

# Communitas: la Pedagogía Crítica a Fondo

Recibido: 20 de enero de 2013  
Aceptado: 07 de enero de 2014  
No.(6) Año:(4) Páginas: (25-32)

José J. Contreras

Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Tecnologías Libres

E-mail: [jcontreras@cenditel.gob.ve](mailto:jcontreras@cenditel.gob.ve)

**Resumen**—Se presenta una crítica a la noción de “Concienciación” de Paulo Freire. Para ello se realiza un resumen de las ideas de Freire las cuales son interpretadas a la luz de un contexto de ser humano tecnológico. Este contexto está inspirado en las ideas de José Ángel López Herrerías sobre el “Humanismo” que se basan en la obra de Martin Heidegger. De la interpretación, se adelanta una crítica a la idea de “Concienciación” freireana en la que ésta aparece como punta de lanza en la animalización del ser humano. Sin embargo, de los cabos sueltos, se presenta una perspectiva distinta en la que el “ser más” freireano entra en comunión con un “ser más” originariamente humano heideggeriano que escape del animalitas en el tránsito del communitas. A partir de acá, se esbozan las ideas seminales para una educación distinta, basada en la apertura, en el diálogo del taller hacia la formación de un ser humano que supere la explotación en vías del cuidado del advenimiento.

**Palabras Clave:** Pedagogía Crítica, Communitas, Concienciación, Educación basada en el diálogo

“El hombre no es el señor de los seres.  
El hombre es el pastor del Ser”  
Martin Heidegger  
“Carta sobre el Humanismo”

El objetivo del presente ensayo es realizar una crítica a la Pedagogía Crítica de Paulo Freire a partir de las ideas seminales de José Ángel López Herrerías, particularmente desde aquellas esbozadas en su libro “Nueva Carta sobre el Humanismo”.

En este sentido, comenzaremos realizando un breve resumen de las ideas de Pedagogía Crítica de Paulo Freire a partir del cual pueda interpretarse el ideal de ser “ser humano” que le subyace y la idea general de educación que le es más propia. A partir de acá, procederemos a presentar un contexto interpretativo que delinee el ser humano tecnológico heideggeriano. Este contexto será nutrido a partir de los tipos ideales de ser humano que presenta López Herrerías. Desde este contexto, revisaremos la idea general de educación que le es más propio al ser humano tecnológico. El contraste, nos permitirá articular un debate en torno a la idea de *concienciación* de Paulo Freire.

El debate orquestado pretende arrojar luz para avanzar un primer esbozo que permita la producción de un tipo ideal distinto de ser humano cuya distinción sea de verdad. Un ser humano, ya no postmoderno ni ultramoderno sino, metamoderno que supere la actual pretensión de señorío y vuelva a la pobreza esencial y el respeto que le es más propio al pastor.

## I. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE PAULO FREIRE <sup>1</sup>

El punto de partida de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire se basa en que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 1997). En consecuencia, la educación no puede concebirse como un proceso en el cual una persona que “sabe” le deposita el conocimiento a otras personas que “no saben”. La educación se entiende aquí como un proceso de diálogo en el que confluyen los saberes de los participantes en su diversidad cultural.

La Pedagogía Crítica aparece en la crítica a la modernidad realizada por diversos pensadores del Siglo XX y, particularmente, por la Escuela de Frankfurt. A partir de allí, un sacudón epistemológico minó la concepción según la cual el conocimiento era uno y Europa era considerada la región más avanzada en el largo pero único camino del Progreso.

Es así como la Pedagogía Crítica que propone Freire comienza por colocarse en contra de la concepción “bancaria” de la educación. Es decir, Freire se coloca en contra de la concepción según la cual el educando es un contenedor vacío en el cual debemos, los educadores, depositar el conocimiento “verdadero”. La contraposición posibilita un proceso de emancipación en el que todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje abren espacio para una crítica a los procesos aún presentes de colonización en los que se justifican y profundizan procesos de dominación y opresión sobre las grandes mayorías del planeta y, particularmente, de América Latina.

En consecuencia, la cultura deja de ser esa concepción según la cual “ser culto” es comportarse y hacer lo que los europeos consideran “cultura”. La cultura se entiende en términos de la totalidad de sentido, o quizás mejor, como la condición que posibilita la totalidad de sentido de nuestro quehacer. Por ello, la diversidad de culturas de los diferentes pueblos dejan de entenderse como estadios atrasados de civilización y pasan a considerarse racionalidades distintas pero igualmente valederas a la europea. Por ello, la preeminencia de la cultura europea, o su versión reciente

<sup>1</sup> Como es bien sabido la bibliografía del maestro Freire es extensa en demasía. El presente contexto interpretativo está inspirado principalmente en Freire (1973 y 1997) con las necesarias lecturas de Freire (1969 y 1970). Para una mayor reflexión en torno a la herramienta investigativa de los “Contextos Interpretativos” puede consultarse Fuenmayor (2001).

norteamericana, no se entiende como síntoma de progreso sino como “invasión cultural”<sup>2</sup>.

De lo que se trata entonces es de abrir condiciones de posibilidad para generar y replantear la producción de conocimiento. Nótese que no tendría sentido, desde esta perspectiva, la utilización de estrategias de manipulación para hacer que el educando aprehenda un conocimiento. No. Lo importante no es el conocimiento por sí mismo. Lo importante es procurar condiciones de posibilidad para la crítica permanente que derrumbe las seguridades del sistema opresor dominante y así abrir espacio para la liberación y realización de los oprimidos a partir de sus propias culturas y en función de una síntesis cultural.

Un punto importante a hacer alusión de la Pedagogía Crítica de Freire es que el autor tiene como premisa que es inherente al ser humano la búsqueda por “ser más”. La Pedagogía Crítica concibe a los hombres como seres históricos que constantemente problematizan su entorno. Los seres humanos, diferente a los animales, se saben seres inconclusos, seres inacabados. He aquí la posibilidad de la educación. El ser humano es la única especie con procesos formales y continuos de educación porque se sabe inconcluso y por ello busca finalizarse.

Podemos enumerar ahora ciertos elementos que cobrarán pleno sentido a partir del contexto aquí esbozado:

- El proceso pedagógico debe entenderse como un proceso dialógico y no monológico. La educación monológica es propia de la concepción “bancaria” en la cual el educando es receptor pasivo del conocimiento. En la Pedagogía Crítica, por el contrario, la educación es un diálogo porque el ser humano se hace en la palabra. La palabra busca la verdad y ello ocurre en el diálogo. El diálogo es así un acto de amor, de realización, en el que el conocimiento va transformando y revelando el mundo en un proceso de liberación.
- El proceso pedagógico viene guiado por la investigación-acción. No se trata de aprender el conocimiento como se adquiere un producto. Lo más importante es la investigación. A través de la investigación se abrirán espacios para la acción y, con ello, para la liberación. Por ello, la educación freireana hace mucho énfasis en la capacitación, porque se trata de formar capacidades para producir y con ello construir mundo. Busca, con ello, escapar a la trampa “bancaria” que tras una supuesta enseñanza teórica inhabilita la acción.
- El contenido programático no puede ser impuesto sino que debe emerger en el diálogo con las comunidades. Se trata así de buscar “temas generadores” a partir de los cuales pueda tener lugar el diálogo y la discusión en torno a la situación presente, existencial y concreta, y que los desafía a tomar acción.

<sup>2</sup> Para más detalle ver (Freire, 1970).

Para Freire el ser humano es esencialmente un ser racional y social que produce cultura. En su quehacer, el ser humano transforma la naturaleza y en ello va forjando ese mundo artificial que llamamos “cultura”. Sin embargo, el ser humano no es sólo productor de cultura sino que también es producto de ella. Desde los pueblos hasta los individuos son herederos de tradiciones culturales que dominan sus cosmovisiones y sus modos de entender la realidad.

En consecuencia, el ser humano freireano no debe entenderse de la manera moderna clásica según la cual el ser racional tenía el privilegio de hacer uso de la razón como modo de acercarse a descubrir las leyes que subyacen y dominan a todo lo que es. Se da aquí un desplazamiento en el que el ser racional es ahora portador de una cosmovisión. Cosmovisión que domina sus modos de entender y acercarse a la naturaleza. El modo racional clásico es *un* modo de entender la naturaleza y el sentido de la razón, pero no es el único ni es universal. Es por ello que es necesario un diálogo como modo de relación intercultural.

Nótese que esto coloca en suspenso al “debate”. Desde una perspectiva clásica, el “debate” es el modo de dirimir las diferencias ya que o domina el mejor argumento o surge una síntesis a partir de la dialéctica. Esto es posible porque, de base, los argumentos cuentan con un piso común de premisas y lógicas que les es común y que posibilita que pueda darse la “pugna” argumentativa. Por el contrario, cuando entra en juego la interculturalidad, las premisas e incluso las lógicas pueden ser distintas teniendo que abrirse las puertas a un diálogo en el que pueda tener lugar la diversidad de perspectivas.

Es evidente a partir de lo anterior que esta perspectiva amerita de un modo de entender el ser humano en el que el hombre no es esencialmente un individuo, sino que éste surge en la confluencia con los otros. Pero, nos es también evidente que sí somos individuos capaces de ensimismarnos y, a partir de allí, ser creadores. Es por ello, que no se trata de un “nosotros” que domina sobre un “yo”, sino que somos en esa interesante e incesante relación en la que el “yo” y el “nosotros” se conforman esencialmente el uno en el otro.

Este modo de ser “ser humano” que podemos interpretar a partir de la Pedagogía Crítica de Paulo Freire pareciese contrastar con la interpretación del ser humano tecnológico de Martin Heidegger dominante en la actualidad. En la próxima sección presentaremos una humilde interpretación inspirada en esta noción heideggeriana del ser humano de la época tecnológica y que busca ser un abreboca para adentrarnos en las ideas educativas de López Herrerías.

## II. HUMILDE BOSQUEJO DEL SER HUMANO TECNOLÓGICO INSPIRADO EN LAS IDEAS DE MARTIN HEIDEGGER

De acuerdo con Heidegger en toda época domina un modo de revelamiento del ser. Todo lo que es se revela. Se revela proviniendo desde lo oculto en el despliegue de la presencia del ente. En otras palabras, las cosas no están allí sostenidas

por sí mismas, sino que su ser ha sido (fue y está siendo) una revelación.

El hombre no está allí sostenido en sí mismo, sino que él es un ente en revelación. El hombre medieval aparecía, por ejemplo, desde la “historia de la redención”. Por ello, se delimitaba, se definía, en torno a la deidad. En el medioevo el ser humano debía escuchar el llamado del Padre que nos hacía el Cristo, y se revelaba en términos de su tránsito pasajero por este “mundo” hacia la redención del más allá. En la cosmovisión medieval, los entes aparecían en términos de una Creación cuya perfección se perdió con el pecado original pero que podrá alcanzarse nuevamente al final de los tiempos<sup>3</sup>.

En Occidente, el provenir de los seres en revelación se ha entendido en términos de la metafísica. Lo físico es una presentación imperfecta de un cierto ideal, suprasensible y perfecto, que está más allá de lo físico: la metafísica. De acuerdo con Heidegger, aquí yace el punto clave para entender el “humanismo”. Todo humanismo es metafísico y entiende al hombre como un *animal rationale*. Los diferentes “humanismos”, desde el romano hasta los más actuales, entienden al ser humano como un ente más entre los entes. Particularmente, el humano es un ser que se distingue de las plantas o de los animales por su propiedad racional. Pero, en esencia, es un animal. Todos los humanismos entienden al hombre desde su *animalitas*.

Ahora bien, la época actual -de acuerdo con la interpretación heideggeriana- es dominada por un modo tecnológico del revelamiento de los seres. En nuestra época hemos sufrido un desplazamiento en el cual, por ejemplo, los entes ya no aparecen como siendo revelados desde la Creación como en el medioevo. De manera muy distinta, en la época tecnológica el revelamiento tiene lugar de tal modo que los entes aparecen como si estuviesen sostenidos en sí mismos. No se muestran como revelaciones, sino como si fuesen en sí mismos.

Cuando los seres aparecen como sostenidos en sí mismos, aparecen como si no se *debieran* a nada trascendente. De acuerdo con Suárez (2005) esto es condición que posibilita que los seres se conciban desde la funcionalidad que se le vea. En consecuencia, los seres aparecen como dispositivos que están allí para ser utilizados de acuerdo con las apetencias de cada quien. Heidegger en su famoso tratado “La pregunta por la tecnología” (1992b) nos dice que los seres de la época tecnológica se revelan como “dispositivos” que están listos para liberar su funcionalidad. Estos seres están en “reserva” de la misma manera que un interruptor está presto a liberar su potencial al conmutarse.

Desde esta perspectiva, el hombre aparece como una dualidad inquietante. Por una parte, el hombre aparece como el disponedor que usa a los entes. El hombre es el disponedor que conmuta los entes a su antojo. Por ello, todo lo que es aparece ante el hombre tecnológico como un dispositivo presto a liberar su energía. En consecuencia, el “mundo” del hombre tecnológico aparece como un gran almacén de existencias listas

para ser utilizadas. En fin, los entes están allí dispuestos para ser explotados.

Pero el hombre en tanto que ente aparece él mismo como dispositivo. Por ello, el hombre es un disponedor dispuesto. Él mismo se encuentra presto a liberar su energía ante la conmutación. Él mismo se revela como un dispositivo presto a ser explotado. Existe, el hombre, en tanto que *existencia* del almacén global. Él es el señor de los entes pero es también un ente a disposición.

Nótese aquí la tremenda diferencia entre este modo de revelamiento del ser humano y el modo en que se revelaba éste en el medioevo. El ser humano medieval se encontraba en un tránsito hacia la redención. Su labor aquí se pretendía como una preparación, una gran prueba, que sería juzgada al final de los tiempos. Debía entonces irse perfeccionando en su quehacer, debía ir logrando superar su pecado original en un continuo y progresivo mejoramiento. No tendría sentido nada así como el disponedor-dispuesto que es el ser humano tecnológico.

Una educación para el ser humano tecnológico no puede ser otra cosa sino “capacitación”. Habilitar al *animalitas* para que esté en capacidad de hacer uso racional de los dispositivos. Se trata de fortalecer habilidades y destrezas. Es, a fin de cuentas, una educación para la “manipulación”. Es decir, una educación que *capacita* para operar instrumentos con destreza.

Ahora bien, la relación con el otro aparece aquí de manera problemática. El otro ser humano es un dispositivo disponible en el almacén global de existencias. Sin embargo, como él es también un disponedor entonces su disposición no está garantizada. El asunto es que el ser humano es un dispositivo tremendamente atractivo por su raciocinio. Las máquinas pueden hacer muchas cosas igual o mejor que el ser humano, y en la medida en que ellas puedan sustituirlo mejor. Sin embargo, para todas aquellas actividades que necesitan de raciocinio o en las que las máquinas son todavía muy costosas, el ser humano sigue siendo la alternativa cardinal.

De lo que se trata entonces es de incrementar su disposición. Para mejorar tal disposición lo mejor es buscar maneras de manipular los fines del ser humano. Claro que, tal imposición puede darse por algún tipo de persuasión sin embargo, el mejor modo sería uno que se hiciese invisible. Aparece aquí un modo alternativo del significado de “manipulación”. Manipulación refiere tanto al uso diestro de algún instrumento como a ese modo hábil, más bien artero, que permite alinear la voluntad del manipulado en función de los intereses del manipulador (Suárez, 2000).

Nótese que esto nos trae consecuencias interesantes en lo relativo a la educación tecnológica. Una buena educación tecnológica no puede circunscribirse exclusivamente a las destrezas para la operación de instrumentos. Una educación tecnológica debe tener como uno de sus principales objetivos el ser humano. El ser humano como un dispositivo único y útil como ninguno, pero no dócil y sí disponedor. La educación tecnológica debe entonces brindar capacidades para lidiar con este dispositivo. Para buscar maneras de lograr extraer sus

3 Ver Suárez (2005).

capacidades de manera óptima. Así, técnicas de persuasión, negociación, ergonomía, oratoria, mercadeo, etcétera etcétera aparecen como materias indispensables en los planes de formación del ser humano tecnológico. Materias todas, dirigidas a explotar al dispositivo dispendedor que es el ser humano.

Pero debemos terminar de mostrar más claramente el asunto aquí insinuado. Dado que la explotación más óptima del ser humano es a través de la manipulación, entonces la propaganda cobra un rol cardinal en este contexto. Una educación dirigida a la publicidad, a manipular los fines del ser humano visto para que en tanto que comprador, trabajador, usuario, esté allí dispuesto simplemente a la espera de la conmutación que lo active.

Pero la otra cara de la moneda es que también una sociedad de este tipo posibilita una educación no dirigida a manipular, sino una educación crítica dirigida a crear conciencia en el ser humano para que no esté allí dócil, presto a ser explotado. Una educación tecnológica crítica se dirige a revelar los intrincados mecanismos de manipulación que en enrevesadas redes fijan nuestros fines. Se trata de una educación crítica que nos permita disminuir la manipulación, resistir e incluso cambiar el sistema.

Teniendo este discurso de fondo revisemos alguna de las ideas presentadas por López Herrerías y que nos facilitaran volver sobre la Pedagogía Crítica de Paulo Freire.

### III. LOS MODOS DOMINANTES DE SER *SER HUMANO* EN LA ACTUALIDAD SEGÚN LÓPEZ HERRERÍAS

López Herrerías (2005 y 2009a) nos presenta una tipología de estilos de conciencia personal que nos puede servir para contar con un racimo de “tipos ideales” a partir de los cuales podemos entender el problema de la ética en nuestra época tecnológica. Los estilos de conciencia personal que presenta el autor son: el del “yo” moderno, el del “yo” post-moderno, el del “yo” ultra-moderno y el “nosotros” metamoderno. En esta sección, haremos un muy breve esbozo de los tres primeros.

El “yo moderno” es el modo formal más dominante en Occidente. El “yo moderno” se concibe esencialmente como un *ser racional*. Por ello, se cree capaz de conocer la esencia de las cosas y concebir la realidad tal cual es. López Herrerías propone que este modo de entenderse el ser humano se sustenta en dos pilares: a) la inteligencia humana que permite conocer la verdad de lo real a través del lenguaje matemático, y; b) la racionalidad que se convierte en la *medida* de todo lo existente. De esta manera se deriva que, todo aquello que no pueda ser reducido al lenguaje matemático se considera no existente o de un estatus inferior por ser no racional. Asimismo, puede entenderse que este discurso del “yo moderno” se coloca en contraposición a lo “natural” puesto que este estilo de conciencia se considera superior. El “yo moderno” es la *medida* de todo lo que es.

La sociedad constituida a partir del “yo moderno” tiene como punto de partida el individuo. Cada individuo debe exponer su capacidad racional. Dicho en otras palabras, el punto de partida de la sociedad moderna es el individuo en tanto que ente *animal racional*. La sociedad moderna, por lo tanto, se mide en términos de la razón y del lenguaje matemático. De la misma manera, lo universal se entiende en términos de lo racional y lo racional es matemático. Por ello, cuando nos referimos a la humanidad en términos universales, nos referimos a su racionalidad matemática.

Lo que nos llama la atención López Herrerías (2009a), siguiendo a Heidegger (1992a), es que esta distinción se basa en la *animalitas*. La distinción de la humanidad del hombre en tanto que *animal rationale*, parte de concebirlo un animal entre los otros. Un animal con una capacidad de raciocinio con la que no cuenta ningún otro animal y la cual lo coloca en una posición de superioridad que le permite subyugar a los otros seres. El hombre moderno se considera, el señor de los seres.

El ser humano propio del “yo moderno” no es todavía el ser humano tecnológico. El ser humano moderno en su uso de la razón con miras a conocer las leyes naturales en lenguaje matemático no es el dispendedor dispuesto de la época tecnológica. Sin embargo, Heidegger nos dice que ya en la ciencia moderna podía encontrarse ese modo emplazante propio de la tecnología. En efecto, en la modernidad los “objetos” son compelidos a actuar según patrones previamente diseñados racionalmente. Se diseña el experimento y se obliga al “objeto” entendido como un “cuerpo” a actuar en el marco del experimento racionalmente diseñado.

Según Heidegger, contrario a lo que normalmente se dice que la tecnología moderna es un producto de la ciencia moderna, en la ciencia moderna ya se encontraba seminalmente ese modo de emplazamiento que le es propio de la tecnología moderna (Heidegger, 1992b). De tal manera que en el “yo moderno” podemos encontrar ese modo de emplazamiento de los entes de la época tecnológica. Es en ese sentido que la racionalidad moderna es medida de todo lo que es.

Ahora bien, desde el siglo XIX, y con mucha fuerza en el siglo XX, la modernidad entra en crisis. La racionalidad moderna queda en entredicho y particularmente su carácter de “medida de todo lo que es” pierde legitimidad. Se entra en un modo reactivo y crítico ante la modernidad que es el estilo de conciencia del “yo postmoderno” el cual tiene, entre otras, las siguientes características:

- 1) Es un “yo” diluido sin raíces firmes
- 2) Un universalismo “equivoco” sin patrones fundamentantes.
- 3) Es ajeno a las grandes ideas o metarelatos.



4) *Es oportunista en la tarea, importa más hacer por hacer que el sentido y el valor de lo que se hace.*

Ocurre aquí un desplazamiento en el que toma lugar el “esteticismo” frente al “racionalismo”. [La] intuitividad frente [al] discurso. [La] opinión no fundamentada (todo vale, si se divulga, y convence, aunque sea por aturdimiento), frente a un pretendido saber contrastado. El humano *postmoderno* se identifica en lo transitorio, en la eficacia y en el oportunismo del uso del lenguaje” (López Herrerías 2009a; Pp: 56, 57).

El humano postmoderno se desprende de la búsqueda por una legitimidad basada en la razón. Al des-radicalizarse, queda libre de ataduras de verdad (al menos en términos metafísicos) y es en este sentido que todo empieza a mostrarse desde su funcionalidad. Queda así una “humanidad” sin patrones fundamentantes y es así como ese “yo postmoderno” es ajeno a la trascendencia en una serie de acciones sin sentido trascendente.

Ante este panorama post-moderno tiene lugar el estilo de conciencia “ultramoderno”. El estilo “ultramoderno” es uno que quiere contraponerse a la relativización postmoderna. Se fanatiza y, de manera violenta y sin diálogo, coloca en el ámbito económico, en los encuentros sociales, en los debates políticos y en los asuntos creenciales su posición supuestamente moderna. Como bien lo dice López Herrerías (2005), el ultramoderno pone en el límite la conciencia moderna: “sólo existe y vale mi verdad, las tradiciones de mi grupo, la lengua y la historia de los que son reconocibles como ‘yo’” (p. 50). La conciencia ultramoderna se manifiesta en: un yo exacerbado, un universalismo unívoco, la afirmación violenta en lo propio y en patrones excluyentes y dogmáticos.

Quedamos así ante modos de “yo” sin raíces de verdad... Sigue siendo un *animal* e incluso sigue siendo un *animal racional*. Pero ese modo de racionalidad, desde el recuento heideggeriano, ya no está basado en la razón como fundamento metafísico de todo lo que es. Y entonces qué.

Quizá Heidegger nos arroje luz ante tanta confusión cuando dice:

“Pero la esencia del hombre consiste en ser más que el mero hombre entendido como ser vivo dotado de razón. El «más» no debe tomarse aquí como una mera adición, algo así como si la definición tradicional del hombre debiera seguir siendo la determinación fundamental, pero luego fuera ampliada añadiéndole el elemento existencial. El «más» significa: de modo más originario y, por ende, de modo más esencial en su esencia” (2000)

Quizá haya llegado el momento aquí de volver sobre la Pedagogía Crítica y explorar nuevamente su sentido ante este contexto.

#### IV. PEDAGOGÍA CRÍTICA Y MODO DE REVELADO TECNOLÓGICO

Como dijimos anteriormente la Pedagogía Crítica se sitúa en la crítica a la Modernidad. En efecto la Pedagogía Crítica

procura formar un tipo de ser humano que se posicione frente a la visión universalizante de la modernidad según la cual un modo de racionalidad expresada en lenguaje matemático es la medida de todo lo que es y todo debe ser subordinado a dicha racionalidad. Es en este sentido que podemos decir que la Pedagogía Crítica se sitúa en la formación de un “yo” del tipo post-moderno.

Podemos decir ahora que la Pedagogía Crítica es un modo de formación de un ser humano propio de la época tecnológica que procura:

- Formar conciencia que le permita a personas de culturas tradicionalmente oprimidas a caer en cuenta de su condición de dominación. Esta concienciación posibilita salir de relaciones de dominación en la que el ser humano está dócilmente dispuesto sin percatarse de ello.
- Capacitar en herramientas que le permitan al participante mayor éxito en la sociedad y en el mercado. Esta relación de éxito tiene lugar gracias a la liberación de las relaciones de dominación en la que se era explotado inconscientemente.
- De lo que se trata en el límite es de una sociedad en la que al todos estar conscientes de las relaciones de dominación para que así los intercambios sean más justos.

Nótese que en la sociedad ideal de la Pedagogía Crítica los seres humanos serían personas conscientes de su participación en la sociedad, informados de su circunstancia y, en consecuencia, negociadores que participarían en igualdad de condiciones en el intercambio. Se trataría así de una sociedad de dispendedores en igualdad de condiciones en la que la disposición del uno para el otro ocurre en función de un acuerdo y no de una relación de manipulación e inconsciencia. Este es el ideal de la sociedad freireana...

“Nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean. Esta es una exigencia radical. La búsqueda del *ser más* a través del individualismo conduce al egoísta a tener más, una forma de ser menos. No es que no sea fundamental — repetimos— tener para ser. Precisamente porque lo es, no puede el tener de algunos convenirse en la obstaculización al tener de los demás, robusteciendo así el poder de los primeros, con el cual aplastan a los segundos, dada su escasez de poder.” (Freire, 1970; p. 67. Énfasis nuestro).

Y sin embargo, esto que hemos dicho aquí deja un cierto dejo de injusticia. Hay en Freire un discurso que nos hace ponderar lo hasta aquí dicho para así explorar una perspectiva un tilín distinta en la que el «ser más» de Freire se acerca al «ser más» de Heidegger. Una perspectiva en la que la Pedagogía Crítica empieza a superar la metafísica y pareciese morar, en diálogo, con el Ser. Intentaremos balbucear esta propuesta en nuestra última sección.

## V. COMMUNITAS: LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A FONDO

López Herrerías (2005) propone un estilo de conciencia distinta al de la ultra y postmodernidad. Se trata de la conciencia de la metamodernidad. El “yo” metamoderno se entiende en relación de encuentro con los otros. Es un “yo” que se sustenta en la razón comunicativa y dialógica. Se trata, por ello, de un yo convivencial que se soporta en la razón comunicativa. De aquí que, en la metamodernidad se posibilita un universalismo análogo en el cual la diversidad de perspectivas entra en juego en función de buscar “aquella palabra que más valga para el respeto y el reconocimiento de lo más humano, para ayudar a hacer una humanidad más justa y libre” (p. 51). Se entiende de lo anterior que nos referimos a un estilo de conciencia que se sustenta en el radical respeto a lo otros y en la búsqueda por construir colectivamente. El “yo” se supera en el entrecruzamiento de la trama, en la reconformación del “nosotros”.

La metamodernidad no es una mera adición sobre la *animalitas*. En la metamodernidad se logra un desplazamiento en el cual el hombre se descubre como un *ser de palabra*. Ello implica superar el modo de revelamiento tecnológico en el cual los seres aparecen como soportados en sí mismos y, en ello, listos para ser explotados. Se trata de volver a experimentar el revelamiento de la verdad como modo de producción.

Este revelamiento de la verdad implica superar la “correspondencia”. El «ser más» heideggeriano implica volver sobre un modo más originario en el cual el hombre esté a la guarda de la verdad. Se trata de una *verdad* que supera la “correspondencia” entre la proposición y el ideal metafísico y se vuelve sobre el arrojado desde el cual los seres son revelados.

Ser de palabra implica velar, cuidar, custodiar, guardar la palabra. No es un hablar por hablar. Se trata de un modo que no puede compararse con el modo dominante de discusión propio de la opinión pública moderna, ni de las manipulaciones tecnológicas de la *opinión*. Se trata de un humilde *dar cuenta* en el que se narra el advenimiento de los seres.

En este “dar cuenta” en el que el hombre debe superar esa terrible división entre teoría y práctica. Debe, más bien, participar del advenimiento de los seres. “Dar cuenta” refiere aquí a un modo más originario de verdad en el que se cuenta el revelamiento. Se trata de indicar, de manera humilde y respetuosa, que los seres llegan a ser. Hay mucho cuento que contar en torno a las diversas perspectivas que conforman a los fenómenos en su dinámica temporal.

Y hay en esto un desplazamiento en el cual pasamos de la *animalitas* a la *communitas*. Somos *communitas*, no porque seamos una clase derivada de una clase *animalitas* fundamental que es gregaria. Somos *communitas*, no porque en la opinión pública debatimos y validamos nuestros razonamientos. Somos *communitas*, no porque en sociedad progresamos. No, no, ¡no!. Somos *communitas* porque nos damos cuenta y eso es nuestro modo fundamental de producción.

La Pedagogía Crítica de Paulo Freire puede interpretarse desde una perspectiva distinta a la hasta aquí presentada y en ella se revela un modo contrastante que puede mostrar aristas de un desplazamiento hacia un modo más originario de ser Hombre en el sentido heideggeriano. En Freire (1973), el autor define al hombre como “un ser de relaciones” (p. 73) que “no puede pensar sin la co-participación de otros...” (p. 74). De lo anterior se deriva la importancia de la comunicación. La comunicación no es un asunto de mera validación y transferencia. La comunicación es el comunicarse en el cual pensamos. Y se piensa en torno al significado significante. Por ello dice Freire que “sólo se comunica lo inteligible en la medida que es comunicable” (p. 77).

Nótese que no se trata de “descubrir” en colectivo una verdad que está allí pero que no hemos encontrado. Se trata de entender, comprender y comunicar y ello se hace en comunidad. Nos hacemos comunidad entendiendo, comprendiendo y comunicando. Entendiendo el piso desde el cual somos. Comprendiendo el piso desde el cual los seres son inteligibles para nosotros y podemos comunicarlos. Somos *communitas* en la medida que damos cuenta del sentido de los seres.

Desde la perspectiva que estamos aquí construyendo, el descubrimiento de la verdad no radica en conseguir la proposición correcta que corresponda de mejor manera con el ideal metafísico. Más bien la búsqueda consiste en hacer sentido de los seres, en buscar el modo de dar cuenta de los seres de tal manera que pueda ser comunicado y en ello compartido con los otros. Es por ello que este modo de producción está esencialmente entrelazado en el *nosotros*. Somos quienes compartimos la búsqueda por hacer sentido.

Todo esto implica un compromiso de verdad. Debe revelarse en nosotros un compromiso de vida abierta hacia el revelamiento de los seres. Implica una ética en la que no es que estamos en el deber de participar en el revelamiento de los seres porque estamos en el deber de emular un ideal metafísico. No, estamos en el deber de participar porque nos debemos al revelamiento de los seres, nos debemos a la producción, al advenimiento, de la verdad.

Es por ello que no nacemos, nos hacemos. Nos hacemos en el compromiso de nuestra humanización. Humanización que no parte de nuestra *animalidad* para alcanzar un cierto nivel de cultura gracias a la razón. Se trata de una *humanización* que tiene lugar en el pacer del ser. Compromiso de verdad refiere a una ética en la que estamos en el deber porque estamos en deuda. Nos hacemos humanos en la deuda agradecida en la que participamos en la producción de los seres dándonos cuenta de ello.

Obviamente la educación metamoderna no puede estar basada en la transmisión de conocimientos. Pero tampoco puede basarse en la transmisión de capacidades para hacernos más útiles y facilitar nuestra *existencia* en el almacén mundial. La educación metamoderna no puede basarse en una *concienciación* que nos lleve a la utopía de la explotación de

todos por todos. No puede ser una educación para el *señor de los entes*.

Podríamos intentar pensar en un tipo de educación para la *producción*. Una educación de este tipo debería contar con otras características, algunas de las cuales podrían ser las siguientes:

- Debe ser crítica para descubrir los presupuestos que nos sustentan y así poder llevarlos al lenguaje, al pensamiento, al corazón. En esto puede rescatar mucho del espíritu de la Pedagogía Crítica del maestro Freire. Sin embargo, la crítica con la que contamos aquí no tendría como fin último el revelamiento de la relación dialéctica entre opresores y oprimidos. Tendría más bien como fin el revelamiento del agotamiento del modo de revelado tecnológico que nos muestra al mundo como un almacén de existencias a ser explotadas y así posibilitar la apertura a otro modo de revelamiento.
- Debe cultivar las virtudes. No se trata de una educación de transmisión de conocimiento. Se trata de una educación en virtudes. Cualquier capacitación técnica será una herramienta para la transmisión de las virtudes que propicien la apertura crítica. Nótese que se trata de una educación de taller en la que la “capacitación” es una excusa para una transmisión más de fondo.
- Y, por último, es también una educación dialógica en su mejor expresión. Es dialógica porque en tanto que se entiende al hombre como *productor* se entiende que es un *hacedor* de cultura. Nótese el desplazamiento que hay en el sentido de la “producción”. No se trata de producir desde la explotación. Se trata sí de entender que al superar el sentido de la verdad como “correspondencia” y experimentar la “revelación”, el *advenimiento*, entonces la producción, cualquier producción, es siempre una *coparticipación* en el llegar a ser de los seres. Y este “llegar a ser” es un modo de revelar la verdad. Por ello, todo ser humano es portador de una dignidad fundamental que rompe con cualquier educación bancaria que conciba al “otro” como un ser inculco en el que hay que depositar la cultura verdadera.
- Es también dialógica en otro sentido. Heidegger (1992b) nos muestra un modo de diálogo fundado desde una perspectiva distinta. Heidegger nos recuerda las cuatro causalidades tradicionales. Estas cuatro causas son: la material, la formal, la final y la eficiente. Si tomamos como ejemplo un cáliz de plata, la causa material es la plata que debe ser forjada. La causa formal es la forma de cáliz. Es un cáliz y no otra cosa, no es una copa, es un cáliz. La forma de cáliz está en deuda profunda con la plata porque es un cáliz de plata. Y es un cáliz de plata para la consagración, su causa final. Tanto la forma, como la

materia, como su finalidad están en profunda deuda agradecida unas con las otras porque son, a fin de cuentas, un cáliz de plata para la consagración. La causa eficiente, por último, es el platero. El platero que sopesa cuidadosamente la reunión de la forma, la materia y la finalidad. Dialoga con ellas en función de coadyuvar en la producción, en el revelamiento, en el llevar a cabo un precioso cáliz de plata para la consagración. Es en este sentido que decimos que se trata de una educación de taller. Una educación de orfebres.

- El maestro es el tutor del taller. El maestro debe dialogar con la materia, la forma y la finalidad para coadyuvar en la *producción* del hombre. Los pupilos son hombres en formación. Hombres que se están revelando en la forja. Forja en la que participa el maestro trayendo desde lo oculto a ese nuevo hombre que será. Es un diálogo en el que nos entrelazamos en el revelamiento del hombre, en la *aletheia*. Es un diálogo en que nos damos cuenta en profunda deuda agradecida con la humildad que le es más apropiada al pastor.
- Debe cultivar la apertura. La apertura que nos permita de manera crítica experimentar otros modos de revelamiento. Dicho en otras palabras, debe cultivar la apertura necesaria para que la verdad se revele, y se nos revele, en su carácter poético y plerómico. Apertura para posibilitar el desplazamiento desde la “correspondencia” en su dominio último y acabado tecnológico. Apertura que posibilite que los seres lleguen a ser de la manera que les sea más apropiado.
- Es una educación para cuidar del *advenimiento*.

Esto nos revela un camino inquisitivo que se insinúa hermoso, pero que deberemos contar en otra oportunidad.

“No hay diálogo, tampoco, si no existe una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres”

Paulo Freire (1970)

#### AGRADECIMIENTO

Demasiados seres a los cuales agradecer, pero quisiera identificar particularmente a un(a) árbitro(a) anónimo(a) quien me emplazó a volver sobre este escrito. Gracias.

#### REFERENCIAS

- [1] Freire, Paulo (1969). *La Educación como Práctica de Libertad*. Siglo XXI Editores. México. 45° Edición, 1997. Traducción de Lilién Ronzoni.
- [2] Freire, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- [3] Freire, Paulo (1973) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Editorial Siglo XXI y Tierra Nueva. México. 23ª Edición en Español (2004).
- [4] Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno Editores. México. Traducción de Guillermo Palacios.
- [5] Fuenmayor, Ramsés (2001). *Interpretando Organizaciones... Una Teoría Sistémico-Interpretativa de organizaciones*. Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.
- [6] Heidegger, Martin (1992a) Letter on Humanism. *Basic Writings. From Being and Time (1927) to The Task of Thinking (1964)*. HarperCollins Publishers. New York. Translation of Frank Capuzzi. Edited by David Farrel Krell.
- [7] Heidegger, Martin (1992b) The Question Concerning Technology. *Basic Writings. From Being and Time (1927) to The Task of Thinking (1964)*. HarperCollins Publishers. New York. Translation of William Lovitt. Edited by David Farrel Krell.
- [8] Heidegger, Martin (2000). *Carta sobre el humanismo*. Alianza Editorial. Madrid. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Disponible en: <http://www.heideggeriana.com.ar>
- [9] López Herrerías, José Ángel (2005) *Educación para una cultura comunitaria. Por una Identidad Metamoderna*. Editorial Nau Libres. Valencia – España.
- [10] López Herrerías, José Ángel (2009a) *Nueva carta sobre el humanismo*. Asociación Española de Educación Ambiental. Madrid.
- [11] López Herrerías, José Ángel (2009b) ¿Qué “yo” es valioso para el mundo de hoy?. En *Pensar la Educación. Anuario del doctorado en educación 2008-2009*. Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.
- [12] Suárez, Roldan (2000). *Cárceles sin fin*. Consejo de Publicaciones de la Universidad de Los Andes. Mérida - Venezuela.
- [13] Suárez, Roldan (2005). *Esbozo de una Historia Ontológica de la Educación Moderna y Muestra de Diseño de Actividades Pedagógicas para 7º y 8º de Educación Básica (Un Aporte al Proyecto de Educación de la Sistemología Interpretativa)*. Proyecto de Grado para Optar al Título de Doctor en Ciencias Aplicadas Mención Sistemología Interpretativa. Universidad de Los Andes. Mérida – Venezuela.