

Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire

Humanism, empathy and loving-kindness in Paulo Freire

Lourdes López Pérez
Universidad La Salle Ciudad de México
ORCID: 0000-0002-7388-8333

Resumen

El presente artículo tiene como propósito mostrar los elementos principales de la filosofía educativa que cultivó Paulo Freire a lo largo de su vida como político educador. Se destaca el lado humano y personal del pensador latinoamericano como un ser que vivió, sintió, experimentó, amó y problematizó su vida y la del resto para construir una propuesta amorosa, pero también empática. Para ello, se retoman como referentes las duplas de humanización-deshumanización y opresión-liberación, que le sirvieron para problematizar y construir un aparato filosófico conceptual con los oprimidos y no para los oprimidos, porque su propuesta fue edificada con ellos y no sin ellos, con quienes definió una pedagogía como instrumento de esperanza y liberación.

Abstract

The goal of this article is to show the main elements of the educational philosophy cultivated by Paulo Freire during his lifetime as a political educator. The human and personal sides of the Latin American thinker —as a being who lived, felt, experienced, loved and problematized his own life and the other people's lives to build a loving and empathic approach— are highlighted. Thus, the oppositions humanization-dehumanization and oppression-liberation are taken up as references that served to problematize and build a conceptual philosophical scaffolding with the oppressed and not for the oppressed ones, because he built his approach with them and not without them, and with them he defined a pedagogy as instrument of hope and liberation.

Palabras clave

Paulo Freire, empatía, amorosidad, mundo de vida, humanización.

Keywords

Paulo Freire, empathy, lovingness, life-world, humanization.

Fecha de recepción: agosto 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Introducción

Si bien la filosofía freireana se enmarca en las tradiciones del existencialismo, el marxismo y la fenomenología, el presente artículo se centrará en la última para dar cuenta de la experiencia vital de Paulo Freire como una aproximación que ayude a comprender al pedagogo brasileño como ser humano y a los sujetos en su dimensión amorosa y emocional. Por esta razón, se realiza una doble lectura, aquella que alude a su aparato filosófico y la que se enfoca en su capacidad empática y amorosa; ambas funcionan como recursos para comprender su posición ética como ser humano coherente con su pensamiento y acciones.

La propuesta freireana está atravesada por los sujetos que viven, padecen, sufren, pero que también aman y piensan con los otros, por lo que el componente emocional no solo está presente, sino que es un elemento base de su propuesta. Es por ello que en el texto se recurre a las categorías de sueño, esperanza e inédito viable para colocar en el centro de la reflexión la importancia de los vínculos pedagógicos —y humanos— del cuidado del otro y de la otra, de la ética y del futuro, y en cuya articulación la educación se convierte en un medio para luchar y concretizar el inédito viable. No hay que olvidar que la educación y el conocimiento más crítico de la realidad por sí solos no sirven como herramienta para transformar el mundo si se encuentran desarticulados de la praxis. En suma, en la obra freireana, el diálogo entre reflexión y acción se materializa en la educación como acto político, porque la posición que se toma respecto de ella es una forma de asumir el mundo, de comprenderlo, de actuarlo; es una manera de posicionarse con uno mismo y con el resto, porque es una decisión de vida por las implicaciones sociales que esta tiene.

Para aproximarse al amor como elemento que ayuda a comprender la propuesta teórico-práctica freireana, es de gran utilidad apoyarse en el enfoque fenomenológico como herramienta para la comprensión de los sujetos que viven, experimentan y piensan el mundo. En particular, se retoma un aparato analítico que usó una categoría amorosa, la empatía, como centro de su propuesta y que significó un momento decisivo en la tradición fenomenológica, al distanciarse de las concepciones precedentes de Lipps y Scheler: la visión sobre el problema de la empatía como forma de experiencia intersubjetiva que posibilita la constitución de un mundo objetivo de Edith Stein (2004). Tal perspectiva se acerca a los hechos al captar el fenómeno como se presenta en la conciencia, tal y como lo percibe el sujeto, por lo que no es puro subjetivismo ni puro objetivismo. También se retoma la interpretación que Paulina Monjaraz (2016) hace de la obra de Edith Stein por el énfasis que coloca en la “centralidad de la comprensión de la persona como un ser-con-los-demás, desde donde se establecerán las bases para una ética de la persona considerada en su ser rela-

cional, eludiendo cualquier individualismo” (Monjaraz, 2016, p. 206), porque importa destacar la importancia y la esencialidad de la apertura hacia el otro como una manifestación amorosa.

Además de la empatía, otra categoría que ayuda a comprender la posición amorosa de Freire es la imagen del forastero de Schütz, porque ejemplifica el proceso de inmersión en el mundo de vida de las y los otros —los oprimidos— por parte de Freire, así como sus implicaciones.¹ Si bien la categoría de forastero es útil para comprender cómo vivió Freire la cotidianidad en un contexto de exilios —aspecto que no se toca en este texto— también funciona para comprender que se puede ser forastero sin necesidad de vivir en otro país u otra cultura, se puede ser forastero si no se logra converger en el mundo intersubjetivo de los y de las otras porque no se es parte de su cotidianidad. Ambas categorías, empatía y forastero, están enmarcadas en la relación amorosa que supone estar en el mundo y ser parte del mundo de los y las otras.

En el primer apartado, se analiza la empatía como acto constitutivo del ser humano que vale la pena comprender, porque además de la función cognoscente existen otras formas de conciencia como el sentir, el querer y el amar, en tanto elementos del comportamiento humano orientados hacia la libertad, la justicia y el bienestar. Hablar de amor y empatía es importante para comprender las relaciones con nuestros semejantes, y resaltar el sentido humano y social que se le otorga a la educación.

La empatía, fundamento de la intersubjetividad, se encuentra en el segundo apartado como ejercicio de comunicación con los y las otras. Muestra el ánimo de Freire para comprender histórica y situadamente las condiciones de existencia y las experiencias de los oprimidos, cuya capacidad empática no solo estuvo abierta al aprendizaje, sino para pensar críticamente sus propios referentes y comprender otros mundos.

Todas las sociedades están llenas de emociones: ira, miedo, simpatía, asco, envidia, culpa y múltiples formas de amor, menciona Nussbaum (2014), por ello, en el tercer apartado se expone la posición amorosa no determinista de

¹ El mundo de vida es el entorno vital de los actores que refiere a la comprensión de la experiencia social. La categoría de mundo de la vida para Schütz (1993) es social porque refiere al mundo de la experiencia cotidiana —experimentado por los sujetos— y de construcción de significado como producto intersubjetivo, puesto que se construye en relación con los otros y se conforma por acciones con significado. Dicho mundo intersubjetivo es significativo porque en él se asigna sentido tanto al actuar propio como al de los otros, al interpretar y explicar los resultados de las acciones propias y ajenas, y conformar un acervo de experiencia que se convierte en un acervo de conocimiento que funciona como esquemas de referencia para la comprensión del mundo. En el mundo de la vida como mundo de la experiencia confluyen los significados propios y ajenos; es precisamente esta correspondencia la que hace posible la interacción con los otros y la comunicación en el mundo de la vida cotidiana.

Freire en comunión con categorías que configuran un futuro como posibilidad; es así que se alude a utopía, sueño y esperanza para hacer concreto el inédito viable y confiar en que otros mundos son posibles gracias al diálogo como mecanismo para problematizar y liberarse de la opresión, entendida como prohibición para ser. Para finalizar, se comparten las conclusiones.

Empatía como acto de amor

Para Stein (2004), la empatía es la experiencia del sujeto ajeno y de su vivencia.² Reconstruye el problema de la empatía tomando como referencia autores como Lipps y Scheler, con quienes discute. La comprensión de la empatía como lo hace Stein plantea una relación entre el individuo y los otros como corriente de vivencias en comunidad, rompiendo con el discurso filosófico que la entiende como un problema del sujeto que vivencia y no del o de los otros, es decir, descentra la discusión del yo para incluir al otro. Por eso señala que no puede admitirse como empatía completa la concepción de Lipps porque no existe ninguna distinción entre el yo propio y el ajeno puesto que ambos son uno (Stein, 2004, p. 32). Asevera que “en la base de toda controversia sobre la empatía subyace un presupuesto tácito: nos están dados sujetos ajenos y sus vivencias” (Stein, 2004, p. 19), pero no como la corriente indiferenciada del vivenciar de Scheler (Stein, 2004, p. 45), pues

Si se toma en serio su discurso de la corriente indiferenciada de vivencias no es posible entender cómo se debe llegar a una diferenciación dentro de ella. Dicha corriente de vivencias es una idea absolutamente irrealizable, pues cada vivencia es esencialmente vivencia de un yo, y fenomenalmente tampoco es separable en absoluto de él... “Propio” y “ajeno” significan entonces perteneciente a distintos individuos, es decir, a diferentes sujetos anímicos sustanciales cualitativamente formados (Stein, 2004, p. 46).³

² Stein define la *empatía* como una vivencia que “cuando aparece ante mí de golpe, está ante mí como objeto (v. g., la tristeza que ‘leo en la cara’ a otros); pero en tanto que voy tras las tendencias implícitas (intento traerme a dato más claramente de qué humor se encuentra el otro), ella ya no es objeto en sentido propio, sino que me ha transferido hacia dentro de sí; ya no estoy vuelto hacia ella, sino vuelto en ella hacia su objeto, estoy cabe su sujeto, en su lugar. Y sólo tras la clarificación lograda en la ejecución, me hace frente otra vez la vivencia como objeto” (Stein, 2004, p. 26).

³ Nussbaum (2014) se plantea un problema similar al de Stein, pues concibe la empatía como un nosotros que introduce el problema o la dificultad para distinguir entre el yo, nosotros y el otro. La entiende como un desplazamiento imaginativo, es decir, como la capacidad de imaginar la situación del otro tomando con ello la perspectiva de ese otro, reconociéndolo como centro de la experiencia. No involucra contagio emocional ni pensar cómo se sentiría uno en el lugar de otra persona.

Al analizar el problema de la empatía, Stein (2004) prefigura una concepción de persona y de ética.⁴ En su propuesta, el acto fundante de la ética es el acto empático que se deriva de la comprensión del hombre porque permite el conocimiento de yo (sí mismo) como persona al reconocer al otro también como otra persona, como otro yo porque el *ethos* humano es relacional y común (Monjaraz, 2016, p. 212). De esta concepción se deriva que el *ethos* no puede ser ni individual ni encerrado en sí mismo, más bien es un *ethos* que se estructura en la relación yo-tú de la que emerge el nosotros (Monjaraz, 2016, p. 216). Se trata de una ética que proporciona un sentido a la existencia común dejando atrás toda consideración individualista del hombre y de su ser social (Monjaraz, 2016, p. 214),⁵ porque es una ética que no habla desde la primera persona como abstracción que poco tendría que ver con la vida real, más bien reconoce que desde el primer momento de la existencia se da la relación con otros en todas las dimensiones de su ser, como un modo de ponerse en el mundo que se da en un nosotros (Monjaraz, 2016, p. 216).

El acto empático como constituyente de la persona humana ayuda a comprenderla como una estructura abierta para sí misma y hacia los otros, hacia la comunidad humana (Losacco, 1990, citado en Monjaraz, 2016, p. 210). De esta manera, la ética de Stein comprende al ser humano en su ser relacional en un nivel constitutivo que no se restringe a la determinación externa que regula la acción humana para evitar el mal, es decir, no se trata del bien como algo dado, sino de un bien común creado por la intencionalidad constitutiva de la conciencia, de la relación yo-tú (Monjaraz, 2016, p. 214). Por lo anterior, el “otro” no es un opuesto sino el otro elemento de la relación, de tal forma que el bien propio lo es también del otro; dicho de otra forma, el bien del otro es indispensable para la realización del propio como bien común (Monjaraz, 2016, p. 211).

⁴ Posición que en la concepción fenomenológica de Stein de la persona humana le permite desarrollar una ética que considera a la persona humana en su ser único e irrepetible y en ser con los demás (Pezzela, 1994, citado en Monjaraz, 2016, p. 215).

⁵ Para Stein, la empatía no se restringe a su consideración psicológica, debido a que al asumir la perspectiva fenomenológica considera que “el acto empático presupone una percepción, es decir, un saber de sí y no una sensación. Esta diferencia es lo que permite, según Stein, que el otro se haga presente interiormente a manera de *presentificación* [...] Es decir, el otro se presenta como otro, como yo, sin necesidad de una reflexión racional, ni de un mero recuerdo [...] [Esto es], el encuentro con el ‘otro’ es un experimentar originariamente al otro, donde se pone en sí mismo (se ‘siente dentro’) que el otro está en el presente viviendo en primera persona. No siento lo que el otro siente, más bien siento que el otro siente y que él es el origen de su acto. Por tanto, no es un sentir lo que el otro siente, ni una especie de traslación del mi *yo* que suple al otro, sino es ‘reconocer’ que el otro también es origen de su propio vivenciar, es decir que es un ser consciente, por tanto, que es otra conciencia. Esto es lo que distingue al acto empático del acto empático del *co-sentir* o de un *padecer con*” (Monjaraz, 2016, p. 208).

Por otro lado, la empatía como un tipo de acto experiencial implica la aprehensión de la vida anímica del prójimo, de la misma forma que se aprehende el amor, la cólera y el mandamiento de Dios (Stein, 2004, p. 27).⁶ La empatía como expresión del amor es una potencia interior que traslada a la persona humana fuera de sí orientándola hacia el otro, transportándola de la individualidad hacia la comunidad; este paso implica acoger a los otros y entregarse hacia ellos; es un dar, recibir y cuidar.⁷

El amor en forma de empatía es el reconocimiento de la existencia de las y de los otros que conforma un nosotros, es un reconocer al otro tú y que este otro reconozca al yo para evitar la imposición de uno hacia el otro, para que el amor no sea imposición en la que se da lo que se cree necesita el otro, el tú. El amor es dar, recibir y cuidar al ser humano en su estar para que sea y pueda ser, implica una actitud de apertura y de empatía hacia el otro porque es una relación en la que es necesario el diálogo.

Para Stein, puede comprenderse al otro con sus vivencias como extrañas, en principio, porque le pertenecen a él sin ser las vivencias del yo. Existe una necesidad de acogida que opera gracias a la empatía como ejercicio para acercarse a las experiencias del tú, para aprehenderlas. Esta irrupción del tú en el yo también requiere un componente de autoconocimiento de la propia experiencia, para comprender la experiencia ajena y vincularse con ella. Carlos Skliar menciona que “el amor sobreviene como esa misteriosa posibilidad de lo imposible, quizá la de hacer confluir las tres vertientes del sentido que los griegos daban a esta palabra: el *eros* —lo pasional, lo *erótico*—, el *ágape* —la ternura y la pureza— y la filia —el amor valorativo, la afición por algo, por alguien—” (2020, pp. 25-26). Estos términos, que se traducen como amor, tienen en común la consideración hacia el otro, amor como una forma de relacionarse, de reconocer que el otro tú se encuentra con el yo, por lo que el tú convierte al yo en otro. Estos movimientos hacia el otro y hacia sí mismo propician el encuentro y reconocimiento de otro ser humano en sus experiencias.

Giuseppe Ferraro, citado en Kohan (2020), afirma que el amor y los sentimientos son la medida del propio habitar el mundo, la forma para compartir

⁶ La inspiración de la experiencia empática como acto de amor en la concepción de Stein es la de un amor cristiano.

⁷ “Sin la comprensión profunda del acto empático, es decir, sin la distinción entre originariedad y no originariedad, el otro no se nos presentaría como *otro yo*, y por tanto no sería posible *reconocernos*, es decir, conocerlo en mí y conocerme en él. Tal dinamismo tiene como estructura un ‘salir desde sí’ y un ‘recibir en sí’, ya que en su estructura óptica la persona, al ser un ‘sí mismo’, posee una interioridad desde la cual vive, es decir, realiza toda su acción, y también *en la cual vive*, es decir, en la cual recibe todo aquello que no es ella (lo otro, el otro). Por tanto, es en ambas direcciones *en y desde* las que constituyen la identidad personal” (Monjaraz, 2016, p. 210).

el mundo con otras y otros; mientras tanto, Nussbaum (2014) menciona que el amor da vida al respeto por la humanidad y si el amor es necesario incluso en la sociedad bien ordenada, cuanto más lo será en las sociedades reales e imperfectas que aspiran a la justicia. El amor es importante para la justicia cuando esta aún es incompleta, incluso en las sociedades que ya han cumplido sus aspiraciones porque estas estarían conformadas por seres humanos. Con dicho marco, comprender la propuesta filosófica de Freire y su praxis como actos de empatía —y de amor— es relevante por la intencionalidad política del pensador brasileño.

Para Freire, el gran significativo de su propuesta teórica es la categoría opresión, por ello, el sentido de su praxis se orientó hacia la transformación de los mundos, mundos empáticos y solidarios abiertos hacia el otro para conformar un nosotros. Su visión humanista le permitió colocar en el centro de sus categorías la preocupación por el otro para luchar contra las injusticias a través de la lectura crítica del mundo. Es así que Freire anotó lo siguiente:

La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia —que no se confunde con la convivencia— y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal (Freire, 2017, p. 26).

Concluye el libro con:

A ellos y a ellas, y a todos los que, en América Latina, en América Central, en el Caribe y en África, cayeron en la pelea justa, presento mi homenaje respetuoso y amoroso en esta Pedagogía de la esperanza en la que revivo la Pedagogía del oprimido (Freire, 2017, p. 230).⁸

En Freire, el amor está ligado a la rabia y a la esperanza como capacidad para la subversión. Igual que la rabia, el amor es potencia para soñar y para transformar, puesto que los seres humanos necesitan nutrir y sustentar esa rabia en algo que esté profundamente arraigado en el corazón humano para que emerjan sus sentimientos más poderosos. En palabras de Kohan (2020), Freire:

Encarna las tres dimensiones del amor que, según Fromm (2017), permiten decir que alguien es un maestro en el arte de amar: a) el conocimiento teórico; b) la prác-

⁸ Freire menciona que la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, es la pedagogía del hombre que busca la restauración de la intersubjetividad (Freire, 2019b, pp. 53-54).

tica; c) una constante preocupación. Freire conoce el arte de amar, lo practica y se muestra preocupado con el amor porque considera esencial cuidar de ese arte para poder ser un educador o una educadora (2020, p. 118).

Las citas anteriores muestran que Freire sabía amar, como bien lo menciona Kohan, pero ese amar no se restringió a los vínculos entre educandos-educadores, sino que, en todo su pensamiento, mostró amor a la vida y al ser humano.

En el conjunto de su obra y en las citas expuestas no solo emerge un cúmulo de sentimientos e ideas amorosas hacia los otros, sino que se visualiza una pedagogía crítica como vía para que las personas puedan estar y ser en el mundo, liberarse de las condiciones que se les imponen como modo de vida gracias a una educación problematizadora que opera como herramienta para resistir y transformar la violencia estructural que los atraviesa.

Este ánimo libertario de Freire es otro ejemplo de su revelación amorosa que, en palabras de Kohan (2020), se enuncia a través del diálogo como expresión de coraje, lucha, osadía y compromiso, porque si hay opresión, no es posible el amor; porque los amores a la vida, al mundo y a los seres humanos son considerados una condición del diálogo y de la propia pronunciación del mundo. En suma, la amorosidad tiene un componente político, militante y guerrero. El diálogo es el principio para construir un mundo más vivible y más humano gracias a la comunión entre personas, porque la esencia de la educación radica en la dialogicidad como intercambio activo, abierto y reflexivo de conocimientos entre educando y educador (Mirabal, 2008, p. 108). Aprender a pensar con los otros como encuentro a través del diálogo es aprender a amar a esos otros, porque se encarnan en una relación en la que se les acoge como un acto de cuidado que también implica el de recibir.

La posición amorosa de Freire se consume en su forma de comprender la acción educativa. En *Pedagogía de la autonomía*, expresa: “Al ser una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual” (Freire, 2019a, p. 136). Con esta frase, Freire expresa que los sentimientos forman parte del proceso educativo, que es necesario mirar al otro como un ser humano para apelar al diálogo, al compromiso, a la empatía y a la solidaridad; muestra que, para la educación, la afectividad es importante porque, en sus palabras, educar exige querer bien a los educandos.

Pero también afirmó que debe superarse el sentido común como experiencia vivida, porque si bien los saberes derivados del horizonte cultural son el

punto de partida, no puede negarse a los oprimidos el derecho a conocer la razón de ser de las cosas, el derecho al conocimiento resultante de procedimientos rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Menciona que negar a los oprimidos la posibilidad de ir más allá de sus creencias revela una ideología profundamente elitista, como si el descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera un privilegio de las élites (Freire, 2017, p. 108).

La inmersión en el mundo de la vida

En Schütz (1999), la imagen del forastero remite a un actor social que no comparte ni las experiencias ni los conocimientos con los otros, situación que le impide experimentar la realidad de la misma manera para quienes esta es tipificada y segura, porque existe un vacío de sentido en las acciones de los otros que él es incapaz de comprender. Para dotar de sentido a ese mundo de los otros que le es ajeno, el forastero necesita sumergirse en él, experimentándolo en su cotidianidad, de lo contrario poseerá un bagaje limitado tanto de experiencias como de conocimientos para actuar en él. Esta imagen del forastero es de utilidad para dar cuenta de que experimentar la cotidianidad de ese otro mundo, que en principio le es desconocido, lo dota de inteligibilidad para actuar en él con sentido, porque la comprensión de este se basa en la experiencia a través de la cual el sujeto —forastero— toma conocimiento del mundo y de los otros (Schütz y Luckmann 1977; citados en Mora, 2009).

Es así que la vida cotidiana se entiende como la región de la realidad en la que sucede el tránsito de lo individual a lo social a través de un proceso de comprensión mutua (intersubjetividad). En Stein (2004), la comprensión de la empatía ejemplifica este tránsito entre el yo para incluir a los “otros” y construir “comunidad”. Es así que el amor es una forma de afectividad para abrirse y dejarse ver. En ese sentido, la empatía para Stein (2004) es la base de todo acto auténticamente humano, porque todo acto humano exige capacidad para salir de uno mismo, para darse y acoger al otro. La empatía es entonces la máxima expresión del amor.

La afectividad como acto de amor está presente en la obra de Freire, tanto de forma explícita como implícita. En sus textos se observa cómo transita por un proceso de inmersión en el mundo de vida de las y de los otros como ejercicio no solo de aprendizaje y de conocimiento, sino amoroso hacia ellos, con lo que deja expuesta su mirada empática y solidaria hacia las vivencias y experiencias de las y los demás, hacia sus condiciones de existencia, y se coloca en una posición dialógica entre él, su mundo, y el mundo de los y de las otras. Muestra una apertura hacia los otros como un modo de encontrarse consigo

mismo y con los demás, como una forma no solo para “estar” sino “ser” en el mundo, y para “estar con” y “ser con los otros”:

Fue un aprendizaje largo, que implicó un recorrido, no siempre fácil, casi siempre sufrido, hasta que me convencí de que aun cuando estaba seguro de mi tesis, de mis propuestas, y no tenía ninguna duda respecto a ellas, era imperioso, primero, saber si coincidían con la lectura del mundo de los grupos o de la clase social a quien me dirigía; segundo, se me imponía estar más o menos familiarizado con su lectura del mundo, puesto que sólo a partir del saber contenido en ella, explícito o implícito, podría discutir mi lectura del mundo, que igualmente guarda y se funda en otro tipo de saber [...].

Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí (Freire, 2017, pp. 41-42).

La capacidad reflexiva de los sujetos, en este caso por parte de Freire, también se logra a través del carácter social del lenguaje, comprendido como sistema de signos, símbolos y negociación de significados. En la fenomenología el lenguaje es un medio a través del cual se tipifica la realidad porque opera como ejercicio de socialización para actuar en relación con los otros, pues gracias a que pueden nombrarse las cosas es que puede organizarse el mundo, interactuar y entenderse con los demás. En suma, la condición de forastero⁹ también abarca la incompreensión y el uso de un lenguaje común. Dicha capacidad mediadora del lenguaje se manifiesta en la siguiente reflexión que deriva del proceso de aprendizaje que tuvo Freire, de su sensibilidad para darse cuenta de que su mundo no era el mundo de los demás y, a partir de ese punto, se problematizó hasta dónde podía acompañar a los oprimidos en el proceso de liberación si hablaba desde sus propios referentes y realidad, sin tener en cuenta las condiciones de vida y experiencias de las y de los otros:

⁹ El problema de la inmersión en el mundo de vida de los otros radica en la condición de ser un forastero, de alguien que no experimenta la realidad de la misma manera que los otros para quienes esta es tipificada y segura. El desconocimiento de las tipificaciones restringe las experiencias y los saberes para actuar en el mundo porque se desconoce el sentido de las acciones de los otros. Para dotar de sentido a las acciones de los otros, el forastero necesita participar y experimentar el mundo intersubjetivo que viven y actúan los otros, porque es en la vida cotidiana donde se construyen y comprenden los significados. No participar en el mundo intersubjetivo limita el bagaje de experiencias y conocimientos para actuar en el mundo que se desea comprender y al que se aspira ingresar, teniendo pocas probabilidades de dar un sentido adecuado a las tipificaciones usadas por esos otros (Schütz, 1999).

En las idas y venidas del habla, en la sintaxis obrera, en la prosodia, en los movimientos del cuerpo, en las manos del orador, en las metáforas tan comunes en el discurso popular, estaba llamando la atención allí presente, sentado, callado, hundiéndose en la silla, sobre la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene. Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí. [...]

El hecho de que no haya olvidado nunca la trama en que se dio este discurso es significativo. [...] En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes —el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle al pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. [...]

—¿No habrás sido tú, Paulo, quien no entendió? —preguntó Elza, y continuó—: Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti, pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Ésa es la cuestión (Freire, 2017, pp. 44-45).

En la cita se percibe la capacidad crítica de Freire para sumergirse en una distinta y nueva cotidianidad, no porque ignorara su existencia, sino porque quiere entenderla para alcanzar una comprensión histórica de su propia situación, enmarcada en las condiciones que vivencian las y los otros. Es muestra de su posición empática y abierta al aprendizaje para salir de las condiciones y referentes que le son conocidos y seguros, para indagar, experimentar y comprender otros mundos. La apertura hacia el otro que anota Freire, reconocerlo como ser histórico y situado que experimenta condiciones concretas de existencia, evidencia un proceso de empatía que, en palabras de Stein (citada en Muñoz 2017, p. 88), es el fundamento de la intersubjetividad, gracias a que es posible describir fenomenológicamente las relaciones intersubjetivas y la capacidad de comunicación con el otro, mostrando cómo se constituye para el yo el individuo ajeno o, dicho de otra forma, la posibilidad para empatizar que tiene alcances políticos.

En la segunda parte de la referencia, Freire expresa el proceso de aprendizaje, de transformación que experimentó para moverse hacia un “nosotros”. Con ello, revela el compromiso con la otra persona, para comprenderla a través de sus vivencias, experiencias y condiciones, y así conformar un nosotros. Es un ejemplo de empatía porque evita observar una sola perspectiva del mundo y encerrarse en su propia individualidad. En este sentido, explica Stein (2004) que es a través de la empatía que la persona humana como individuo psicofisi-

co se constituye como tal. El ser el acto empático una acción referida al otro en un nivel constitutivo (óntico) con primacía del yo (Manganaro, 2000 citado en Monjaraz, 2016, p. 211) no significa solipsismo gracias a que dicho acto empático es una relación que no puede dejar fuera a ninguno de los dos sujetos que la conforman, porque no es posible constituir un yo sin que esté referido al otro (al tú); este último también se pone en el mundo desde sí; ignorarlo no solo rompería la relación y el acto empático, sino la alteridad y la reciprocidad que dan origen a un reconocerse como puntos de referencia en el mundo (Monjaraz, 2016, pp. 211-212).

Además, gracias a la empatía se manifiesta el estado de ánimo del otro, que permite comprenderlo y abrirse al amor con los otros (Constantini, 2002, citado en Monjaraz, 2016, p. 215). Dicha comprensión se realiza desde un nosotros porque la implicación ética de la empatía no opone al yo ni al nosotros entre sí debido a que considera la existencia de un tú, por lo que se constituye y se comprende el yo a partir de un tú (Monjaraz, 2016, p. 215). La consideración ética de Stein se mueve entre los polos del yo y del tú otro como recíprocos que fundan una comunidad humana, entonces, la reciprocidad del yo y del tú es óntica sin que implique una pérdida del sujeto ni desdibujamiento de su individualidad en dicha reciprocidad (Monjaraz, 2016, p. 209).

Por otro lado, la cita retrata la frustración que pasó Freire para llegar a conformar un nosotros, pero también en ella se visualiza la dimensión ética que surge cuando entra en escena el otro o la otra persona, de cómo entre el yo, el tú y el nosotros se aprehenden diferencias y semejanzas que los enriquecen entre sí porque se muestran cuando menos dos caminos que son complementarios, la experiencia del otro y la propia. Esta relación del nosotros es la que conforma comunidad. De acuerdo con Monjaraz (2016, p. 215), Stein lo explica cuando asevera que, así como el individuo psicofísico no se constituye sin el otro, una persona no puede considerar su bien sin tomar en cuenta el del otro, puesto que al aparecer el “otro” en el horizonte de la vida del yo se conforman otros como yo, y es en ese encuentro donde surge la ética. De ahí que la ética como sentido de la propia existencia no pueda considerarse desde el yo aislado porque el yo no se constituye como tal sin el otro yo (Monjaraz, 2016, p. 215).

Ahora bien, la condición de forastero también se expresa en los vínculos educativos y puede evitarse al sumergirse en el mundo de la vida de los otros como experiencia intersubjetiva que se materializa en la empatía. Véase la siguiente cita para identificar el ánimo empático y amoroso de Freire en el ámbito educativo:

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo

poner su “aquí” y “ahora”, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su “aquí y ahora” con él o comprender, feliz, que el educando supera su “aquí”, para que ese sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela (Freire, 2017, pp. 79-80).

Esta cita evidencia una concepción de la educación en la que la empatía ocupa un lugar central. Muestra la importancia y la necesidad de establecer el diálogo entre profesor y estudiante como reconocimiento permanente del otro para conocer y estar consciente del “allá” en el que se encuentra el educando. Es un ejercicio empático de reconocimiento como sujeto de experiencia para posibilitar el aprendizaje puesto que se aprende del contacto con los otros. En este punto y en palabras de Kohan (2020, p. 124), enseñar es un acto amoroso porque el educador ama la posición que ocupan las alumnas y alumnos, ama la relación educativa y el mundo común que puede ser construido a partir de la relación pedagógica. En suma, enseñar es un acto amoroso en múltiples sentidos.

Con lo expresado hasta este momento se entiende que las relaciones educando-educador no solo implican la comprensión racional del lugar en el que se encuentra el otro, sino que también contemplan conexiones que se establecen en el nivel emocional y personal. En este sentido, el aprendizaje se construye en el marco del encuentro, de la apertura para relacionarse y conocer al y a las otras, un encuentro marcado por vínculos humanos y no solo por contenidos curriculares, donde adquieren centralidad los sujetos, sus relaciones, experiencias y sus condiciones concretas sin que se desdibujen los programas escolares o los centros educativos. Pero también se visualiza que el vínculo educativo debe dirigirse a sujetos históricos y concretos que viven en un lugar. No hacerlo agotaría el potencial transformador de la educación, porque, igual que el educador toma en cuenta los conocimientos previos del alumno para relacionarlos con los nuevos con la finalidad de que el aprendizaje adquiera sentido y sea significativo, el saberse tomado en cuenta y comprendido incide en la construcción de vínculos significativos en el plano afectivo. La mirada empática (abierta) del educador o la educadora no solo posibilita la construcción o reforzamiento de vínculos, sino el autoconocimiento por parte de los estudiantes. Para Freire (2017), dichos vínculos educativos y humanos se orientan hacia sujetos concretos, situados, hacia personas con historia que habitan un lugar específico.

Ahora bien, dicha mirada empática observa a los otros y las otras en su humanidad, yendo más allá de los muros escolares para reconocer al otro en su contexto, con sus condiciones y cúmulo de experiencias, vivencias, emociones e historia. Ese ir más allá no quiere decir distanciar el centro o el espacio donde sucede el aprendizaje del mundo de las y los estudiantes, o del mismo educador o educadora; más bien, significa integrarse al mundo que opera como mediador del aprendizaje. Ello se logra a través de procesos dialógicos en los cuales existe reconocimiento del otro, tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo y de sí en el otro para colaborar en la construcción de un mundo común, porque al ser empático, lo desconocido no lo es tanto.¹⁰

La educación es, entonces, el resultado de un sentido compartido, consolidado por vínculos que se basan en la corresponsabilidad y en la reciprocidad. Es una relación de diálogo y cooperación en la que el aprendizaje se construye a través de procesos dialógicos. La educación dialógica es humilde porque se expresa como relación crítica y flexible sobre los propios saberes, esta relación y este diálogo reconocen a los otros desde su lugar en el mundo sin perder de vista el que ocupa él mismo. Al respecto, Freire señaló: “Esta viene siendo además una razón que tengo para una legítima felicidad, no para arrogancias: la de ser homenajeado por los intelectuales de las academias y por los intelectuales de los campos y de las fábricas” (2017, p. 218).¹¹ Este reconocimiento ejemplifica una relación de respeto que le permite escuchar a cualquier persona, porque sabe que todos saben o ignoran algo, incluido él, por lo que se coloca en una posición de igualdad, respeto y humildad. Léase la siguiente cita:

Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino—, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta.

¹⁰ La empatía como vínculo genera consecuencias en el sujeto que empatiza porque este amplía sus horizontes al descubrir que existen otros yo en el mundo, quienes tienen sus propias condiciones, experiencias y referentes de vida. Por ello mismo existe una modificación de la imagen propia del mundo a través de una imagen ajena del mundo, lo que deriva en autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros, porque para empatizar se necesita establecer comunicación con el otro o la otra, es por eso que la empatía es también un compromiso con otra persona para conformar un nosotros.

¹¹ “El diálogo fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes ‘admiran’ un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen” (Freire, 2019b, pp. 20-21).

[...]

Primera pregunta [...]

Y así, sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: “Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso” (Freire, 2017, pp. 67-68).

Al basarse en una relación de respeto, reconocimiento, amor y humildad, el diálogo se transforma en una relación horizontal y de confianza, es así que la educación dialógica, contraria a la educación bancaria, es potencia para la conciencia crítica gracias a que es problematizadora y contempla seres humanos —educando y educador como sujetos activos— unidos por las realidades en las que se encuentran situados, que se reconocen los unos a los otros y a sí mismos y se humanizan entre sí al tiempo que comprenden sus mundos a través del diálogo.

El fundamento dialógico de la educación lo muestra Freire claramente en *Pedagogía del oprimido*, donde señala: “La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2019b, p. 75). En dicha cita, se encuentran varios elementos dignos de resaltar. El primero, la necesidad de superar la contradicción entre educador-educando, porque si bien la primera parte de la cita expresa que nadie educa a nadie, decir enseguida que nadie se educa a sí mismo otorga un papel importante tanto al educador como a los otros integrantes del vínculo educativo.

En segundo lugar, emerge la dialogicidad como elemento sustancial de la educación como práctica de libertad de la propuesta freireana. El diálogo como principio reconoce que ambos, educador y educando, son sujetos estratégicos del proceso educativo, razón por la cual Freire criticó la relación en la que el profesor está en el centro del proceso educativo como poseedor del monopolio del conocimiento, transfiriendo el conocimiento o los contenidos al educando porque lo considera un recipiente, un ser pasivo, e ignorando la relación dialógica como condición fundamental del acto de conocer (Freire, 2017, p. 146).

En cambio, la dialogicidad mediada por el mundo coloca al aprendizaje como un proceso con múltiples sentidos que no es responsabilidad exclusiva ni de educadores ni de educandos, porque para enseñar también se debe estar dispuesto a aprender, romper con la visión unidireccional del proceso educa-

tivo que funciona más como un instrumento de opresión que de libertad. Se trata de una educación liberadora que se aparta de la concepción del educando como un ser pasivo y lo estimula para transformar la realidad, su realidad, a través de la concientización y de la praxis como proceso de diálogo, reflexión y acción. La cita siguiente refuerza las ideas expresadas:

Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositado en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar (Freire, 2017, p. 66).

La educación como relación entre sujetos, en la cual el aprendizaje es el principio fundante de la enseñanza y no al contrario, es un acto cognoscente mediado por el diálogo y la comunicación para leer críticamente la realidad. Tal diálogo sucede como encuentro para descubrir, comprender y transformar el mundo con los otros y no sin los otros. El diálogo como proceso de reflexión y acción devela la conciencia del sujeto en su relación con el mundo, por ello, el acto de concientizar requiere que la persona conozca la historia y el contexto para ser consciente de la realidad propia y la de otros. Además, requiere sumergirse en el mundo de la vida a través de la empatía para reconocerse como un yo porque existe un tú, para tomar conciencia y descubrir que los otros no le son indiferentes ni ajenos, más bien le son cercanos, y es capaz de identificar con ellos su sufrimiento o alegría, sus sueños y esperanzas. Ello es posible gracias a que Freire reconoció el papel de la subjetividad y objetividad como una relación indicotomizable entre conciencia y mundo, porque solo en la perspectiva dialéctica puede entenderse el papel de la conciencia en la historia.

Humanización e inédito viable

La posición humanizadora de Freire postuló revertir procesos y roles educativos rígidos, pasivos y alienantes que van en contra de la libertad y de una sociedad humanizada:

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida en el anhelo de búsqueda del derecho de ser.

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse (Freire, 2017, p. 123).

En esta cita se identifica su visión antropológica. En ella, la comprensión de hombres y mujeres sucede viviendo, existiendo de forma histórica, cultural, social, porque los seres humanos hacen, se rehacen y rehacen su camino; he aquí una muestra de su posición no determinista que se manifiesta con las categorías utopía, esperanza e inédito viable que se describen a continuación.

En primer lugar, hay que detenerse en el proceso humanizador de Paulo Freire, indispensable para romper con las barreras concretas de orden económico, político y social que condenan a la deshumanización. ¿Por qué? Porque el opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido porque no le importa la violencia estructural que este padece (falta de alimento o de medicinas, falta de sueño, precariedad laboral, inaccesibilidad a derechos, etc.), por lo que no es posible deshumanizar sin deshumanizarse. Expresa Freire: “No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser” (2017, p. 126). Es así que el oprimido es quien libera al opresor por el hecho de impedirle continuar oprimiendo; en una comprensión empático-fenomenológica: para poder reconocerse como un yo es indispensable el tú. Descubrir al otro como un ser consciente implica reconocer que si el yo no encontrara a otro que es origen y agente de sus acciones no podría saberse un yo, no llegaría a constituirse como un sujeto que sabe de sí (Monjaraz, 2016, p. 208).

La expresión “no soy si tú no eres” es totalmente empática de acuerdo con la perspectiva de Stein porque es un yo que no puede ser sin un tú. Monjaraz (2016, p. 208), en referencia a la autora, menciona que la inseparabilidad entre el yo y el tú como alteridad constitutiva se fundamenta en la empatía porque la persona humana se conforma como un yo psicofísico en el encuentro con el otro, con la otra conciencia. En suma, el *ethos* de dicho ser humano solamente puede explicarse desde su alteridad porque el yo que busca darle un sentido a su existencia solamente se constituye en referencia al tú, situación por la cual la concepción de la persona humana de Stein muestra su perspectiva ética, para quien el ser humano no es abstracto sino dinámico, específico, que existe con su identidad (Monjaraz, 2016, p. 208) como algo que está por llegar a ser siendo lo que se es, como sentido que da coherencia y plenitud a las acciones (Monjaraz, 2016, p. 212).

En segundo lugar, para hablar de sueño, de esperanza y de inédito viable, hay que destacar que para Freire las personas son seres imaginativos que no pueden dejar de aprender, de investigar, de buscar la razón de las cosas, por lo que no se puede existir sin interrogarse sobre el mañana, sobre cómo hacer concreto lo inédito viable. El inédito viable es la muestra de que para Freire la humanidad y las personas no están determinadas. Este inédito es la esperanza de otros mundos posibles que parten de la crítica de realidades concretas, es el sueño de transformar las condiciones sociales de existencia que deshumanizan, porque soñar, expresa Freire, “no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres” (2017, p. 166).

La búsqueda del inédito viable requiere el diálogo para pensar, mirar y actuar más allá de uno mismo; para romper, derribar, cuestionar los muros; para que sujetos concretos y situados tengan como pasión vital la potencia de actuar y actúen en función de ser y no solo de estar; para romper con la educación bancaria que prepara para desenvolverse en un mundo jerárquico que reproduce las desigualdades vigentes en un mundo en el que los opresores dictan y prescriben el modo de estar en el mundo. El sueño y la esperanza son sustancia de la utopía que es imaginación y posibilidad de conseguir un mundo en que sea más fácil amar.

La humanización, como proceso, lucha contra la opresión porque esta es una relación violenta (no amorosa) y, como tal, la amorosidad freireana no solo es romántica o abstracta, es política, concreta y situada, aunque tenga aspectos de idealidad —porque todos los tipos de amor los tienen— (Nussbaum, 2014). Es un amor que crítica, que acepta la imperfección y aspira a la justicia, que resiste y lucha para transformar las condiciones de existencia, las vivencias y las experiencias gracias a que contempla a los seres humanos en su integridad y su dignidad. Es un amor que busca ser y no solo estar en el mundo, es confianza en sí mismo y en los otros, es esperanza y utopía. Para muestra, véase cómo concluye Freire su obra *Pedagogía del oprimido*: “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 2019b, p. 242).

La lucha por la humanización exige asumir una utopía que gusta de la libertad y de la esperanza, que sirve para situarse en otro lugar. En palabras de Facuse (2010, p. 212), la utopía tiene una función emancipadora en el plano de nuestras representaciones y de nuestro imaginario, porque exige tener conciencia del rediseño de nuevas formas de asociación humana y de acuerdos prácticos para su materialización. Esto implica un trabajo de descolonización del imaginario porque pone entre paréntesis lo que se considera como objetivo en el sentido común.

Debido a que la utopía se funda sobre la libertad de la imagen y en la discontinuidad de la experiencia social, pueden manifestarse diversas miradas que critiquen el orden del presente, con ello se abren otras posibilidades socio-políticas que hacen más oportuno hablar de utopías en plural que de una sola utopía (Facuse, 2010, p. 211). Esta pluralidad de utopías es clara en la perspectiva freireana porque se conciben seres concretos, históricos y situados, para quienes la esperanza se funda en la premisa de que en cada momento histórico puede surgir algo nuevo. Esta situación coloca al inédito viable en una imagen, en algo aún desconocido para quienes sueñan utópicamente con la esperanza de que este se convierta en realidad. Es un futuro por venir para pasar de un “estar en el mundo” a un “ser en el mundo”. Pero para que este inédito viable se concrete requiere una pedagogía de la esperanza que tome la problematización del mundo como el mecanismo mediador del aprendizaje. Entonces, la esperanza es parte de la naturaleza humana, se experimenta y se practica porque la realidad no existe por casualidad, es producto de la acción humana, por lo que requiere su intervención para transformarse, de la praxis:

Por eso vengo insistiendo, desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres.

La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, *no muere*. Por el contrario, continúa.

La comprensión de la historia como *posibilidad* y no *determinismo* a la que he hecho referencia en este ensayo sería ininteligible sin el *sueño*, así como la concepción *determinista* se siente incompatible con él, y por eso lo niega (Freire, 2017, pp. 116-117).

La “utopía debe mirarse como una construcción colectiva que actualiza una modalidad específica de la esperanza” (Pessin, 2001, citado en Facuse, 2010, p. 211). Utopía y esperanza ponen en escena estrategias de la alteridad porque la estrategia de la esperanza para Desroche “es aquella que se presenta como una transición entre el Mismo y el Otro: Ella encuentra su polarización en un *otro lugar* o en un *no todavía*, mostrándonos que las situaciones pueden y deben devenir otras” (1973, citado en Facuse, 2010, pp. 211-212). Al constituirse el yo en alteridad con el otro, conformando un nosotros, es posible renovar el sueño, la esperanza y la utopía no de otro mundo, sino de otros mundos posibles porque el bien es intersubjetivo, es decir, el bien para el yo no está encerrado en su subjetividad. No puede darse la conciencia del bien propio sin que este esté refe-

rido al bien del otro. “La objetividad se da por la intencionalidad intersubjetiva de la conciencia, por su alteridad y comunicabilidad porque no puede darse la subjetividad del bien sin la consideración de otra subjetividad, es decir, sin la ‘intersubjetividad del bien’ o la alteridad del bien” (Monjaraz, 2016, p. 214).¹² De ahí que para hablar del bien propio se requiere hacerlo desde quien orienta su acción hacia el bien motivado para comprender la dimensión intersubjetiva constitutiva de la persona, por lo que el *ethos* es un sentido del nosotros en el mundo (Monjaraz, 2016, p. 214).

La gran posibilidad de la empatía como horizonte para la praxis es que, gracias a ella, no se impone la experiencia personal como única y verdadera, debido a que es un acercamiento a la forma en que los otros experimentan y comprenden su vida, porque la otra persona requiere ser escuchada, ser empatizada con el fin de que emerja el nosotros para tener esperanza como movimiento (sueño) hacia lo posible. Dicha constitución es posible dado que, así como en las vivencias propias se manifiesta el yo, en las empatizadas se manifiesta el individuo ajeno (Stein, 2004, p. 52).

La empatía como posibilidad, como horizonte abierto, ayuda a comprender la gran capacidad de Freire para considerar a las y a los otros. Él fue tan empático que su gran signifiante fue la opresión y no la clase social. Esta segunda es la categoría dominante en el discurso de su época y de varias décadas. La opresión, entendida como aquello que no permite ser, es una categoría opuesta a las de libertad y humanización, pero también es más abarcadora que la de clase social porque no se restringe al ámbito estrictamente económico. Ello puede identificarse cuando Freire explica cómo su obra nace en una fase histórica enmarcada por movimientos sociales situados y concretos en América Latina, Europa y Estados Unidos, con características propias. También cuando habla de la necesidad de luchar contra la discriminación no solo de clase, sino sexual, racial y cultural para luchar por el medio ambiente o contra el colonialismo como praxis dignamente humanizada. Para Freire ninguna de estas discriminaciones puede reducirse a la clase social, pero tampoco pueden comprenderse sin ellas. Al respecto mencionó:

¹² Freire menciona que nadie cobra conciencia separado de los demás, porque la conciencia se constituye como conciencia del mundo dado que su lugar de encuentro es el mundo. Señala: “En la constitución de la conciencia, mundo y conciencia se presentan como conciencia del mundo o mundo consciente y, al mismo tiempo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del mundo. En la intersubjetividad, las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo común y, en ese mismo mundo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del otro. Nos comunicamos en la oposición, única vía de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad” (Freire, 2019b, p. 20).

Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudieran explicar todo... de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero... no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses de choque (Freire, 2017, pp. 115-116).

En suma, el tratamiento que otorga Freire a la conciencia, a la subjetividad, a la afirmación de que la adherencia a la realidad en que se encuentran los oprimidos exige que la conciencia de clase oprimida pase, si no antes, por lo menos concomitantemente por la conciencia de hombre oprimido (Freire, 2017, pp. 115-116), muestra que Freire no aceptó la reducción del individuo a un puro reflejo de las estructuras socioeconómicas y de producción. Tuvo una mirada y comprensión más amplias y situadas de los problemas de la humanidad, más inclusivas y multidimensionales, y eso se lo permitió el uso de la categoría *opresión* como significante.

Conclusiones

Freire reivindicó sueños ético-políticos para superar la opresión que se manifiesta en infinidad de formas. Su propósito era alcanzar el inédito viable a través de una postura político-pedagógica que encarna una propuesta educativa rigurosa para construir conocimiento, pero que, a la vez, reconoce el sentido común de las y de los otros, sus saberes cotidianos. Los sueños proyectados están acompañados de una diversidad de posibilidades de transformar el mundo para construir otros nuevos. Las utopías son múltiples y su conformación dependerá de las condiciones, del contexto, de la historia en que se encuentren las personas, por lo que no tienen que ser todas iguales, aunque sí pueden fundarse en principios fundamentales como la dignidad humana, la libertad y la justicia; todo por la búsqueda constante que posibilite la construcción de mundos en los que sea menos difícil amar.

La transformación de los mundos requiere una lectura crítica de la cual surge una imagen, un anhelo, un sueño por el que resistir y luchar. Dicha crítica es una práctica que se conforma por la integración de la conciencia-mundo como acción política pedagógica para reinventarse a sí mismo y a los otros por quienes Freire mostró una genuina y continua preocupación. La transformación y la reinención de los mundos demanda una educación problematizadora y dialógica orientada hacia la liberación. En suma, el pensamiento freireano es inclusivo para todos aquellos seres humanos atravesados por la violencia estructural, por la opresión.

El diálogo es amor y la empatía es una manifestación del amor hacia los otros. Por eso, Freire, al darse cuenta de que no estaba experimentando la rea-

lidad de la misma manera que los otros, los oprimidos, y que existía un vacío de sentido en las acciones de esos otros que él era incapaz de comprender, se preocupó por sumergirse en su mundo de vida, para leerlo, para reflexionar y comprenderlo a través de la problematización de sus propias circunstancias y las de esos otros; es decir, Freire se concientiza y realiza un ejercicio de recuperación del sentido.

Mostró también una concepción filosófica transversal y multidimensional porque no limitó la problematización de la realidad a la clase social. Escapó de cualquier determinismo, incluido el económico, por lo que su postura revela una profunda empatía y solidaridad enmarcadas en el amor hacia el ser humano y la vida en general. Esta posición empática y el uso de la opresión como su gran significante permiten retomar y reinventar el pensamiento freireano en otras realidades y circunstancias, incluso aquellas que en su momento él mismo no problematizó, como es el género y que reconoció en *Pedagogía de la esperanza*. Opresión y empatía son categorías tan abiertas que sus horizontes son múltiples y diversos.

Referencias

- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019a). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Facuse, M. (2010). La utopía y sus figuras en el imaginario social. *Sociológica*, 25(72), 201-213. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732010000100009&lng=es&tlng=es
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernández de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 107-112). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Monjaraz, P. (2016). La empatía como punto de partida para estructurar la ética en Edith Stein. *Memorandum*, 31, 206-217. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334720821_La_empatia_como_punto_de_partida_para_estructurar_la_etica_segun_Edith_Stein
- Mora, H. (2009). Mundo de la vida, comprensión y acción intersubjetiva en la sociología fenomenológica de Alfred Schütz. *Revista CUHSO*, 18(1), 51-

68. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272755386_Mundo_de_la_vida_compreension_y_accion_intersubjetiva_en_la_sociologia_fenomenologica_de_Alfred_Schutz
- Muñoz, E. V. (2017). El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos. *Veritas*, 38, 77-95. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732017000300077&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona, España: Paidós.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós Básica.
- Schütz, A. (1999). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid, España: Trota.
- Skliar, C. (2020). Prólogo Freire más que nunca. Una oportunidad entre lo inacabado y lo inacabable. En W. Kohan, *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica* (pp. 13-27). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>