educación bancaria, con el fin de mantener una forma de control mental e ideológica que cierre cualquier anhelo de liberación y de sublevación. Es interesante comprender de qué manera el discurso oficial y hegemónico del poder, en la voz de gobiernos reaccionarios, organismos descentralizados y estamentos multilaterales, manifiesta mediante grandilocuentes vehículos publicitarios la intención de dar una educación de calidad de todos y para todos al servicio de las necesidades que demanda el mundo de hoy, pero la estructura educativa permanece inmodificable, abrevando muchas veces y en muchos lugares en las mismas prácticas colonialistas que han caracterizado la historia de la pedagogía latinoamericana de los últimos tres siglos.

El imperialismo, dice Acevedo Carmona (1981), es un estadio avanzado de la colonización de un país. Al comienzo, el colonizador es dueño y señor de todo, pues ha impuesto su ley, sus costumbres, sus ideas, sus instituciones; cuando se da la independencia, las clases dominantes, que antes fueron dominadas y expoliadas, recogen la bandera del opresor y empiezan a oprimir, pues vive en ellos la ideología del opresor (Bautista, 2014). De ahí que, luego de la colonización, no sea la metrópoli quien administre el orden, sino la burguesía criolla, la que entra a imponer sus ideas. Es la intrusión, sigue el autor, en la mente del pueblo, en la filosofía, de la ideología del colonizador a través del pensamiento y la acción del colonizado, quien como miembro de una élite sociopolítica se ha preparado mejor en instituciones educativas selectivas para ejercer el dominio y prolongar el poder. Con esto se consigue que las cadenas ya no estén en los pies de los dominados, sino en sus cabezas, tal y como lo diría el escritor colombiano Manuel Zapata Olivella.

Paulo Freire previó de manera crítica el peligro que entrañaba para un pueblo que busca reinventarse la adopción de métodos que han sido usados por otros. Si una sociedad, le dice Freire al filósofo chileno Antonio Faúndez (Freire y Faúndez, 2014), busca rejuvenecerse, no recrearse, ello no se logra necesariamente adoptando los mismos métodos de trabajo que otras ya hicieron en el pasado, los caminos de lucha o de combate que otras tuvieron. Lo que existe universalmente, continúa Freire, es la lucha, el conflicto de clase, con diferencias de un contexto a otro, en la forma en que se da. Pero esas formas de combate deben ser inventadas o reinventadas por la sociedad cuya aspiración es la de rejuvenecerse, y con ello dejar atrás su pasado de opresión.

## 5. A manera de conclusión

La noción de sujeto a lo largo de la historia se ha caracterizado por diversos elementos que influyen en su comprensión. Así, en la época clásica, el sujeto es de ordinario ontológico, pues responde a los interrogantes esenciales sobre la vida, su posteridad y su razón de ser. La Modernidad, en cambio, condiciona al sujeto a lógicas racionales que lo ponen bajo la responsabilidad de crear y dar justificación a sus propios relatos de vida. En el devenir del concepto, ha sido pertinente examinar lo etimológico y lo ontológico que hay en el sujeto para comprender de manera más amplia al sujeto presente en la obra de Paulo Freire, que ya no es ni ontológico ni metafísico, sino esencialmente dialéctico, pues es el resultado de unas estructuras que, desde lo económico y lo político, han trazado el devenir del subcontinente latinoamericano desde tiempos de la llegada de los europeos. Pero además es dialéctico porque requiere de procesos de dialogicidad en los que la realidad se recrea y se reconfigura con el fin de acercarse críticamente a la realidad real para transitar, desde allí, a estados de conciencia críticos.

El sujeto que se presenta a lo largo de la obra de Freire es un sujeto que emerge desde condiciones de dominación, de opresión, y que encuentra en la educación el proceso por el cual transitar desde un estado de inconciencia hacia una conciencia crítica que le permite actuar bajo las demandas que su tiempo le hace. Como quedó claro a lo largo del texto, la noción de sujeto que interesa resaltar es la de un sujeto condicionado por estructuras de poder que, de manera directa (educación, religión, trabajo) y de formas indirectas (ideologías, prácticas de alienación), van obrando en él las características propias de la deshumanización que, finalmente, lo llevan a ser un hombre-objeto.

Por eso se insiste en que este sujeto es un sujeto situado, un sujeto latinoamericano cuyas condiciones de aparición son inseparables de las condiciones que, a su vez, han permitido su opresión. Esta noción de sujeto, categoría central en la obra de Paulo Freire,

debe comprenderse no desde los márgenes que consideran la individualidad, sino desde las relaciones dialécticas de dependencia y de interdependencia que los seres humanos elaboran como seres políticos. Por eso se hace necesario presentar la escuela, de un lado, como copartícipe de la formación de hombres-objeto a partir de prácticas enajenantes que buscan domesticarlo más que liberarlo y, del otro, como escenario en el cual el encuentro con el otro (acción cultural dialógica) permite superar los estados de dominación y de opresión a partir de prácticas de educación para la liberación.

## Referencias Bibliográficas

- Acevedo Carmona, J. (1981). *Educación y contradicción: contribución al análisis del problema de la contradicción en la educación*. Medellín: Hombre Nuevo.
- Araiza, J. (2009). Una aproximación a las nociones de sujeto y de verdad práctica en Aristóteles. *Nova Tellus*, 27(1),141-189.
- Bautista, J. J. (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Akal.
- Brugger, W. (1983). *Diccionario de filosofía*. Barcelona: Herder.
- Carnoy, M. (1977). *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI.
- Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de filosofía*. Buenos Aires: Editorial Suramericana.
- Feyerabend, P. (1987). *Adiós a la razón*. Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (1998). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), 3-20.
- Foucault, M. (2009). *El gobierno de sí y de los otros: Curso en el Collège de France, 1982-1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014a). *A educação como prática da liberdade*. Montevideo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2014b). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Montevideo: Paz e Terra.

- Freire, P. y Faúndez, A. (2014c). *Por uma pedagogia da pergunta*. Montevideo: Paz e Terra.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Guerrero Ortega, F. (2010). Michel Foucault: ¿Una vuelta al sujeto? *Philosophos, Revista de Filosofía*, 1(1), 15-31.
- Hochman, P. (2012). El sujeto: Una noción ética. *Revista de la Facultad de Psicología*, 7(1), 178-187.
- Kant, I. (1996). *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. Buenos Aires: CLACSO.
- Magallón Anaya, M. (2013). El problema del sujeto en la posmodernidad occidental. *Análisis*, 83, 381-408.
- Marín Mercado, Z. (2010). La noción de la “inquietud de sí” y la cuestión del Otro: Diálogos, cartas y máximas. *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social Disertaciones*, 3(1), 118-138.
- Meza Salcedo, G., Rubio Rodríguez, G. A., Mesa, L. X., y Blandón, A. (2020). Carácter formativo y pedagógico de la revisión de literatura en la investigación. *Información Tecnológica*, 31(5), 153-162.
- Mounier, E. (1966). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Madrid: Taurus.
- Paro, C. A., Ventura, M. y Silva, Neide, E. K. (2020). Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde. *Trabalho, Educação e Saúde*, 18(1), 1-22.
- Real Academia Española (2020). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Recuperado de <http://dle.rae.es/?id=YgC4A98>.
- Roig, A. A. (1981). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sampaio de Carvalho, M. (2013). Paulo Freire no Sesi: Uma década marcada por reencontros, experiências vividas e construção de novos conhecimentos. VIII Coloquio Internacional Paulo Freire, Universidad Federal de Pernambuco, Recife.