

Márgenes de la deconstrucción. La palabra generadora entre Freire y Derrida

Marco Antonio Jiménez García¹

RESUMEN

Este trabajo tiene por objetivo realizar una lectura deconstructiva del llamado método de la Palabra Generadora, entendida como una categoría de profundas raíces filosóficas, utilizada en la educación popular y particularmente en la de adultos. Se trata de establecer los nexos entre la Palabra Generadora de Freire y la propuesta deconstructiva de Derrida. Se plantea otro modo de leer este "mito fundacional" de dicha educación y se critica el carácter instituido e identitario al que se ha pretendido reducir su concepción. Se cuestiona una didáctica instrumental que intenta despojarla, a la Palabra Generadora, de su complejo sentido pedagógico-educativo, existencial y liberador, así como de su perspectiva ético-política. La propuesta de Freire es una invitación a la deconstrucción de la palabra, de la situación existencial, al desmentir y "enfermar" la palabra del amo y recupera la fuerza subversiva de la lecto-escritura. Una conclusión de este texto es que la Palabra Generadora contribuye a comprender que en educación no hay un sentido único, correcto, y verdadero de la conciencia y su relación con la naturaleza, pues siempre está condicionada por la situación existencial, por la circunstancia.

PALABRAS CLAVE

Palabra Generadora. Deconstrucción de la palabra. Jaspers. Freire. Derrida. Educación de adultos. Pedagogía existencial.

PRESENTACIÓN

Las diferentes propuestas para atender la educación de adultos han estado ligadas desde sus irresueltos orígenes a ciertas concepciones funcionales relacionadas con el desarrollo económico y social de los países pobres.

Al mismo tiempo han sido intensamente vinculadas a propuestas políticas más amplias de organismos internacionales. Con ello se ha intentado extraer a la educación de adultos de un conjunto de reflexiones filosófico-políticas propias que, por lo menos en el caso de Freire, son lo suficientemente explícitas en cuanto a dichos planteamientos.

Por otra parte, la experiencia en educación popular en México y América Latina ha tenido diversos arraigos e historias que van mucho más allá de las preocupaciones de posguerra de la UNESCO y otras instituciones multinacionales y nacionales. No es fácil ubicar las diferencias y semejanzas de esos proyectos que podríamos denominar en forma simple, "funcional" y "popular". Es muy probable que entre los primeros localicemos perspectivas muy complejas que vayan más allá de un propósito domesticador y refuncionalizador de la educación y entre los segundos es posible que también existan propuestas manipuladoras externas a los fines educativos. Aunque no es objetivo de este texto analizar dichas cuestiones sí parece importante al menos mencionar que la educación de adultos, sus métodos y prácticas, no ha sido ni es un proceso unívoco que evoluciona hacia un acuerdo universal, todo lo contrario, el término muestra de entrada su dispersión, ya sea como un concepto que implica la buena nueva sobre lo que ha fallado y lo que hay que hacer con cierto tipo de población a fin de incorporarla a los beneficios y tareas del progreso global, o en otro sentido como una propuesta de educación alternativa,

¹ Profesor-investigador Titular de la Facultad de Estudios Superiores "Acatlán" UNAM. Profesor de Metodología de la Investigación, Epistemología y Taller de Investigación Interdisciplinaria. Coordinador del Seminario Interinstitucional de Análisis de Discurso Educativo. Coordinador del Seminario de Sociología de la Cultura. Líneas de investigación: Ética y constitución de subjetividades. Imaginarios sociales e identidades. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

no sólo a los modelos de progreso y sociedad vigentes, sino sobre todo como promesa de una nueva conciencia, de un nuevo hombre.

Lo que a continuación se expone de algún modo refiere a ambas lógicas bajo el predominio de una concepción de la palabra, del texto, de la escritura, como un bien que se tiene o no, que está presente ya sea en su ausencia o presencia. Presente en su ausencia porque se piensa que la escritura es un alfabeto, una operación lógica útil para representar al mundo o al espíritu, y quien no tiene ese logos está en desventaja funcional o histórica con quien sí lo tiene. Es amo o esclavo, pero con una enajenación presente, en todo caso se tiene una débil o torcida representación del mundo y el espíritu, es decir, la presencia de la enajenación, misma que hay que vencer con la buena y correcta presencia de la razón o el espíritu del logos. Idea muy similar a la evangelización que emprendieron los jesuitas en el nuevo continente. Salvadas las distancias, nos proponemos hacer una especie de economía política del concepto de educación de adultos, para lo que tomamos la noción de *Palabra Generadora* de Freire como Marx toma el término *mercancía*, (condiciones de producción, circulación y consumo) es decir, como uno de los significantes más ínfimo, no por ello menos complejo, que nos permita pensar, desde algunas categorías de la deconstrucción, la cuestión de la *Palabra Generadora* como un elemento "presente", casi "mito fundacional", de la educación de adultos en América Latina y México.

No se trata de incursionar en el tema de la educación de adultos sino más bien en aquello que nos permite pensarla más allá de ciertas lógicas habituales, es decir, al margen de ciertos hábitos lógicos y metafísicos, no para conjurarlos en una inocente ilusión dialéctica superadora y al mismo tiempo productora de otro mito.

Hemos decidido situar este trabajo en lo que denominamos márgenes de la deconstrucción en más de un solo sentido. Márgenes como los límites en donde se produce una frontera nómada y diluida, entre lo que quiere hacerse presente y al mismo tiempo está ausente. Márgenes también como pluralidad de interpretaciones en donde ninguna de ellas puede suponerse superior o mejor que las otras y que a la vez nos hace pensar en los límites de la razón que domina el pensamiento,

la vida y particularmente la cultura y la educación en América Latina. También márgenes en la medida que la propuesta hecha por Freire, a pesar de haber sido incorporada a algunos proyectos gubernamentales de educación popular o de adultos, finalmente termina siendo vaciada de sus intenciones existenciales profundas y convertida en una especie de método lancasteriano, que sólo busca educar al mayor número de personas del modo más rápido y masivo posible para incorporarlos a un supuesto progreso. Márgenes, porque la propuesta de Freire, el denominado método de la *Palabra Generadora*, está dedicada a los marginales, a los desposeídos, a los que hoy encuentran en sus propios cuerpos los límites geográficos de su posible realización, aún en la desesperación de su propia anulación. Pero sobre todo, márgenes porque no se trata de convertir en centro lo imposible de la educación, es decir, de integrar, de incorporar a los marginados a una sociedad de los "sanos", de los que "sí saben"; sino márgenes en tanto que el camino del hombre siempre es abierto e inconcluso, que no tiene un fin ni un principio. Fin en el sentido de meta final, de terminación o acabamiento. Pero también fin como finalidad o propósito prefijado por alguien de modo mágico o racional. Y tampoco un principio como un origen auténtico y exclusivo o como fundamento objetivo que da cuenta de una ley y de una planeación estratégica que nos proyecta hacia un futuro. Márgenes en donde se moviliza lo que la palabra tiene de generadora, precisamente en tanto deconstrucción de ella misma. Y márgenes, en tanto no se trata de un análisis de la educación de adultos en sí misma, ni como proyectos específicos; de sus resultados, alcances, limitaciones, pero tampoco de una revisión de sus particulares procesos de enseñanza-aprendizaje. En suma, como márgenes se puede entender aquí una estrategia de lectura en las fronteras contemporáneas de la filosofía ejercida como *Palabra Generadora*.

LA DECONSTRUCCIÓN

Quisiera empezar planteando con Derrida mi interés por la deconstrucción, ya que es muy frecuente encontrar en los medios educativos una especie de menosprecio por las teorías, en especial con aquellas que difícilmente son reconocibles en las típicas interpretaciones de las ciencias sociales y las humanidades, en donde por lo regular estas

últimas tienden a confundir la cuestión universal de la educación como un asunto de educación universal.

La deconstrucción no es un tema teórico que se reduzca a un grupo de iniciados, es ante todo una cuestión ética y por tanto política, “[...] la deconstrucción no se limita a ser una crítica, sobre todo una crítica teórica, sino que debe desplazar las estructuras institucionales y los modelos sociales” (Derrida en Peretti 1989: 11). Sin embargo, prevengo a aquellos que con espíritu práctico pretendan obtener de este pensamiento un Programa o un Manifiesto para una educación libertaria o un Método deconstrutivo, ni Programa, ni Método, (así con mayúsculas) todo lo contrario, infinidad de programas y métodos, de lo que se trata es de *intentar*, de la tentación de pensar.

METAFÍSICA DE LA PRESENCIA Y LIBERACIÓN

La deconstrucción se propone mostrar la imposibilidad de un todo sistemático, de un centro fijo del cual partiría el pensamiento y la existencia en una ruta hacia la verdad universal. En tal sentido lo primero que toma como “objeto” a deconstruir es el propio pensamiento deconstrutivo que como en una banda de *moebius* se presenta como algo más que un trabajo infinito e inagotable, y que al mismo tiempo ofrece sus interiores como exteriores y viceversa. La deconstrucción no es una nueva ciencia o filosofía que viene a desplazar a otras para ocupar su lugar, en todo caso denuncia a este viejo sistema burocrático de erigirse como lo mejor en detrimento de lo anterior, a esta lógica perversa de, “ha muerto el Rey viva el Rey”, a esta necesaria figura del Rey, a esta ilusión que asegura la presencia tranquilizadora, familiar, sin riesgo, del mal o el bien, de un mundo binario y universal. Sin duda, esto es una violencia de la racionalidad instituida que se centra en la búsqueda de un fundamento y una identidad absolutos, a esto Derrida llamará metafísica de la presencia.

En tal sentido, toda metafísica de la presencia se ofrece como garantía del mundo, es decir, que lo que desde ese discurso se escribe o se habla está en representación de la cosa misma, la palabra representa (hace presente, presentifica) lo visible. Así como el ser representa al ente, el lenguaje es para este pensamiento mera representación del mundo.

Dicho de otro modo, bajo esta concepción de la metafísica de la presencia lo que hacemos los hombres es representarnos al mundo en que vivimos a través de la palabra. Por una parte, el sujeto que piensa y por otra, el objeto que es pensado. “Pensar es representar, relación de representación con lo representado (*idea como perceptio*). Representar significa en este caso: desde sí mismo ponerse algo delante y garantizar lo puesto como tal” (Heidegger en Peretti 1989: 25).

Los hombres somos como instrumentos que sólo podemos expresar un mundo externo que está allí antes y después que nosotros y la razón a través de la palabra (logos) busca presentarlo, hacerlo presente temporal y espacialmente, equilibrarnos con el mundo al asegurarnos un mayor bienestar y conocimiento siempre mejor y mayor. La razón, mediante la palabra, busca ponernos a tiempo y en el lugar correcto frente a las cosas del mundo. Esto, como sabemos, es una pura ilusión y por otra parte una violencia que intenta eludir la condición humana, al hombre y su tiempo.

Como es posible suponer esta lógica privilegia la conciencia, como si todo lo que pensamos se originara y a la vez estuviera destinado a la conciencia, que a su vez permite fundar, establecer, asegurar algo de manera útil; por lo tanto pensar es siempre entendido sólo como poner fines a través de reglas y medios. Asimismo, esta visión metafísica de la presencia se reconoce en una teoría de la identidad fija y estable.

Si bien todo pensamiento metafísico implica una nostalgia por el ser, una vuelta o retorno hacia el origen, por lo contrario, la deconstrucción no estaría interesada en una restauración de aquello perdido, sino que en vez de ascender, se trataría de descender hasta lo más próximo, lo más cercano al ser, no para superar de una vez y para siempre al pensamiento metafísico sino para aceptarlo como el intento de olvido del ser, como la negación del ser del hombre. Negación que se funda en la afirmación del hombre como un animal racional. Por lo que como dice Heidegger: “[...] sobrepasar o superar el nihilismo, rechazando el modo metafísico de representación, no para ‘jubilar’ a la metafísica, sino para aceptarla liberando su esencia y encaminando el pensar a esa liberación” (en Peretti 1989:29).

LOGOFONOCENTRISMO Y EL ALFABETO

La deconstrucción no acepta que el habla, que el lenguaje hablado sea superior que la escritura, porque en todo caso también el habla es una forma de escritura, es decir, desde los clásicos se ha considerado que la palabra hablada dice la verdad por estar a tiempo, mientras que la escrita es una versión, una interpretación siempre incompleta, pues reproduce al pensamiento o lo que se quiere decir fuera de tiempo o en otro tiempo. Se piensa que al hablar se expresa con plenitud, en el aquí y ahora, lo que el sujeto desea. Del mismo modo, la voz está unida a la conciencia que se hace presente mediante el habla. No es gratuita la pregunta que Nietzsche se formula cuando dice: *¿Quién habla?* Que expresada en términos deconstructivos sería algo así como *¿Qué escritura habla?* Escritura precisamente como legado para gastarse, pero no sólo en el aspecto económico del término, como usura, sino también como uso, como algo que se desgasta con el tiempo y el lugar en que se usa, pero que a la vez va teniendo más de un sentido. Escritura para la deconstrucción en modo alguno son los signos que están en un papel o en alguna otra superficie o material supuestamente representando algo que ha sido hablado o pensado. La escritura, como veremos más adelante, rompe con el logocentrismo y el fonocentrismo.

Es posible decir que la relación presencia, pensamiento, conciencia y voz se iguala con la tradición occidental de logos y foné, de palabra hablada que en toda ocasión da la ilusión de veracidad y transparencia, aun cuando se digan incoherencias o mentiras, siempre resulta de primera mano, veraz y transparente, cuando algo es dicho y escuchado, a diferencia de la escritura, a esto Derrida denomina *logofonocentrismo*.

Logofonocentrismo puesto al servicio de la metafísica de la presencia cuya historia se convierte así en un *querer-oírse-hablar* absoluto, donde el oírse-hablar (como relación necesariamente inmediata) implica una voz silenciosa que no necesita nada para ser, denotando así la impresión directa de un pensamiento. El sistema del oírse-hablar sirve, pues, de modelo de presencia y revela la solidaridad del logocentrismo, del fonocentrismo y de la metafísica de la presencia: *Hemos identificado el logocentrismo y la metafísica de la presencia como*

el deseo exigente, poderoso de semejante significado (trascendental) Derrida (Peretti 1989:32).

Se engañan quienes creen que el logos hace coincidir por medio de la voz, el decir y el querer decir como una relación que no se rompe nunca, que no falla, que es armónica y absoluta. El logocentrismo es un idealismo que se conforma con la repetición de ideas que tienen un mismo sentido repetible, lo cual posibilita la noción de identidad como plenitud de la presencia, de la conciencia. No hay tal identidad plena, precisamente la escritura sea ésta del habla o de otro tipo nos muestra que no hay plenitudes ni armonías.

Paradójicamente, la muerte del libro tan anunciada en estos tiempos no representa sino un debilitamiento del logofonocentrismo, es decir, de la prepotencia del habla y anuncia el nacimiento de "una nueva mutación en la historia de la escritura, en la escritura de la historia" (Derrida 2000: 7)

El saber occidental se produce a través de la escritura fonética que convierte a la escritura en mera técnica auxiliar de la significación y privilegia la voz como depositaria única del poder del sentido: el logocentrismo viene a ser por lo tanto: "la metafísica de la escritura fonética, por ejemplo, del alfabeto)". (Derrida 2000: 7)

No es casual precisamente que en esta época se anuncie el fin del libro y con ello de la escritura y la aparición de otros medios de comunicación como las imágenes iconográficas, la televisión, la publicidad espectacular y el empobrecimiento del lenguaje hablado, lo que realmente se está colocando en tela de juicio es el logocentrismo y su correlato el falocentrismo, no más círculos concéntricos en la intelección de nuestra realidad, no más lógicas binarias como las (freudianas) de *pene-no/pene*, ausencia-presencia separadas que encarnan una bipolaridad ilusoria, no más guerra fría o conflicto entre potencias, el enemigo está en todas partes, incluso en uno mismo.

No se trata de mirar más cómo somos gobernados por otro u otros, sino cómo nos gobernamos a nosotros mismos, diría Foucault. No se pretende encontrar el fondo de nuestras raíces, pues en realidad no las hay en un sentido esencial u originario, lo que hay son rizomas, es decir, crecimientos azarosos y espontáneos que surgen laberínticamente y se desvanecen etéreamente en el aire.

No hay a quién desenmascarar, pues no hay un rostro que encontrar, en todo caso lo que veremos será un gesto o un guiño como un lúdico intercambio infinito de miradas en un espejo horadado que como una escritura, sin estructura, función, ni utilidad, nos revelará otra huella del ser que acontece.

Lo constitutivo del discurso como privilegio es el *binarismo significado/significante* que implica concebir la escritura como algo derivado, exterior y representativo, como un *signo de signo*. Concepción ésta de la escritura realmente restringida al estar propiciada por el prejuicio que hace de la escritura meramente alfabética la perfección final de toda escritura. La escritura fonética (silábica y alfabética) es el modelo de la escritura en general pero sólo en el ámbito de la cultura occidental, esto es, en un ámbito fuertemente influido por la fonetización y por un pensamiento logocéntrico. En este orden de cosas, el privilegio de la linealidad, consecuencia también del pensamiento logocéntrico y modelo que impera en la concepción tradicional del tiempo y por ende, de la historia, se confunde a su vez con la escritura fonética que se plasma así como sucesión lineal: la escritura fonética es la imagen gráfica de la sucesión irreversible del tiempo en que se habla (Peretti 1989: 38).

Cabe hacer énfasis en que es precisamente el alfabeto la máxima expresión de la escritura fonética en cuya base se sustenta la cultura occidental, de modo que todo proyecto de alfabetización es, sin duda, occidentalización, racionalización, instrumentalización, concientización y sus subsecuentes: cristianización, democratización, liberación y globalización. Hoy nos preguntamos cómo, a pesar de la violencia del logos occidental, persisten culturas sin alfabetos y sin escritura, precisamente porque la escritura ni es logos, ni es voz, ni es alfabeto. ¿Será entonces que lo que nosotros llamamos, con Derrida, el olvido del ser en ciertas culturas indígenas no se ha producido totalmente y que en ellas persiste, agonísticamente, de un otro modo el ser, por nosotros relegado a su papel de representante?

LA ESCRITURA COMO FÁRMACON

¿Qué es la escritura sino ese *fármakon* que para curar envenena?

El discurso escrito provoca malestar, el habla conforta aunque maldiga pues hace presente lo ausente, por lo contrario los escritos engañan, suplen la memoria y sobre todo la voz del Rey, pues como es sabido éste no escribe ni lee, lo hacen los escribas, personajes inferiores que transcriben la verdadera palabra y que al hacerlo la empobrecen, no sólo por su escasa posición social, sino sobre todo porque atentan contra la palabra hablada, por eso los escritos deben ser confinados a las sombras de los archivos. La escritura no es el objeto de una ciencia, es tan sólo una pobre técnica que por más que se esmere reduce el pensamiento a una grafía siempre precaria, lo anterior ha sido desde Sócrates y Platón el lugar al que ha sido destinada la escritura como *fármakon* que envilece la verdadera memoria hablada, pues aunque intente preservar lo dicho, lo que realmente hace es poner en riesgo el saber, la autoridad, pues al pretender ocupar el lugar del que habla provoca que todo el orden se ponga en entredicho. Es un remedio para la memoria y a la vez un veneno.

No existe remedio inofensivo. El *fármakon* no puede nunca ser simplemente benéfico.

Por dos razones y a dos profundidades distintas. En primer lugar porque la esencia o las virtudes benéficas de un *fármakon* no le impiden ser doloroso... Ese doloroso goce, ligado a la enfermedad como a su apaciguamiento, es un *fármakon* en sí. Participa a la vez del bien y el mal, de lo agradable y de lo desagradable. O más bien es en su masa en donde se dibujan esas oposiciones.

Luego, más profundamente, más allá del dolor, el remedio farmacéutico es especialmente perjudicial porque es artificial... El *fármakon* contraria a la vida natural: no sólo a la vida cuando ningún mal le afecta, sino incluso a la vida enferma o más bien, a la vida de la enfermedad. Pues Platón cree en la vida natural y en el desarrollo normal, si se puede decir así, de la enfermedad... Desviando el despliegue normal y natural de la enfermedad, el *fármakon* es pues enemigo de lo vivo en general, sea sano o enfermo. Debemos recordar esto y Platón nos invita a hacerlo cuando la escritura es propuesta como *fármakon*. Contraria a la vida, la escritura -o, si se quiere, el *fármakon*- no hace más que *desplazar o irritar* el mal. Tal será, en su esquema lógico, la objeción del Rey a la escritura: con el pretexto de suplir la memoria, la

escritura nos hace más olvidadizos, lejos de acrecentar el saber, lo reduce. No responde a la necesidad de la memoria, apunta al lado, no consolida la *mneme*, sino únicamente la *hipomnésis*. Actúa, pues, de hecho como todo *fármakon*. (Derrida 1997:148-149)

La escritura es transgresora puesto que amenaza el orden instituido ya sea el social, familiar, político o moral pues invierte el sentido, ya no se requiere de un soberano vivo. En cierto modo la escritura como *fármakon* se ofrece democráticamente, pues aunque no todos sepan leer, lo escrito está ahí, ya no requiere del padre para ser hablado. Ya desde la antigua Grecia se diferenciaba entre el habla seria, paciente, sensata y rigurosa y la escritura como juego, dispendio impaciente y riesgoso. Pero ya desde entonces el habla también era entendida como una escritura útil, benéfica y hablante que se opone a una inútil, maléfica y muda, de modo que, la filosofía y la historia se han planteado entre dos escrituras, la del habla que constriñe, restringe, aglutina y la escritura que dispersa, disemina, desintegra, diluye. El peligro es evidente, la escritura-*fármakon* es subversiva introduce el tema de la muerte, de lo fatuo y lo artificial, pues en griego también significa pintura, no color natural sino artificial, cosmético, tintura. *Fármakon* es el reconocimiento de algo absolutamente otro, temible y destructivo que amenaza el saber y la verdad, otro que se quiere lejos pero que se sabe muy próximo al ser del hombre, es la simiente, el semen que mortifica la vida para que precisamente pueda vivir lo vivo, pues como sabemos la vida no vive en tanto no muera. ¿Qué no es la vida, sino el diferir de la muerte?

La lógica del *fármakon* introduce el tema de la indecidibilidad ya que irrumpen en el sistema binario de jerarquías eternas y pone en entredicho la ilusoria estabilidad centrífuga del logos. Indecible porque no se obedece a una decisión plena y absoluta sino siempre precaria e impredecible. Decidir, elegir, es un gesto especular que muestra siempre el punto de fuga de la mirada y con ello del cuerpo inasible e irrecuperable en su totalidad, nunca nos vemos todo, nos conocemos mutilados, pero en la ilusión de que somos de una pieza.² Así como Nietzsche se pregunta ¿Quién habla? La cuestión es ¿Quién decide? El sujeto de la decisión es el del Don, el del dar, recibir y devolver, ¿para qué? Para nada, para ser

LA HUELLA Y LA DIFFÉRENCE³

La huella es el pensamiento del devenir inmotivado del signo. Si efectivamente, como dice Saussure, “el lenguaje es un sistema de significaciones cuyo valor reside en las diferencias entre sus elementos” (Peretti 1989: 73) para Derrida el asunto estará precisamente en la diferencia y en la supuesta presencia del significante, se trata de que todo elemento significante remite no a otro y sólo otro significante, sino más bien a un cierto rastro del otro elemento significante, a una huella que como un cubo de espejos nos permite mirar la presencia-ausencia de una sola y a la vez infinita serie de imágenes. Por lo tanto cada elemento significante se constituye por las huellas de otros elementos del sistema. El juego es que la huella existe sólo para otra huella y no hay ninguna que sea la primera huella, la auténtica, única y original huella fundadora de todas las demás, no hay una huella centro, es la archi-huella como imposibilidad de la Gran Huella. La archi-huella pone de relieve la laberíntica ramificación de las huellas, no hay raíz, sino rizoma, no hay inicio sino movimiento eterno, caos. Un tiempo irreversible e irreproducible.

La huella no sólo es la desaparición del origen; quiere decir aquí –en el discurso que sostenemos y según el recorrido que seguimos– que el origen ni siquiera ha desaparecido, que nunca ha quedado constituido, más que retrospectivamente por un no-origen, la huella, que se convierte en este modo en el origen del origen. En adelante para arrancar el concepto de huella del esquema clásico que la haría derivar de una presencia o de una no-huella y la convertiría en una marca empírica, es preciso hablar de huella originaria o archi-huella. Y sin embargo, sabemos que este concepto destruye su nombre y que, si todo comienza por la huella, lo que no hay en modo alguno es huella originaria. (Derrida 2000: 80)

La tarea de la archi-huella como archi-escritura reside en mostrar el movimiento de la *différance* como una extraña unidad entre lo distinto y a la vez lo diferido, es

² Sin duda aquí el debate entre dos fenomenologías: la de la percepción y la de lo imaginario.

³ En francés se pronuncia exactamente igual *différence* = a diferencia y *différance*, término relacionado con el anterior pero también con el verbo *différer* = diferir, postergar.

el proceso de la significación en la red del lenguaje. La huella es el ir-siendo espacio en el tiempo y simultáneamente el ir-siendo tiempo en el espacio. Es una ligadura entre lo temporal y lo espacial como matriz de la huella. La instantaneidad del momento está cribada por el tiempo y el espacio que articulan de modo particular a la noción de la *différance*.

La diferencia es lo que hace que el movimiento de la significación no sea posible más que si cada elemento llamado <presente>, que aparece en la escena de la presencia, se relaciona con otra cosa, guardando en sí la marca del elemento pasado y dejándose ya hundir por la marca de su relación con el elemento futuro, no relacionándose la marca menos con lo que se llama el futuro que con lo que se llama el pasado, y constituyendo lo que se llama el presente por esta misma relación con lo que no es él: no es absolutamente, es decir, ni siquiera un pasado o un futuro como presentes modificados. Es preciso que le separe un intervalo de lo que no es él para que sea él mismo, pero este intervalo que lo constituye en presente debe a la vez también decidir el presente en sí mismo, compartiendo así, con el presente, todo lo que se puede pensar a partir de él, es decir, todo existente, en nuestra lengua metafísica, singularmente la sustancia o el sujeto. Constituyéndose este intervalo, decidiéndose dinámicamente, es lo que podemos llamar espaciamiento, devenir-espacio del tiempo o devenir-tiempo del espacio (temporalización). Y es esta constitución del presente, como síntesis <originaria> e irreductiblemente no-simple, pues sensu estricto, no-originaria, de marcas, de rastros de retenciones y de protecciones (para producir aquí, analógicamente y de manera provisional, un lenguaje fenomenológico y trascendental que se revelará enseguida inadecuado) que yo propongo llamar archi-escritura, archi-rastro o diferencia. Esta (es) (a la vez) espaciamiento (y) temporización (Derrida 1994: 48-49)

Lo que Derrida hace es mostrar la independencia semiótica de la escritura de modo tal que los signos escritos son y actúan al margen de los elementos singulares o colectivos –autor/lector; emisor/receptor– y al mismo tiempo son ajenos a una intencionalidad o sentido significativo específico, significación/referencia puesto que pueden reiterarse en otros tiempos y espacios. Lo anterior sirve igualmente para el habla, ya que si los sig-

nos hablados son dependientes del emisor sólo funcionan como escritura, es decir, en la medida en que se tejen, entretejen, textualizan. El habla por tanto es una escritura, un texto con total y absoluta independencia semiótica. Es por eso que la posibilidad de su repetición, de su reiteración, de su iterabilidad del signo es lo que provoca su eterna y continua alteración. A toda esta dispersión, lógica de la desintegración como le llamará la *Escuela de Frankfurt*, Derrida entenderá como *diseminación*.

DISLOCAR EL SISTEMA

En resumen, la *deconstrucción* en un modo amplio, por así decir, es una fuerza que opera fuera y dentro de nosotros pero que no depende de nuestra voluntad puesto que la noción misma de voluntad está entramada con el pensamiento metafísico, no se trata de revelarla, percibirla para mostrarla, o hablar como vicarios de ella. Precisamente opera fuera/dentro (y) dentro/fuera. La *deconstrucción* es un acontecimiento sin origen ni fin, ha estado ahí siempre visible y al mismo tiempo invisible y opaca por la historia de la escritura, pero que hoy podemos pensar como escritura de la historia. La metafísica precisa de la deconstrucción como la deconstrucción de la metafísica para poder existir, la ilusión de plenitud, el como si, son irrenunciables pero no por eso la escritura como *fármaco* dejará de actuar, pues ha estado allí desde tiempos inmemoriales, en la primera muesca en una piedra, en el primer grito, en el primer gesto, “primeros”, por supuesto, que están en el *por-venir*, es decir, lo primero en este caso no está en el pasado, ni en el futuro sino en el devenir-espacio en el tiempo y en el devenir-tiempo en el espacio, en ese instante que es y ya no es. Pero la deconstrucción también “es un <procedimiento> para leer y escribir de *otro modo* el texto de la filosofía y la cultura en un trabajo textual minuciosamente calculado y que se calcula precisamente, mediante una estrategia de lectura y escritura doble, múltiple, que será *différance* trabajada por la diseminación bífida y asimétrica” (Peretti 1989: 131)

Pero como decíamos al inicio del texto, la deconstrucción no es un asunto exclusivo de teoría, requiere de una práctica que sin duda es ética y política. Es un cuestionamiento de las estructuras y quehaceres institucionales, pero también particulares e individuales, la

deconstrucción cuestiona los procesos de legitimación, validación, evaluación, diagnóstico, programación, etc., de las instituciones. Como dice Peretti; Derrida realiza este intento en lo que respecta a la institución docente y sobre todo universitaria:

Aquí no hago más que nombrar con un nombre propio como uno de los hilos conductores la necesidad de una deconstrucción. De acuerdo con la consecuencia de su lógica, se ataca no sólo a la edificación interna, a la vez semántica y formal, de los filosofemas, sino a lo que equivocadamente se asignaría como su emplazamiento externo, sus condiciones de ejercicio extrínsecas: las formas históricas de su pedagogía, las estructuras sociales, económicas o políticas de esta institución pedagógica. Porque afecta a estructuras sólidas, a instituciones <materiales> y no sólo a discursos o a representaciones significantes, la deconstrucción se distingue siempre de un análisis o de una <crítica>. Y para ser pertinente trabaja, del modo más estricto posible, en ese lugar en el que la disposición llamada <interna> de lo filosófico se articula de forma necesaria (interna y externa) con las condiciones y las formas institucionales de la enseñanza. Hasta el punto en que el concepto mismo de institución quedaría sometido al mismo tratamiento deconstructivo. (Derrida en Peretti 1989: 181-182)

Coincido con Peretti en que el éxito de la tarea deconstructiva reside en su posibilidad de apertura y de cuestionamiento que permita transformar ese texto llamado cultura, es precisamente con ese ánimo que ha sido planteado el anterior recorrido por algunos de los intersticios de la deconstrucción para intentar, en lo que sigue, cuestionar el texto llamado "educación de adultos" desde una de sus vertientes pedagógicas, la de la Palabra Generadora, sabemos que nos encontramos en un margen muy riesgoso, pues a los filósofos les parece un despropósito rebajar tamaño pensamiento al análisis de ciertas estrategias pedagógicas y a los educadores les parece un esfuerzo inútil pues no se localiza su inmediata operatividad y beneficios en la siempre urgente tarea educativa.

Se trata de dislocar el sistema no para destruir las instituciones y el pensamiento metafísico y fundar una supuesta verdad, esto no sería otra cosa que la metafísica misma. El asunto no está en la pérdida y restauración

de un paraíso ni en la invención de algún otro. En modo alguno se pretende fundar un nihilismo o un escepticismo o un realismo, es en todo caso una modesta invitación a leer el texto de la cultura, de la educación y de una de sus pedagogías de otro modo.

LA PALABRA GENERADORA

Nadie puede dudar que cuando de Freire se trata estamos en el campo de la palabra, no hay otro camino del ser más que el de la palabra, sea ésta hablada, escrita, leída o escuchada y aun más pensada y creativamente imaginada. La educación y la vida son para él, un texto siempre *por-venir* o en sus propios términos un "inédito viable" es decir, *la futuridad a construir*.

A diferencia de otros pensadores, el educador pernambucano cuenta con una escritura no sólo accesible, sino incluso programática y didáctica, que busca enseñar a ser libres mediante la escritura y simultáneamente se coloca como objeto de esa escritura, es decir, sus palabras se entretajan y no sólo indican un mundo externo al que hay que leer desde sus libros, sino todo lo contrario, nos muestran que conocemos en y con el mundo, como parte de ese tejido, de ese texto.

Pero si es intrincado el camino para poder aproximarnos a las dificultades de un discurso teórico y filosófico y luego tratar de encontrarle un rumbo para la acción, suele ser todavía más complejo ir de los frutos a las retículas oscuras y profundas que comprenden una obra. La dificultad es mayor porque cuando de educar se trata predomina el interés por las definiciones, la eficiencia y la relevancia de los conocimientos con fines transformadores del mundo, o sea se mira el modo práctico de la acción y la reflexión.

La Palabra Generadora es un método, como, por ejemplo, la *Cura por el habla* también lo es, sin embargo, de este último nadie elude su vínculo con una propuesta teórica de notables implicaciones filosóficas, el psicoanálisis.

Uno de los alcances más significativos de Freire radica precisamente en haber convertido la *filosofía de la existencia* en una pedagogía, es decir, en cierto tipo de práctica ético-política de los hombres. No nos detendremos en un análisis exhaustivo de esa genealogía

existencialista de la Palabra Generadora,⁴ el propósito que en este apartado se sigue es el de mirar los diversos ángulos de la propuesta de Freire para mostrar su marginal vigencia en el campo de la llamada educación de adultos.

FILOSOFÍA DE LA EXISTENCIA

Abrir la cuestión bajo el título del existencialismo resulta tentador, no necesariamente por lo que aquí se pueda decir, sino por lo que convoca con relación al tema de la deconstrucción. Las aristas del pensamiento existencial son muchas y muy variadas. Filósofos como Kierkegaard, Jaspers, Mounier, Heidegger, Marcel, Ortega y Gasset y Sartre son los más sobresalientes, sin embargo, no habría que dejar fuera escritores que, como Celine, Camus, Hesse y Kafka, pueden ser admitidos bajo ese sello. Es Jaspers quien reconoce en Heinemann la expresión *filosofía de la existencia*. "Que yo sepa, la empleó públicamente por primera vez Fritz Heinemann (*Neue Wege der Philosophie*, 1929); él se arroga el derecho de prioridad" (Jaspers 1985: 131).

Pero vayamos al propio Jaspers y la tarea de la filosofía: "*sorprender a la realidad en su surgimiento originario y aprehenderla del mismo modo que yo me aprehendo en mi obrar interno mediante una reflexión*" (Jaspers 1985: 7) En modo alguno la filosofía es un pensamiento interno que reflexiona sobre algo (una cosa) externo, todo lo contrario la existencia del hombre es en tanto sí mismo, mi yo es en cuanto yo mismo. Por lo que es más importante experimentar con uno mismo, profundizar personalmente, que saber del mundo como algo externo.

Es contra la masificación, mecanización, universalización, iniciada a finales del siglo XIX, que hace iguales o equivalentes a todo y a todos, que el existencialismo se revela, precisamente porque ninguna cosa parece estar ahí en su particularidad. Los hombres buscan mediante la comprensión de sí mismos su propio fundamento. Si se quiere conocer al mundo se habrá de reconocerlo previamente en uno. Dicho en forma inversa, conozco al mundo puesto que existe previamente en mi persona y no precisamente como datos o información, esa es una de las maneras mediante la cual lo interpreto, pero no es la única.

La secularización de la filosofía hizo que se la entendiera como una más de las ciencias, incluso como una profesión al lado de otras, con la peculiaridad de que ésta se haría cargo, en concordancia con el progreso, del conocimiento en general, del estudio sistemático de la totalidad de los ideales humanos y formularía una concepción del mundo verdadera, armónica con las demás ciencias.

El ilimitado respeto de la época por las exactas ciencias experimentales permitió que éstas se convirtieran en su modelo. Así, la filosofía quiso recobrar ante el tribunal de las ciencias la reconsideración perdida procediendo con análoga exactitud. Todos los objetos de investigación estaban repartidos, sin duda, entre las demás ciencias. Pero la filosofía deseaba darse, junto a éstas, una legitimidad, y por eso hizo de la totalidad su objeto científico; así, pues, elaboró la totalidad del conocer en una teoría del conocimiento (el hecho de la ciencia en general no era objeto de una ciencia particular); la totalidad del mundo, en una metafísica, que fue ideada con analogía y con auxilio de las ciencias de la naturaleza; la totalidad de los ideales humanos en una doctrina de los valores con validez universal. Todos estos objetos no pertenecían a ninguna ciencia especial y, sin embargo, debían ser accesibles a una indagación practicada con métodos científicos. Pero la actitud fundamental en este pensar obró ambiguamente, ya que era, al mismo tiempo, científico-objetiva y ético-valorativa. Podía pensar en el establecimiento de una armónica concordancia entre las *necesidades del alma y los resultados de la ciencia*.

⁴ Con relación a las influencias filosóficas, pero también políticas e ideológicas de Freire, se recomienda la lectura del libro de Paiva, Vanilda, Paulo Freire y el Nacionalismo Desarrollista, México, Ed. Extemporáneos, 1982. Aunque la tesis central del texto es que las ideas pedagógicas de Freire se inscriben dentro de la doctrina del nacionalismo desarrollista, de fuerte influencia cepalina, (CEPAL, Comisión Económica para América Latina) y se centra en una crítica a lo que allí se denomina razón dualista, utilizada en aquel entonces por los intelectuales del ISEB (Instituto Superior de Estudios Brasileños) referida a una forma bipolar de clasificación de la conciencia: ya sea como ingenua propia de las sociedades agrarias, o moderna relativa a las sociedades modernas. A pesar de eso, el libro arroja una cantidad de elementos notables que distrajerón nuestra atención hacia la parte de la *filosofía de la existencia*, particularmente a la influencia indirecta o directa que en Freire ejerció el pensamiento de Jaspers, incluso más allá de la connotación cristiana que la autora localiza, lo cual para los propósitos de su tesis parece de utilidad, aunque no para lo que aquí se persigue con relación a la deconstrucción.

Podía decir, finalmente, que sólo deseaba comprender las posibles concepciones del mundo y los valores objetivos, y, a la vez, dar una auténtica concepción del mundo; es decir, la concepción del mundo científicamente elaborada (Jaspers 1985: 10-11).

Por otra parte, Jaspers nos dice que se llegó a suponer que en las propias ciencias residía la verdadera filosofía, esto es, que a las ciencias particulares les correspondía decir: cuál era la meta de la vida, cuál era el contenido de la fe, cuál el valor de una acción. O en el extremo opuesto, que esas cuestiones nada tenían que ver con la ciencia y por tanto que ésta representaba un sentido destructor. A la ciencia se le encumbraba o denostaba dogmáticamente. En tal sentido, los descubrimientos más recientes del pensamiento científico irrumpieron en todas las formas de dogmatismo, la teoría cuántica y la teoría de la relatividad dieron paso a un pensamiento descubridor e indefinidamente relativizante. Se dejó de lado el viejo dilema que planteaba conocer la verdad de la realidad, de la naturaleza en sí, versus la operación con meras ficciones y especulaciones para estudiar los aspectos de la naturaleza. Se acabó con el absolutismo y se dio paso a la realidad investigable. (Jaspers 1985)

En las ciencias médicas, como la psiquiatría, se llegó a poner en entredicho la dogmática afirmación del siglo XIX de que "toda enfermedad mental era una enfermedad cerebral". En las ciencias sociales, Weber, llegó a plantear el equívoco de que mediante las ciencias, como por ejemplo: la economía, la sociología, la política, se pueda averiguar y demostrar lo que se debe hacer. En el caso de la medicina, la ciencia aprendió a abstenerse de hacer juicios anticipadores o generales, el hombre no era ya algo totalmente conocido. Y en el segundo, se aceptó la necesidad y validez de una ciencia social que suspenda sus valoraciones. (Jaspers 1985)

[...] especialmente, deseos, simpatías, antipatías, que sin duda en el camino hacia el conocimiento dan impulsos fecundos y hacen clarividente la mirada, para deshacer una y otra vez las desfiguraciones y parcialidades que proceden de ellas. La ciencia es sólo recta como <ciencia no valorativa>. Pero esta ciencia no valorativa... está dirigida por valoraciones en la elección de

problemas y objetos, si bien se halla, a la vez, en condiciones de adivinar la razón de ellos. La pasión por valorar –que posee la primacía para la vida y que es también el fundamento de que exista la ciencia– y el dominio de sí mismo, obtenido por la suspensión de las valoraciones al conocer, constituyen, ambos a la vez, la fuerza del investigar (Jaspers 1985: 15-16).

Dichas condiciones en el pensamiento científico contemporáneo han posibilitado una forma de conocimiento ajeno a viejos dogmatismos, deterministas y absolutistas, por lo que resulta inútil tratar de encontrar en las diferentes ciencias lo que a la filosofía corresponde, como de modo simétrico es baladí buscar en la filosofía lo que es trabajo de la ciencia. "Quien había buscado en la ciencia la razón de su vida, la guía de sus actos, el ser mismo, debió quedar desengañado" (Jaspers 1985: 16)

Sin embargo, para la *filosofía de la existencia* esta distinción entre el quehacer científico y el filosófico no debe ser en contra de uno para beneficio del otro, se requiere enfrentar, unir a ambas formas de conocimiento para luego separarlas, reconociendo lo que a una y otra le es particular. Nuestro filosofar actual está sujeto a las condiciones impuestas por esta experiencia de la ciencia. El camino desde la desilusión provocada por una *filosofía inválida* hasta las *ciencias reales*, y de las ciencias de nuevo, a una *filosofía auténtica*, es de tal naturaleza, que debe configurar la manera posible de filosofar hoy. El filosofar no está en oposición al saber científico, pero tampoco es idéntico o equivalente a él. Si al filósofo actual le hiciera falta un conocimiento de las ciencias, estaría sin un conocimiento claro del mundo. La filosofía exige *otro pensar*, un pensar que en el saber me recuerda al mismo tiempo lo que hago despierto, lo que me trae hasta mí mismo, lo que me transforma. (Jaspers 1985)

Los límites de la ciencia según Jaspers son:

- *Conocimiento real*, conocimiento científico no es *conocimiento del ser*. El conocimiento científico es particular, sobre objetos determinados no sobre el ser mismo juzgado.
- Mediante el saber la ciencia obtiene de modo filosófico el saber más decisivo en torno al no saber, esto es, al no saber de lo que el ser mismo es.

- El conocimiento científico no puede dar *ningún objetivo* para la vida. No establece valores válidos. Como tal, no puede dirigir.
- Remite, mediante su claridad y su decisividad a otro surgimiento originario de nuestra vida.
- La ciencia no es capaz de responder a preguntas sobre su *propio sentido*. El que la ciencia exista se basa en impulsos que no pueden ser demostrados científicamente como verdaderos ni como integrantes del *deber-ser*.
- Al mismo tiempo que las limitaciones de la ciencia, se han puesto en claro el significado positivo y la *indispensabilidad de la ciencia para la filosofía*. (Jaspers 1985)

Concluamos esta breve exposición de la *filosofía de la existencia* como antecedente del pensamiento de Freire, no sin antes aludir a tres de sus cuestiones centrales: el problema respecto al *ser*, como *Ser de lo Abarcador*. El asunto referente al camino hacia el ser, el tema de la *Verdad*. Y por último, al sentido del ser como *meta* y *surgimiento*, donde el pensar y la vida hallan descanso: *Realidad*.

- El ser de lo abarcador: Lo que para mí deviene objeto es un ser *determinado* entre otros, y sólo un *modo* del ser. Pensar el ser como materia, como cosa, como acción, como deseo, como energía, como libertad, como espíritu, como justicia, como vida, como falta, etcétera, es un procedimiento mediante el cual he convertido en absoluto un modo determinado, específico, del ser que aparece en la totalidad de éste, hasta conferirle la condición del ser –mismo. Ningún ser conocido es el ser. Lo abarcador es lo que se anuncia en los objetos presentes y en el horizonte, pero nunca deviene objeto. Es lo que nunca se presenta en sí mismo, pero simultáneamente lo abarcador es aquello donde se nos presenta todo lo demás. Al mismo tiempo es aquello por lo que todas las cosas no son lo que parecen inmediatamente, sino sólo por lo que quedan transparentes. No hay pues, ontología para la comprensión del ser, en la ontología se pensaba al ser como una sucesión de objetos o de unidades significativas. El ser es

sólo concebible, para la *filosofía de la existencia*, como el espacio abarcador y como el espacio en el que nos vienen dados todos los seres. Es decir, no en su ontología sino en su existencia. Como dice Jaspers, un símil para el sentido de la ontología es la tabla clasificadora de categorías estáticas; un símil para el sentido de lo abarcador es un entrelazado dinámico de coordenadas explicativas. (1985).

- El tema de la verdad nos hace plantear por lo menos tres consideraciones generales: aquellos que miran la cuestión como algo que deberá establecerse absolutamente, por otro lado, y en franca oposición a éstos, están los que afirman que la verdad no existe, pero hay aún otros más que plantean que la verdad es aparente. Sin duda, un campo de la verdad que no necesariamente remite al derecho, la sociología, la psicología, la antropología, etcétera. Se trata de la lógica que resulta siempre más precisa en tanto se matematiza, como premisas sujetas a demostración mediante procedimientos claramente establecidos, que nos permiten hablar de los conocimientos exactos para la *conciencia en general* como el espacio privilegiado de las ciencias, pero a pesar de su concluyente exactitud y claridad, su verdad no es la verdad por antonomasia, la verdad más bien surge de todos los modos de lo abarcador. La verdad que nos es esencial empieza precisamente allí donde cesa lo concluyente de la <conciencia en general>. La verdad es una experiencia límite entre nuestro existente y otro existente, límite donde se expresa otro ser-verdad, de todos los modos de lo abarcador, no sólo como *conciencia en general* a la que pertenece todo juicio concluyente, sino de lo existente, del espíritu y de la existencia resulta un peculiar sentido de la verdad. Lo *existente* desea su propia felicidad, lo verdadero es la adecuada visibilidad de la interioridad de un existente y al mismo tiempo es la adecuación de su conciencia a su inconciencia. La verdad para el *existente* es: lo conveniente, para su conservación y engrandecimiento; la sa-

tisfacción y la adecuación consciente con lo inconsciente. Esta es la verdad del pragmatismo. La verdad del *espíritu* es la que se afirma en la totalidad que se esclarece a sí misma y se limita. Es aquella verdad que comprende el movimiento de la totalidad que no puede llegar a saberse objetivamente, es el espacio en movimiento donde el existente y la cognoscibilidad entran en contacto. Es verdadero lo que engendra totalidad. La verdad como *existencia* se manifiesta como conciencia en general, existente, espíritu cuyos modos puede contraponer a sí misma.

Pero ella misma no puede ponerse fuera de sí, no puede saberse y al mismo tiempo ser lo sabido. Por tanto, queda siempre en cuestión qué soy yo mismo; y, sin embargo, esta es la certeza que sostiene e informa a todas las demás. Lo que propiamente soy no deviene nunca mi posesión, sino que queda como mi poder ser. Si yo lo supiera, dejaría de serlo, puesto que en mi existente temporal sólo me conozco como ser abandonado. La verdad de la existencia puede, por tanto, basarse en sí misma incondicionalmente sin desear saberse. (Jaspers 1985: 51)

- La realidad es lo que no puede conocerse como posibilidad, pues el comprender una realidad lo que implica es conocer una apariencia y no la realidad misma. Se puede pensar sólo lo que al mismo tiempo se piensa como posibilidad. Por lo que realidad es lo que se opone a todo ser pensado. Ya Schelling lo expresó así: "Lo que existe meramente, solamente existe porque es negado todo lo que se podría derivar del pensamiento" (en Jaspers 1985: 92)

El pensar no puede alcanzar la realidad por sí mismo. Encalla en la realidad, sólo mediante el rebote de su impotencia nos hace perceptible la necesidad de un salto para penetrar en la realidad. Una realidad absolutamente pensada no sería ya una realidad, sino únicamente *algo superpuesto* a lo posible; no un surgimiento originario ni, por tanto, *lo primero*, sino algo derivado y secundario [...] <No existe un ser porque hay un pensar, sino que existe un pensar porque hay un ser> dice Schelling. Cuando el pensar duda de lo real, Schelling, frente a lo real im-

pensable, inmemorial y que existe antes de lo pensable, responde: <Lo infinito existente existe precisamente porque es tal, puesto también seguramente contra el pensar y contra toda duda> (Jaspers 1985: 92-93)

Con lo anterior se ha querido señalar muy puntualmente algunas de las expresiones de la *filosofía de la existencia* de Jaspers, ya que como a continuación veremos, se encuentra presente en la obra de Freire como síntesis pedagógica: "existencial-culturalista" según la expresión que Paiva (1982) recupera del propio Jaguaribe. No se pretende excluir las posibles influencias, hegelianas, marxistas o de otra índole que el pensador pernambucano pueda tener en el conjunto de su obra y quehacer pedagógico. Sin embargo, nos parece que no erramos al insistir en las profundas influencias del existencialismo, ya que nos permite aproximarnos a la cuestión de la *Palabra Generadora* desde las nociones del deconstructivismo.

JASPERS Y LA PALABRA GENERADORA

Para el filósofo la "libertad existencial" está estrechamente relacionada con una libertad pensada concretamente, en conexión con el análisis de la realidad social y con los anhelos sociales y políticos de los individuos.

La Palabra Generadora no puede ser concebida sino también como un instrumento para pensar la "libertad existencial", como descubrimiento de mí mismo, como persona libre, con capacidad de elección sobre mi propio quehacer y sobre las cosas que son de mi interés.

Para Jaspers el esclarecimiento de la existencia empírica y la transformación de la realidad histórica es un principio de la "libertad existencial", en modo alguno se trata de una realidad dada de antemano y mucho menos de un esclarecimiento racional, epistemológico, por así decirlo, de la existencia empírica. Sino como el propio método de la Palabra Generadora lo propone, se trata de una tematización colectiva de la propia existencia empírica, que permita una auto-educación en donde la persona se niegue a la tutela de otro, a la dominación de un individuo sobre otro, al paternalismo y al autoritarismo.

Como es evidente, la estrategia educativa de la Palabra Generadora recoge de la filosofía de la existencia el carácter individual-existencial de la persona y no se

reconoce en los supuestos de una perspectiva de clase, es decir, para el existencialismo jasperiano como para la propuesta freireana de la Palabra Generadora no son el conjunto de las relaciones de producción, la estructura económica lo que determina la existencia empírica, pero tampoco la existencia es un efecto de la razón o del ambiente.

Para el existencialismo cristiano, no sólo el de Jaspers, "el procedimiento esencial de un mundo de personas es... la comunicación de las conciencias... la comunicación de las existencias" (Vaz en Paiva 1982:105). Freire se refiere a su pedagogía como una pedagogía de la comunicación y la Palabra Generadora no es sino el medio que posibilita dicho vínculo.

Para Jaspers el diálogo es la forma de superar las propias limitaciones para lo que es necesario aventurarse a la comunicación con el otro, como un camino de libertad, como un camino a la verdad, misma que no existe acabada sino que se construye en una lucha amorosa constante.

Para Freire, como lo señala Paiva, el diálogo constituye un elemento central de su concepción de la Palabra Generadora, el diálogo, según define él en 1965:

[...] es una relación horizontal de A y B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre de amor... cuando los dos polos del diálogo se ligan... con amor, con esperanza, con fe, uno al otro, se hacen críticos en busca de algo. Se instaura entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. Se manifiesta así en la pedagogía de Freire la idea, esencial en Jaspers, de que la captación racional y crítica de la realidad de la comunicación de las conciencias, de las existencias, estimulada por la fe y transpuesta del plano de las relaciones interpersonales al plano de la vida política, como se puede observar en la cita que hace Freire del filósofo alemán: "El diálogo es, por tanto, el camino indispensable no sólo en cuestiones vitales de nuestra ordenación política, sino en todos los sentidos de nuestro ser. Sólo en virtud de la creencia, sin embargo, posee el diálogo estímulo y significado; por la creencia en el hombre y en sus posibilidades, por la creencia de que solamente llevo a ser yo mismo cuando los demás llegan también a ser ellos mismos". La matriz existencialista-cristiana de la pedagogía de Freire, a nuestra manera de ver, sólo se esclarece definitivamente mediante la lectura de la obra de Jaspers. Se manifiesta por modo directo en el método calcado sobre discusiones, sobre el diálogo construido a partir de las "palabras generadoras, cargadas de sentido existencial" y que son el punto de partida para la alfabetización: se trata de discutir la "existencia empírica",

la "vida", a través de un método activo. Entreverando fácilmente concepciones que tienen su origen no sólo en el existencialismo, sino también en el vitalismo y en el escolanovismo. (Paiva 1982: 108-109)

Con la referencia anterior lo que nos proponemos es reforzar la idea del vínculo entre la Palabra Generadora y la filosofía de la existencia, en especial de la formulada por Jaspers, aunque no desconocemos la tesis central de Paiva, en el sentido de ubicar el pensamiento de Freire como parte de la doctrina del nacionalismo desarrollista, cuestión que aquí no forma parte de nuestro interés.

LA PEDAGOGÍA EXISTENCIAL- CULTURALISTA

Veamos ahora cuáles son algunas de las principales ideas existencial-culturalistas que influyen en el pensamiento de Freire. Como ya mencionamos, el existencial-culturalismo es un movimiento que entiende a la cultura como un orden propio de valores, que a su vez, son comprendidos como lo que se presenta en el curso de la historia y que quedan sometidos a esa misma historia. En cuanto al antecedente brasileño el culturalismo se ubica a mediados del siglo XX, con Reale y Ferreira da Silva quienes participan en el Instituto Brasileño de Filosofía y publican en la *Revista Brasileira de Filosofia*, junto con Corbisier y Jaguaribe, todos ellos hicieron del existencialismo y el culturalismo una de las corrientes filosóficas predominantes del Brasil de Freire. (Paiva 1982)

El existencialismo brasileño está fundado, entre otros, en el pensamiento de Jaspers, así como su culturalismo encuentra sus orígenes en las ideas de sociólogos como Weber, Gurvitch, Aron y del filósofo Dilthey, entre otros.

Los temas de Ferreira da Silva eran: la cuestión del *otro* como problema, el reconocimiento y la comunicación de conciencias y el encuentro con el prójimo, entre otros. En sus escritos se puede localizar la importancia de Hegel sin embargo, la crítica a su fenomenología consiste en que se olvida de la singularidad de la existencia del individuo. Otras ideas de inspiración jasperiana en Freire son las que refieren a la posible comunicación entre los espíritus, si recordamos, esta categoría (espíritu) juega en Jaspers un papel fundamental para entender la cuestión del camino del ser, es decir, el de la verdad. Para él era central la superación de las formas deficientes de la comunicación con el *otro*, se trata del *ser-con-el-otro*, como

condición para *el-ser-para-sí-mismo*. Hay necesidad de una comunicación existencial no sólo de conciencias.

Podríamos decir que la comunicación de conciencias sólo se queda en el campo de lo existente e incluso en la comprensión de la totalidad, pero no reconoce la existencia como sustantiva para la realización del ser. El diálogo para Jaspers da paso al amor y por tanto permite la comunicación existencial, en donde ésta última es por antonomasia un acto humanizador. Sólo el amor es capaz de hacer que el hombre se dirija a otro hombre, con el fin de despertarlo para un existir auténtico. Este existencialismo también es un personalismo que intenta despertar las conciencias de su indiferencia para un existir auténtico. (Paiva 1982)

A diferencia de la dialéctica hegeliana, la dialéctica existencialista no conduce a la conciencia, a un sujeto histórico, no lo convierte en un *ser para sí*, a secas, sino por lo contrario, conduce al ser de la existencia. Es decir, a la conciencia en tanto realización real y racional del individuo con el todo o con la historia, como sujeto.

En cuanto a la cultura "el hombre, como ser histórico se realiza creando cultura, creando el mundo humano, este mundo es ambiguo; la historia es dramática. El desenlace de esa ambigüedad y dramatismo es encontrar a Dios" (Paiva 1982: 68).

Pero no sólo se trata de autorrealización sino también de justificación, ya que el hombre se justifica ante otros creando obras, como una manera de racionalizar frente al conjunto social los intereses de un grupo. La historia para este culturalismo es la de la transformación de la naturaleza, no sólo conforme a intereses materiales o económicos, sino en la recreación de valores. Por lo que, la conciencia no es un reflejo o una impresión del mundo real, sino es el centro donde se dinamizan los procesos de humanización del mundo y del hombre.

La historia para el *existencialismo-culturalista* no es la de la confrontación de lo real y lo racional o la de la lucha de clases, es sin duda, la del movimiento de los valores que, por diversos motivos y sentidos propician formas inmeritorias e indignas del existir y que por otra parte, nos posibilita algo más que pensarnos y reconocernos racional y objetivamente, al plantear, en el campo de los afectos y las pasiones, que la vida es un eterno misterio y que la filosofía no hace otra cosa sino jugar con ese

"secreto" de mil voces y escrituras. Llevar esto al campo de la educación, darle una expresión pedagógica, plantear una metodología, presentar un método y unos instrumentos, es, sin duda, un riesgo, un reto, que evidentemente nada tiene que ver con el academicismo, y no por eso es menos teórico y filosófico, y es precisamente lo que aquí hemos tratado de desplegar al extendernos por estos retruécanos.

EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD Y PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO: LOS PRIMEROS PASOS DE UNA DECONSTRUCCIÓN

Sin duda, el antecedente más directo al *Método de la Palabra Generadora* lo representa las "fichas de la cultura" o de la "situación existencial". El asunto parte de una concepción antropológica de la cultura entendida como ambiente, es decir, como conjunto de valores, ideas, costumbres, que asimilamos naturalmente, porque desde que nacemos somos nosotros mismos y 'nuestra circunstancia' (Paiva 1982).

La cultura es una circunstancia, es un momento, una situación de un todo, es un tránsito. Y es evidente, que desde la perspectiva de Freire,⁵ esta característica temporal de la situación presenta un conjunto de aspectos distinguibles en el mundo sólo a condición del ser del hombre mediante las palabras. La lectura de la circunstancia nos permite reconocer, en un primer momento, las creaciones del hombre mediante la transformación de la naturaleza en cultura. (1. *El hombre en y con el mundo, Naturaleza y Cultura*). Una segunda ficha muestra la necesidad del diálogo entre conciencias como instrumento mediado por la naturaleza. (2. *Diálogo por mediación de la naturaleza*) En tercer y cuarto término, las *fichas de la cultura* sirven para reforzar la diferencia entre dos tiempos, uno que muestra técnicas rudimentarias y otro que las ofrece más desarrolladas, y al mismo tiempo el vínculo necesario entre la cultura (alfabeto) y la técnica y la necesidad del desarrollo con un sentido liberador. (3. y 4. *Cazadores: uno iletrado y el otro letrado*). En quinto

⁵ A continuación hacemos referencia a las diez fichas o situaciones existenciales que según Freire contribuyen a la comprensión del concepto de cultura. Véase: Freire, P. *La Educación como Práctica de la Libertad*, México, 29 edición. Ed. Siglo XXI, 1982.

lugar, la diferencia entre el hombre y el animal, nos presenta la relación de la razón y el instinto, el hombre caza en sentido cultural, mientras el gato sigue un instinto. (5. *El gato cazador*). En la sexta situación existencial de la cultura, se muestra cómo los hombres mediante el trabajo transforman la naturaleza en bienes culturales, el acento en esta imagen no está tanto en las cosas como bienes útiles sino en que se hacen "bonitas" y con "alegría". (6. *El hombre transforma la materia de la naturaleza con su trabajo*). En séptimo sitio se refuerza la idea del carácter estético de la naturaleza en su condición de cultura, al plantear que unas flores son naturaleza en cuanto que flores, y cultura en tanto que adorno. (7. *Jarrón, producto del trabajo sobre la materia de la naturaleza*). En la octava circunstancia existencial se muestra que la cultura se produce más allá de la transformación que el trabajo ejerce sobre la naturaleza, la poesía es una creación cultural que responde a una necesidad diferente, cuyo material de elaboración no es el mismo. (8. *Poesía*). En la novena ficha se ofrecen las tradiciones o costumbres que pueden permanecer incluso cuando la necesidad sea otra, sólo así nos podemos explicar a un gaucho del sur y a un vaquero del norte juntos y vestidos con sus indumentarias particulares. (9. *Pautas de comportamiento*). Y finalmente, se presenta una situación existencial donde de manera sintética y ampliada se encuentran todos los integrantes de la comunidad reunidos en un *Círculo de cultura* en donde en forma democrática participan todos en la vida política. La alfabetización cobra sentido como una fuerza de transformación del mundo. (10. *Círculo de Cultura funcionando. Síntesis de las situaciones anteriores*).

LA GENEROSA PALABRA

Las palabras son, para Freire, encarnación de la realidad de quien las escribe, lee o pronuncia. No representan una realidad sino la generan, la producen. La palabra fertiliza la realidad no la representa, he ahí donde radica lo revolucionario y original de su planteamiento. Él cuestiona la concepción ingenua del analfabetismo que lo considera como un mal, una enfermedad contagiosa que hay que erradicar absolutamente. Y aunque lo concibe (al analfabetismo) como una *explicitación fenoménico-refleja* de la estructura de una sociedad en un momento histórico

dado, no lo reduce a un mero efecto de las condiciones económicas de producción. Hay sin duda en Freire una metafísica de la presencia, como la que cuestiona Derrida (¿podría ser de otra manera?), aunque cabe decir que dicha metafísica no se cierra, sino que es de tal complejidad, que nos permite recuperarla hoy en día.

Su concepción educadora no considera a los analfabetos como depósitos vacíos o ignorantes a los que hay que llenar de palabras y conocimientos, no se trata de depositar o de donar en hombres huecos lo que les está ausente. Es cierto que él habla de una donación en sentido unidireccional y unidimensional, no habla de un Don en tanto *dar-recibir-devolver* como Mauss lo plantea, sin embargo, en su concepción de palabra, interpretada como Don y no como donación-depósito, se logra entrever la idea que los antropólogos trabajan como la relación entre lo sagrado y lo profano y al mismo tiempo la cuestión del sacrificio como algo inútil.

Su alternativa es radical, pues antes que plantearse si la educación reproduce o resiste, él se coloca en la posición de que la educación es liberadora, si no, no es educación. Su palabra para ser liberadora no puede sostenerse en la simple expresión de razones o mitos, sino en la existencia del hombre, en sus acciones con otros y consigo mismo. Por lo que los procedimientos tradicionales de alfabetización y de educación no son otra cosa que métodos domesticadores.

Hoy podríamos decir con Freire que lo predominante en las instituciones educativas (en el mundo, pero especialmente en Latinoamérica), desde la alfabetización hasta la educación superior y sus centros de investigación es lo contrario al pensar, porque pensar es siempre pensar algo diferente y no es la mera repetición infinita y mecánica de lo que otros han dicho o pensado.

Todo lo anterior, evidentemente, sitúa la cuestión de la Palabra Generadora más allá de un mero ámbito didáctico o instrumental y lo envía al campo de lo pedagógico-educativo, entendido como ético y político, que cuestiona el carácter instituido e identitario que las instituciones presentan como la verdad. Precisamente lo que la Palabra Generadora de Freire nos ayuda a comprender, es que no hay en educación un único y correcto sentido, auténtico y verdadero de la conciencia y su relación con la naturaleza, pues éste depende de la situación existencial, de la

circunstancia, del momento. Lo que claramente propicia una acción creativa y transformadora de la realidad. Es decir, saber leer y escribir, no sirve para nada, no es útil, en sí mismo. Tiene sentido o mejor dicho adquiere una variedad de sentidos e interpretaciones en la medida que esa escritura se entreteje con la existencia y no sólo con lo existente y el espíritu del hombre como lo señalan Jaspers y Derrida, (por supuesto cada quien a su modo).

Decir la palabra no es privilegio exclusivo de unos, del Rey, sino derecho de todos los hombres, por eso Freire no se conforma con la palabra hablada sino que se requiere de la lectura y la escritura. Sin proponérselo y sin saberlo, Freire está invitando a una deconstrucción de la palabra, de la situación existencial. Con su propuesta introduce el mal en la palabra del amo, la desmiente, la enferma. Mortifica el discurso domesticador al poner de relieve su incapacidad para sostenerse. Pero al mismo tiempo nos muestra la imposibilidad de una verdadera y definitiva sustitución cuando reconoce en esta tarea su carácter siempre irreductible e inconcluso. Es clara la deconstrucción que hace de los conceptos educador y educando. No hay tal, *nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*. La palabra es "educador-educando". El mundo es un palimpsesto donde la escritura del educador-educando no hace más que reescribirse en un infinito juego de posibilidades.

Enemigo del verbalismo, del habla que se cree soberana, Freire como Derrida, sabe que la práctica de la libertad está emponzoñada de la dominación y viceversa que no hay dominación sin el *fármakon*, el veneno de la libertad. Su propuesta parece decirnos: ¡Dejad pasar el veneno en la educación, excitarlo, promoverlo, no para conjurar sus monstruos y efectos sino para mostrar al hombre su conciencia mágica, ingenua y racionalista, siempre ávida de un discurso salvador que presentifica un paraíso perdido o anunciado, la educación, es pues, una práctica autónoma de la libertad, siempre *porvenir!*

CONCLUSIONES

Como lo hemos planteado al inicio, la deconstrucción nos ayuda a comprender la cuestión de la educación de adultos de un modo tal que nos coloca en el campo del discurso y simultáneamente en el de la experiencia.

Insistíamos en la introducción de este texto en la cuestión de los márgenes, que como se ha visto hace pensar en la imposible solución absoluta o en la idea de un origen auténtico y fundador de la educación y con ello de todo lo social, pero aún más, el pensamiento deconstructivo, irrumpe en la idea metafísica y positiva de progreso acumulativo.

En tal sentido, la liberación que nos plantea Freire y que podemos extraer de Derrida y Jaspers no es una meta trazada a la que algún día llegaremos gloriosamente todos los hombres. Todo lo opuesto, la liberación es una lucha constante y forma parte de nuestra cotidianidad. Y no se trata de un fatalismo o de la docilidad denunciada por Freire: "[...] como algo propio de un supuesto carácter nacional, lo que es un engaño.

Ese fatalismo [...] es producto de una situación histórica y sociológica y no un trazo esencial de la forma de ser de un pueblo" (Freire 1985: 57). Liberación y opresión no son esencias fatales del hombre sino que ambas se conjugan en el pensamiento y la experiencia histórica del hombre, no dependen de una voluntad, o deseo particular o universal, pero la búsqueda de la libertad es una postura ético-política, es por lo tanto una pedagogía.

Por lo que volviendo a Heidegger: "[...] sobrepasar o superar el nihilismo, rechazando el modo metafísico de representación, no para 'jubilar' a la metafísica, sino para aceptarla liberando su esencia y encaminando el pensar a esa liberación" (en Peretti 1989:29). Donde pensar no es una cuestión psicológica, de individuos apartados unos de los otros, sino que pensar en la liberación implica una práctica, nos remite siempre, a una pedagogía "que busca la restauración de la intersubjetividad, [...] como pedagogía del hombre" (Freire 1985: 46-47).

Se trata de una pedagogía de la praxis que implica un compromiso con la transformación y creación permanente del hombre mismo frente a un mundo opresor. Y al mismo tiempo, esta pedagogía que sólo en un momento pertenece al oprimido se convierte, dialécticamente, en una "pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación" (Freire 1985: 47). ¿Por qué permanente? Porque la metafísica de la presencia es una cultura de la dominación que si bien no tiene un origen único y perfectamente localizable, tampoco tiene un final predecible,

todo lo contrario se hace presente, históricamente, en múltiples formas y sentidos. Por lo que una pedagogía del oprimido, que se considerara a sí misma como la verdadera, esencial y fundante de la liberación y con ello de la revolución, no sería sino una manifestación más de la dominación (de la metafísica opresora), es por eso que toda pedagogía del oprimido, no es una teoría en sentido tradicional, sino una alternativa en continua creación y renovación en el seno de ciertas experiencias históricas, particulares y generales de la vida de los hombres.

Así como para Jaspers la filosofía exige *otro pensar*, un pensar que en el saber me recuerda al mismo tiempo lo que hago despierto, lo que me trae hasta mí mismo, lo que me transforma. (Jaspers 1985) Para Freire la pedagogía exige otra práctica, una praxis en donde me reconozco con los otros oprimidos y opresores en un proceso transformador y liberador, que obviamente, no anuncia la llegada del paraíso ni la solución eterna a todos nuestros conflictos, pero que sin duda nos sitúa dentro de una pedagogía como práctica de la libertad.

Precisamente, Freire no crea falsas ilusiones antiinstitucionales o institucionalistas; su pedagogía no es particularista ni universalista, no confunde la liberación con un asunto coyuntural o de oportunidad política, ni tampoco lo sitúa en un pasado o en un mañana siempre inciertos. Su pensamiento es, una filosofía de la esperanza. Su ética-política es, la de la autonomía. Y su método es, el de la imaginación. Su pedagogía no es una promesa, sino una proeza; un *inédito viable*, siempre *por-venir* de nuestra cotidiana e indeterminada existencia.

La pedagogía de Freire incursiona contra el *logocentrismo* y el *fonocentrismo*, él no habla de deconstrucción ni creemos que mecánicamente se puedan superponer algunos conceptos, pero por lo menos hay una impronta, un cierto aire de familia con Derrida y Jaspers.

Cuando él se refiere a la relación entre codificación y descodificación, por lo primero entiende "una situación existencial, la representación de ésta, con algunos elementos constitutivos, en interacción. La descodificación es el análisis crítico de la situación codificada" (Freire 1985: 125) La descodificación refiere a una escisión que nos permite ausentarnos, separarnos y descubrir la "interacción entre las partes del todo escindido."

Es así como todo lo codificado, que puede parecer normal, fijo, permanente, inamovible, en un giro, de pronto nos aparece como opaco, borroso, extraño, como un "desafío frente al cual los hombres tienen que responder". (Freire 1985: 126)

Hay una palabra escrita como un *logos* verdadero y también prevalece un decir como un dicho irrefutable, ambos metafísicos y opresores, pero el "tema generador" en las relaciones hombre-mundo, conduce a esos hombres a pensar su pensamiento y simultáneamente a elucidar sobre su actuar en la realidad, que es su praxis. Sin duda, el "tema generador" es una estrategia deconstructiva, que no atiende a otra lógica más, a otro *logos*, sino fundamentalmente al compromiso del hombre con su propio *ser-en-el-mundo*.

Con su pedagogía Freire no acepta que el habla sea superior que la letra escrita, por eso él pone una particular atención en el texto escrito, pues es mediante la lectura de éste que el hombre aprende a leer el (y con el) mundo, lo que se dice en forma hablada, pero también lo que se dice con gestos, con la indumentaria, con las cosas, como nos lo muestra con sus *fichas de la cultura* o de la *situación existencial*, incluso lo que no se dice es objeto de una escritura y una lectura; la *naturaleza*, el *gato cazador*, un *jarrón*, la *poesía*, y hasta una *asamblea*, son situaciones existenciales de los hombres por más simples que nos parezcan, son escrituras a las que Freire nos remite con una ejemplaridad singular.

Quién sino Freire con su invitación a la lectura, al texto escrito en papel, para mostrarnos, como ya antes decíamos con Derrida, el carácter opresor de la relación presencia, pensamiento, conciencia y voz misma que se iguala con la tradición, el mito occidental de *logos* y *foné*, de la palabra hablada que proyecta la ilusión de veracidad y transparencia, aún cuando se digan incoherencias o mentiras, siempre resulta de primera mano, veraz y transparente cuando algo es dicho y escuchado, a diferencia de la escritura, a esto Derrida denomina *logofonocentrismo*. "Por eso mismo no se puede aceptar que el acto de conocer se agote en la simple narración de la realidad, ni tampoco, lo que sería peor, en la declaración [hablada] de que lo que está siendo debe ser lo que debe ser" (Freire 1984: 35)

Es así que frente a un libro, ese sujeto lector puede despertar ante un trozo que le provoca una serie de

reflexiones en torno a una temática que lo preocupa y que no es necesariamente la temática principal del libro en estudio. Una vez sospechada la relación entre el trozo leído y su preocupación, corresponde, entonces, fijarse en el análisis del texto, buscando el nexo entre su contenido y el objeto de estudio en que se encuentra trabajando. Se le impone una exigencia: analizar el contenido del trozo en cuestión en relación con los precedentes y con los que siguen, evitando así traicionar el pensamiento del autor en su totalidad (Freire 1984:50).

La importancia del acto de leer que propone Freire en modo alguno es una forma de llenarse de datos o información, se lee para uno mismo y los otros y con el mundo, como lo señalé antes (véase Jaspers): "Los hombres buscan mediante, la lectura, la comprensión de sí mismos su propio fundamento. Si se quiere conocer al mundo se habrá de reconocerlo previamente en uno. Dicho en forma inversa, conozco al mundo puesto que existe previamente en mi persona y no precisamente como datos o información, esa es una de las maneras mediante la cual lo interpreto, pero no es la única."

Es el propio Freire quien, con su práctica pedagógica y política, se coloca a sí mismo en el lugar de un texto, como un libro, que se ofrece a los otros, pues se vio obligado a "releer" los momentos de su propia práctica, "desde las experiencias más remotas de mi infancia" hasta las de su adolescencia y juventud, donde la importancia del "acto de leer se vino constituyendo en mí". Primero la lectura de mi pequeño mundo y luego la lectura de la palabra, que no siempre fue la de la palabra-mundo. (Freire 1984: 95)

Junto con Freire aceptamos que lo primero que aprendemos a leer es al mundo, el mundo es un texto, una escritura, posteriormente leemos los escritos, y así entretretemos nuestra experiencia histórica con el mundo.

Por otra parte, lo que Freire nos muestra es precisamente que la lectura de la palabra-mundo, no remite a otros significantes sino al texto del mundo que supera y rebasa con mucho la idea de que todo signifiante remite a otro signifiante, sino más bien a un cierto rastro, a una huella, a una serie infinita de imágenes que no necesitan ser miradas, es decir, Freire como Derrida desplaza la noción típica del *logos* que pone por antonomasia a la

mirada objetivante sobre todas las cosas. Al contrario, él coloca a la experiencia (no de los sentidos como experiencia positiva del mundo exterior), sino como creación de la imaginación que remite de una huella a otra.

Y si no veamos cuán bellamente teje la urdimbre de sus recuerdos en Recife:

En este esfuerzo al que me voy entregando, recreo y revivo, en el texto que escribo, la experiencia vivida en el momento en el que aún no leía la palabra. Me veo, [...] en la casa mediana en que nací en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fueran gente, tal era la intimidad entre nosotros; a su sombra jugaba y en sus ramas más dóciles a mi altura me experimentaba en riesgos menores que me preparaban para riesgos y aventuras mayores. [...] la amplia quinta donde se hallaba todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me erguí, caminé, hablé. [...] aquel mundo [...] se me daba como el mundo de mi actividad perceptiva [...] el de mis primeras lecturas. Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto [...] encarnaban una serie de cosas, de objetos, de señales, cuya comprensión yo iba aprendiendo en mi trato con ellos, en mis relaciones con mis hermanos mayores y con mis padres.

Los "textos", las "palabras", las "letras" [...] se encarnaban en el canto de los pájaros, [...] en la danza de las copas de los árboles, [en] las aguas de la lluvia jugando a la geografía, inventando lagos, islas, ríos, arroyos. Los "textos", las "palabras", las "letras" de aquel contexto se encarnaban también en el silbo del viento, en las nubes del cielo, en sus colores, en sus movimientos; en el color del follaje, en la forma de las hojas, en el aroma de las flores –de las rosas, de los jazmines–, en la densidad de los árboles, en la cáscara de las frutas (Freire 1984: 95-96)

¿Estas "huellas" de sus recuerdos tienen algo que ver con la pedagogía que Freire nos propone? O ¿sólo se trata de un bello paisaje para adornar ciertos postulados pedagógicos? Me parece que no, que precisamente con sus recuerdos, con su imaginación creativa nos está señalando que no se trata de una mera lógica del signifiante, y que incluso los signos que nos presenta son huellas que conforman su primera lectura de la palabra-mundo y que después se encarnarán en sus escritos sobre pedagogía.

Finalmente, hago mías las palabras de Adriana Puigros, para ella Freire:

"[...] sintetizó la idea de educación dialógica [...]. Produjo un nuevo conocimiento pedagógico que fue más sub-

versivo que las propuestas escolanovistas alternativas al normalismo positivista y 'bancario'. Creó nuevas imágenes pedagógicas que se difundieron por el mundo.

De la microexperiencia surgió un nuevo imaginario pedagógico. Los gérmenes de otro orden simbólico educativo, que están en la obra de Freire, no impactaron directamente en políticas de Estado. Influyeron, en cambio, en un sentido ideológico y político más general, a los educadores progresistas de muchos países.

En el caso de Argentina, la influencia freireana fue claramente asumida por vanguardias político-pedagógicas, estudiantes, intelectuales y militantes católicos de izquierda. Permaneció ajena a la gran masa de los docentes, las actividades de capacitación sindicales, los clubes deportivos y otros espacios donde se educa. Esa exclusión demuestra el potencial antiautoritario de las categorías de Freire y es uno de los argumentos para considerar a la pedagogía de la liberación una propuesta de vanguardia en la producción-enseñanza-aprendizaje de raigambre democrática. No habilita sin embargo, para ubicarla en una serie antiinstitucional o postular su correspondencia con cualquier programa de alfabetización o educación de adultos, o con la educación no formal" (Puiggrós 2003: 33-34)

BIBLIOGRAFÍA

- Bennigton, Geoffrey y Derrida, Jacques, 1994, *Jacques Derrida*, Madrid, Ed. Cátedra
- Derrida, Jacques, 2000, *De la gramatología*, México, Ed. Siglo XXI.
- , 1996, *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía. La retirada de la metáfora*, Barcelona, Ed. Paidós/I.C.E.- U.A.B.
- , 1997, *La diseminación*, Madrid, Ed. Fundamentos.
- , 1994, *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Ed. Cátedra.
- Freire, Paulo, 1982, *La educación como práctica de la libertad*, México, Ed. Siglo XXI.
- , 1984, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Ed. Siglo XXI.
- , 1985, *Pedagogía del oprimido*, México, Ed. Siglo XXI.
- , 1998, *Política y educación*, Mexico, Ed. Siglo XXI.
- Paiva, Vanilda, 1981, *Paulo Freire y el Nacionalismo Desarrollista*, México, Ed. Extemporáneos.
- Peretti, Cristina de, 1989, *Jacques Derrida: Texto y deconstrucción*, Barcelona, Ed. Anthropos.
- Puiggrós, Adriana, 2003, *El lugar del saber*, Buenos Aires, Ed. Galerna.
- Jaspers, Karl, 1985, *La filosofía de la existencia*, México, Ed. Artemisa. (Origen/Planeta).

