

**Lo inédito viable como despliegue del horizonte de lo posible.
Una aproximación fenomenológica a la obra de Paulo Freire**

**The untested feasibility as an unfolding of the horizon of the possible.
A phenomenological approach to Paulo Freire's work**

Laura Viviana Pinto Araújo
Universidad Autónoma de Puebla
México
ORCID: 0000-0002-8784-6417

Resumen

En este trabajo ensayamos una aproximación fenomenológica a la obra del filósofo y pedagogo Paulo Freire y, más concretamente, a su categoría de inédito viable, a la luz de la comprensión husserliana del yo como sujeto de capacidades que descubre y se descubre en un horizonte de posibilidades. La propuesta interpretativa permite contribuir a la clarificación del sentido mismo de educación, entendida como formación y práctica de la libertad, al tiempo que abre el diálogo entre el pensamiento de Freire y la tradición fenomenológica con el fin de incentivar otros posibles análisis a partir de una relación teórico-conceptual que se revela fructífera y vasta.

Abstract

In this paper we develop a phenomenological approach to the work of the philosopher and educator Paulo Freire, and more specifically to his category of “untested feasibility”, in the light of the Husserlian understanding of the self as a subject of capacities that discovers and is discovered in a horizon of possibilities. The interpretative proposal makes it possible to contribute to the clarification of the very meaning of education, understood as training and “practice of freedom”, while opening the dialogue between Freire's thought and the phenomenological tradition in order to encourage other possible analyses based on a theoretical-conceptual relationship that proves to be fruitful and vast.

Palabras clave

Conciencia, mundo, yo-puedo, capacidades, horizonte.

Keywords

Conscience, world, I-can, capabilities, horizon.

Fecha de recepción: agosto 2021
Fecha de aceptación: octubre 2021

Inspiraciones fenomenológicas en el pensamiento freireano

Porque histórico, vivo la Historia como tiempo
de posibilidad y no de determinación.¹

Paulo Freire

Al rastrear la influencia de diversas tradiciones filosóficas en el pensamiento de Paulo Freire, Walter Kohan reconoce el lugar que tiene en él la fenomenología y señala que, “particularmente en su primer período, la idea de ‘concientización’, densamente influenciada por la tradición fenomenológica, tiene una importancia singular” (2020, p. 79). En ese mismo sentido, Inés Fernández (2018) muestra que la fenomenología, en general, y el existencialismo, en particular, le permiten a Freire abordar la problemática del sujeto con un enfoque específico, pues le ayudan a comprender la constitución histórica de la conciencia y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación. Así también lo reconoce el propio Freire (1969) en una entrevista publicada por la revista *Víspera* en Montevideo, Uruguay, un año antes de la publicación de la primera edición de una de sus obras más importantes: *Pedagogía del oprimido*. En dicho encuentro, el pedagogo brasileño señaló: “La mía es una perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahí hay que buscar la superación de esta relación antagónica, que no debe darse al nivel idealista” (1969, p. 25).

A partir de la cita anterior, y a diferencia de lo que algunos intérpretes, tanto del pensamiento de Freire (Kohan, 2020) como del propio padre de la fenomenología (Von Herrmann, 2000) han señalado, entendemos que la fenomenología, al menos en su vertiente husserliana, no debe ser comprendida como una mera filosofía de la conciencia, ni tampoco incurre en un idealismo que emularía a las filosofías modernas del sujeto, como las de Descartes, Hume o Kant, sino que se trata de una filosofía trascendental de cuño propio, y eso es algo de lo que, igualmente, el filósofo nacido en Pernambuco estaba muy al tanto.

Además, no podemos perder de vista que la recepción crítica de la fenomenología que hacen pensadores como Horkheimer, Adorno o Marcuse, quienes

¹ Traducción de la autora.

asumen una fuerte impronta marxista, también dará lugar a importantes desarrollos filosóficos dentro de la teoría crítica. Tales desarrollos están derivados, justamente, de sus múltiples y complejas relaciones con el movimiento fenomenológico.

En este sentido, y aunque no podemos detenernos aquí a examinar a fondo dichas relaciones, vale la pena recordar que, como señalan Hernández y Marzán (2013), Horkheimer y Marcuse se trasladaron especialmente a la Universidad de Friburgo para poder estudiar con Husserl, mientras que Adorno, si bien no se formó directamente con él, dedicó su tesis doctoral a establecer un análisis crítico de la fenomenología. Por ello, sostenemos, junto con Noé Espósito, que “sin ignorar las discrepancias existentes entre los diferentes autores adscritos a esta corriente de pensamiento, [...] estos filósofos podrían compartir un núcleo o una matriz común, si vale expresarlo así, con la fenomenología de Husserl” (2019, p. 130).

En estrecha vinculación con esto, debemos anunciar que la propuesta interpretativa que anima al presente trabajo consiste en defender la siguiente idea: si bien Paulo Freire es considerado como un digno representante de la teoría crítica en América Latina y como el fundador de la pedagogía crítica, su relación con la teoría crítica podría ser vista, en cierta forma, como una relación de segundo orden, es decir, mediatizada por un vínculo más originario con la fenomenología. Esto contribuiría en la comprensión del concepto mismo de *crítica* en la obra freireana. Por tal motivo, dicha propuesta no solo conlleva un interés genuino de motivar un diálogo entre el pensamiento freireano y la tradición fenomenológica, sino que comporta también la convicción de que dicho diálogo podría constituir un avance significativo en el análisis teórico-conceptual de la obra del pedagogo brasileño.

Justamente, en el estudio introductorio a la *Pedagogía del oprimido*, que elabora Ernani María Fiori para su cuadragésima cuarta edición en la editorial Siglo XXI, podemos encontrar una interesante lectura en clave fenomenológica de la obra freireana. En ella, Fiori (1993) enfatiza ese necesario abordaje de la correlación entre conciencia y mundo,² que es la que habilita una auténtica

² Cabe aclarar que la correlación conciencia-mundo le llega a Husserl de la mano de su maestro Franz Brentano, quien introduce el concepto de *intencionalidad* como el carácter específico de los fenómenos psíquicos en la medida en que todos ellos refieren siempre a un objeto inmanente. De esta forma, sean representaciones, juicios o temes anímicos, todos ellos son intencionales en la medida en que hacen presente, afirman o niegan cualidades, o bien refieren con determinada tonalidad afectiva a dichos objetos, pues la conciencia es siempre conciencia de algo. Pero, a diferencia de Brentano, Husserl afirma que la intencionalidad no se define como el modo en que la conciencia “contiene” un objeto inmanente, sino como el modo en que ser consciente significa referir a un objeto que, justamente, es trascendente a la conciencia y, no obstante, mentado por ella.

comprensión de la realidad y, por ende, la que posibilitará la emancipación personal y social. En sus propias palabras:

La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. Y en diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora [...] liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta, en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo (Fiori, 1993, pp. 15-16).

Ahora bien, desde la perspectiva husserliana, la necesidad de sobrepasar la *actitud natural* para dar lugar a la *actitud trascendental* en la que se funda la fenomenología pura comporta un esencial carácter *crítico*, pues, al apartarnos de las metas y preocupaciones naturales puestas en los objetos, y en el mundo mismo, podemos *volver* nuestra mirada hacia las intencionalidades a través de las cuales se presenta todo posible objeto y, más aún, hacia la relación originaria de sentido entre nosotros y el mundo. Dicho cambio radical de actitud es lo que en fenomenología se le conoce como *reducción fenomenológica trascendental*. Veamos esto con mayor detenimiento.

En la actitud natural estoy completamente volcado al mundo y las cosas en él, sin tener conciencia explícita de los procesos constitutivos que mi propia vida subjetiva lleva a cabo y a través de los cuales el mundo se me da, es decir, tengo conciencia de él (Husserl, 2013, pp. 135-138). En este sentido, Husserl señala que en la actitud natural “se me aparecen” las cosas del mundo, incluso el mundo mismo, pero no así “las condiciones subjetivas de su aparecer”. En pocas palabras, esto significa que el mundo y las cosas en él nos son dados, pero no nos es dada, junto con ellos, su “dación”. Esto, lejos de constituir un defecto, es una necesidad de la vida humana en el mundo, pues nuestra vida mundana se organiza según nuestros intereses que no solo apuntan, sino que también nos anclan al suelo mundano (Husserl, 2008, p. 147).

Ahora bien, la vida mundana es, pues, una vida de intereses necesariamente diversos; y en cada uno de esos intereses, por múltiples que sean, vivimos (juzgamos, deseamos y actuamos) conforme a ese interés particular que está funcionando en una determinada situación. Por ejemplo, cuando está en su clase, el docente vive en el interés por la formación de los estudiantes, no por las preocupaciones domésticas y, sin embargo, no deja de ser padre o madre cuando entra al salón de clases. Para Husserl, este cambio de interés en el que otros intereses no están siendo ejecutados —y no porque no existan o porque no sean importantes, sino porque en la situación del docente, simplemente no están funcionando—, implica lo que Husserl denomina *epojé* (2008, p. 179). La *reducción fenomenológica* comporta una *epojé* universal del mundo en la que se

suspende el uso de nuestra actitud natural, de manera que nuestra experiencia del mundo y de las cosas en él, incluyéndonos a nosotros mismos, se ha transformado radicalmente.

La *fenomenología trascendental* se caracteriza entonces por ejecutar una reducción con respecto no de este o aquel interés particular, sino del interés general por el mundo. En ella, el mundo no es omitido o negado, sino que sigue siendo lo que era, solo que de un modo diferente al que se me da en la *actitud natural* (Husserl, 2013, pp. 141-145). La *actitud fenomenológica trascendental* que emerge de esta transformación implica entonces un nuevo interés no intramundano, a saber, el *interés crítico fenomenológico*. En él, el mundo deja de ejercer esa fuerza de atracción en nosotros, de la que nada sabemos en la actitud natural, pero que es constitutiva de ella, por lo cual, dejamos de estar ingenua y directamente volcados al mundo.

En cambio, con el nuevo interés y su respectiva actitud fenomenológica ganamos una nueva dimensión de experiencia —oculta hasta entonces y accesible únicamente en esta transformación radical de actitud— y una nueva dirección de la mirada del espíritu, orientada ahora hacia la subjetividad que somos, y en la que se constituye la dación del mundo y de todo lo mundano (Husserl, 1997b, pp. 125-127). La reducción fenomenológica es, pues, la condición de posibilidad de que lo más propio, pero latente e invisible, de nuestro ser subjetivo se vuelva por primera vez visible, patente y, gracias a ello, comprensible en su función trascendental de hacer posible el aparecer del mundo y todo lo que tiene lugar en él, incluyendo nuestra propia vida.

Ahora bien, como acabamos de decir, esta transformación radical de la actitud natural en actitud fenomenológica, ciertamente, comporta un carácter crítico, pues “crítico” significa poder diferenciar, poder tomar distancia, juzgar y actuar. La actitud fenomenológica implica, entonces, una actitud crítica —según Husserl, la más radical que un ser humano puede adoptar— porque en ella descubrimos que el sujeto que somos es diferente al ser objeto en el mundo, y que todo lo objetivo, incluyendo al mundo mismo, depende de nuestra subjetividad (Husserl, 2013, pp. 183 y ss.). En este sentido, la subjetividad trascendental es, pues, trascendental porque es diferente al mundo y sus objetos, pero al mismo, dicha diferencia de ninguna manera significa una separación, más bien implica un vínculo esencial de constitución de sentido: el mundo solo *es* en la medida en que aparece para el sujeto trascendental que somos. En otras palabras, el carácter trascendental de la subjetividad no excluye el carácter trascendente del mundo y de todo lo objetivo, muy por el contrario, es lo que lo hace posible (Husserl, 2013, pp. 158-160).

De esta manera entendemos que todo objeto no está dado de una sola vez, esto es, de una sola manera y para siempre, sino en un horizonte abierto de

sentido, en un horizonte de posibilidades abiertas. Y este horizonte, que ciertamente puede ser llamado *trascendencia*, permite ser conscientes de que la subjetividad no está atada a este u aquel objeto, sino que, por el contrario, ella se caracteriza por una apertura originaria en la que lo dado para ella siempre puede *ser más*, siempre puede ser *de otro modo*, pues se trata de un horizonte de *lo posible* (Husserl, 2008, p. 160). Aquí encontramos un paralelismo interesante entre el carácter trascendente del mundo y lo mundano según Husserl, y la idea de trascendentalidad en Freire que se plantea en los siguientes términos:

La trascendentalidad en este contexto significa la capacidad de la conciencia humana en sobrepasar las limitaciones de la configuración objetiva. Sin esta “intencionalidad trascendental”, la conciencia de lo que existe más allá de las limitaciones sería imposible. Por ejemplo, yo soy consciente de la manera en que me limita la mesa en que escribo, sólo porque puedo trascender sus límites y enfocar mi atención sobre ellos (Freire, 1975, p. 57).

En ese sentido, cabe señalar que el tema filosófico de la presencia y la ausencia, o de las intenciones llenas y vacías, como señala Sokolowski (2012), es muy propio de la fenomenología, y probablemente ha sido incitado por el escepticismo moderno acerca de la realidad del mundo. De esta manera, el análisis fenomenológico, justamente, se caracteriza por exponer las multiplicidades propias de los objetos en cuestión; asume, además, que “hay una identidad ‘detrás’ y ‘en’ la presencia y la ausencia. La presencia y la ausencia son ‘de’ una y la misma cosa” (Sokolowski, 2012, p. 49).

Y es así como la fenomenología pone de relieve que el mundo no es, como pensaban los modernos, una mera representación interior a partir de lo que yo “me figuro de él”, sino más bien la unidad y horizonte total de mi experiencia posible que, en cuanto tal, es trascendente a mi vida concreta y, no obstante, intencionalmente conectado a ella a través de mi acción; tal acción es *constituida* como un evento objetivo en el mundo pero, al mismo tiempo, es *constituyente* del mundo y los objetos en él, y, por tanto, no es, en su sentido originario, un evento objetivo del mundo.³ Dicha acción me conecta esencialmente con el mundo, pero también con los otros que igualmente habitan en él, por tanto, no se agota en lo que está meramente ahí, sino que, asimismo, es resignificada a partir de lo que está ausente, como los otros que me preceden y ya no están, o los otros que aún no están, pero vendrán. A través de esta particular forma de trascendencia y carácter horizontal del mundo, este adquiere una esencial

³ Esta es la llamada *paradoja de la subjetividad humana* a la que refiere Husserl en el parágrafo 53 de la *Crisis*. Cfr. Husserl, 2008, p. 219.

dimensión histórica que fue investigada minuciosamente por Husserl durante los últimos años de su vida.

Finalmente, cabe advertir que, de acuerdo con Husserl, el interés y la actitud propios de la fenomenología trascendental son críticos en la medida en que al comprender nuestra diferencia subjetiva con respecto a todo lo objetivo, entonces, no solo ganamos la capacidad de conocer cómo todo ello aparece y es para nosotros en el horizonte del mundo con el sentido que así tiene en la actitud natural, sino que también ganamos la posibilidad de la más radical *responsabilidad* que podemos asumir con respecto a nosotros mismos (Husserl, 1959, p. 3).

Todo lo anterior no está alejado en lo absoluto de la idea freireana del mundo, del carácter histórico que este posee y de la posibilidad de comprendernos y hacernos responsables de nosotros mismos en él, pues, para Freire, la correlación entre conciencia y mundo en su dimensión histórica tiene un papel central en el modo en que podemos comprendernos como sujetos de nuestro propio devenir histórico en dicho mundo; con ello, reivindicamos, a través de la palabra, la historia que somos y que debe ser narrada. Y esta idea se ve claramente reflejada en su propuesta educativa, principalmente en sus programas de alfabetización, pues la alfabetización, en tanto que proceso de concientización, pone al sujeto frente a su propia temporalidad (Freire, 1988).

Justamente allí es donde tiene cabida lo “inédito viable”, en esa relación intencional entre el sujeto y el mundo, entre presencia y ausencia, entre inmanencia y trascendencia, y que se expresa claramente en la obra de Freire a través de esa situación de tensión del sujeto con respecto de sus propias condiciones históricas, sobre las cuales él ejerce aún mayor tirantez para poder superarlas. Pues *ser* humano es asumir esa relación: incómoda, tirante, fatigosa, y comprometerse con el proyecto que a ella subyace para *ser* humanos, para “llegar a *ser* lo que somos”.

No es posible realizar una reflexión sobre lo que es la educación sin referir al propio hombre. Por eso, es necesario hacer un estudio filosófico-antropológico. Comencemos por pensar sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental que sustente el proceso de educación. ¿Cuál será este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial? Este núcleo sería el inacabamiento o inconclusión humana. El perro y el árbol también son inacabados, pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa... el hombre se pregunta ¿quién soy? ¿de dónde vengo? [...] es un ser en constante búsqueda de ser más, y como puede hacer esta auto-reflexión, puede descubrir-se como un ser inacabado, en constante búsqueda. Aquí está la raíz de la educación (Freire, 1988, p. 17).⁴

⁴ Este fragmento de la obra de Freire ha sido traducido del portugués por la autora de este trabajo. Cabe señalar que los guiones ya estaban presentes en el texto en su idioma original.

La relación entre antropología y educación no solo resulta fundamental a la hora de pensar acerca del *modo concreto en que es* en el mundo y para el mundo ese *ser* que se educa, sino también para repensar el sentido mismo de la formación humana (Pinto Araújo, 2019). Esa cuestión —relacionada con los fines mismos de la educación y a la que Freire dedicó gran parte de su trabajo— pensada sobre la base de una revisión profunda de la relación educativa y del sentido mismo de la experiencia formativa, a su vez, resulta fundamental para comprender la correlación intencional entre el sujeto y el mundo. Es así, pues una comprensión deficiente de la educación, considerada como mera erudición o modelación de la conducta, yerra doblemente al desconocer lo que implica la *potencialidad de ser persona humana*, y al ignorar con ello el sentido profundo de la formación en cuanto disposición para la transformación de sí y del mundo. En pocas palabras, allí estriba el error que fundamenta la diferencia entre una educación que forma a la persona y una que la deforma, algo sobre lo que ahondaremos más adelante.

Ahora bien, como señalábamos antes, el sujeto, en cuanto ser en el mundo, está inmerso en un horizonte de posibilidades de acción que constantemente lo interpela, sin embargo, esto no siempre es advertido ni desarrollado por él en la medida en que “no le es posible sobrepasar su experiencia existencial focalista, y ganar la conciencia de la totalidad” (Freire, 1993, p. 143). Sin embargo, al actuar entra en relación con esas posibilidades y las consume, esto es: elige, decide o ejerce, entonces se hace sujeto de libertad. Y la formación tiene que ver justamente con eso, pues se trata de ese proceso de apertura del sujeto hacia las propias posibilidades de *ser* en las que se despliega el *horizonte de lo posible*, o sea, se le abre el mundo, y, con ello, se abre a su vez su comprensión del mundo y de sí mismo, de este modo ejerce su *libertad*.

De esta manera, la educación, como proceso de liberación, o en palabras de Freire, como *práctica de la libertad*, consiste, entonces, en la capacidad de concretar, de hacerse responsable de esas posibilidades a través de la acción, lo cual solo es factible si se consigue emerger de aquella situación que limita la realidad al “aquí y ahora”, y adquirir con ello la ineludible conciencia del sentido de la totalidad; pues “sólo la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella es imposible poder actuar sobre la realidad” (Freire, 1975, p. 40).

Es así como, con Torres, logramos advertir que “incorporando los elementos de la fenomenología, Freire entiende que la conciencia se constituye como totalidad intencionada que simboliza-significa temporalmente” (1980, p. 17). Y el acceso a ese horizonte de significados que determinan lo que el hombre puede *ser* y *hacer* es justamente el camino para llegar a ser humanos y dar forma al tiempo que somos. Ese es el sentido de la educación entendida como formación: favorecer la autorresponsabilidad del sujeto que somos con respecto al

despliegue del horizonte de lo posible a través de la apertura a la comprensión del mundo y de sí mismo; como veremos a continuación, es allí donde entra en juego “la percepción del ‘inédito viable’, más allá de las ‘situaciones límites’, generadoras de necesidades” (Freire, 1993, p. 143), y que impiden alcanzar la comprensión de la totalidad.⁵

Tematización de lo inédito viable a partir del ser como posibilidad

No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá [...] sobre cómo hacer concreto lo “inédito viable” que nos exige que luchemos por él.

Paulo Freire

La categoría de *inédito viable*, según Nita Freire (Araújo, 2015, p. 278 y ss.), fue creada por Paulo Freire a partir de diversas influencias, entre las que destacan las de Karl Jaspers y Álvaro Vieira Pinto. Dichas influencias se patentizan en su obra a través de una reconceptualización en la que lo inédito viable se comprende a partir del concepto de *situaciones límite* de Jaspers, que con Vieira Pinto adquiere un sentido diferente y se transfigura en los denominados *actos límite*,⁶ a partir de los cuales, dichas situaciones ya no deben ser comprendidas como una fija demarcación entre el *ser* y la *nada*, sino como esa frontera posible entre *ser* y *ser más* (Freire, 2009). Como señalamos, lo anterior tiene un importante paralelismo en el pensamiento fenomenológico a través de los conceptos de trascendencia y horizonte. Concretamente, para Vieira Pinto (1969), los actos límite son una síntesis posible a partir de la relación dialéctica del sujeto entre sus limitaciones y su libertad, la cual viabiliza una acción radical transformadora.

Las “situaciones límites” implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. En el momento en el que éstos la perciben ya no más como una frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser, se hacen cada vez más críticos en su acción. Ligada a aquella percepción. Percepción en la que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción (Freire, 1993, p. 121).

⁵ Aquí también se logra visualizar la impronta fenomenológica en la teoría crítica, puesto que la pretensión de esta última por acceder al conocimiento de la totalidad social concreta requiere, necesariamente, de un horizonte siempre más amplio, que tome en cuenta los condicionantes históricos, pero también el dinamismo de la realidad, y que permita alcanzar a comprender, de esta forma, la totalidad social dentro de la cual los hechos sociales tienen sentido como una tarea continua y siempre pendiente.

⁶ Para Vieira Pinto (1969), los actos límite posibilitan la superación de lo meramente dado.

Como señala el propio Freire, la implicación de los sujetos involucrados en dicha situación, cada uno conforme a su posición, hace referencia a la propia existencia en cuanto posibilidad, y es aquí donde entra en juego la viabilidad de lo inédito que se actualiza en la praxis, pues como vimos anteriormente, la transformación radical de la actitud natural en la actitud trascendental permite visibilizar y hacer patente lo que antes permanecía como meramente latente e inaccesible. Lo anterior comporta un carácter crítico fundamental en la medida en que permite tomar distancia para distinguir, analizar, juzgar y, por supuesto, hacerse responsable de sí y actuar sobre la realidad para transformarla. De esta forma, se abre ahora una serie de posibilidades que permiten volver reflexivamente sobre dichas situaciones límite, comprender lo que originariamente implican tales limitaciones para el sujeto y vislumbrar, en ese horizonte previamente abierto, nuevas posibilidades que, anteriormente, no habían sido reconocidas ni mucho menos exploradas. Esa es la potencialidad que comporta la educación entendida como formación, y que Freire supo vislumbrar con gran claridad en su relación con la propia investigación, pues

Faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en la que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizadora del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada. Este es un esfuerzo que cabe realizar tanto en la metodología de investigación que proponemos como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes (Freire, 1993, p. 124).

En ese sentido, para el filósofo brasileño, igual que para Husserl, existe educación, y más propiamente la necesidad de formación, precisamente porque la *humanización* constituye un proceso necesario de la existencia humana para llegar a ser justamente humana. Es decir, la formación humana es entendida como un abrirse de la existencia a sus más propias y auténticas posibilidades de acción a las que está destinada, no desde fuera, sino desde sí misma; de tal manera que, la acción educativa surge como respuesta a esa necesidad de explicitar las posibilidades contenidas en un horizonte de sentido para un sujeto determinado. Así, para el educador latinoamericano, los procesos formativos que favorecen la develación crítica de las situaciones límite, y de sus correspondientes determinantes históricos, se convierten de esta forma en *procesos de*

humanización. Hablamos entonces de una *educación liberadora* que se concreta, ya sea adentro o afuera de la escuela —a través, por ejemplo, de la organización popular y en su reivindicación de justicia—, como una *acción cultural para la libertad*.

Concretamente, en *La educación como práctica de la libertad*, Freire (2011) describe un tipo de conciencia que se caracteriza por su capacidad de diálogo y que, por ende, avanza hacia una conciencia política. Y esto es así porque toda acción educativa bien entendida comporta una acción política en la medida en que impacta en las relaciones que el sujeto establece en el mundo y con los otros. En este sentido, no debemos olvidar que la concientización de la que habla Freire excede el fenómeno de la conciencia psicológica individual porque, como veíamos antes, implica una conciencia *del* mundo que es histórica y colectiva. De igual modo, en el pensamiento de Husserl se señala claramente que el yo no solo es polo y unidad de vivencias, y en última instancia de experiencias del mundo, sino un *yo puedo* concreto y encarnado, igual que otros yo puedo que habitan conmigo el mundo (Husserl, 1997a).

Con la teoría del yo como polo de sus actos y también como sustrato de habitualidades, Husserl (1997b) aborda en las *Meditaciones cartesianas*, aunque de manera más sucinta que en otros de sus trabajos, el problema de la génesis fenomenológica y de la fenomenología genética, cuyo germen ya estaba contenido en el fenómeno de la *indicación* (*Anzeige*) de la primera de sus *Investigaciones lógicas* (1900-1901). Este nuevo análisis genético profundiza nuestra comprensión de la correlación *conciencia-mundo* al conducirnos hacia las efectuaciones últimas que constituyen a la conciencia misma en su temporalidad.

El hecho de que existan para mí una naturaleza, un mundo cultural, un mundo humano con sus formas sociales, etc., significa que existen para mí las posibilidades de las experiencias correspondientes —que yo en todo momento puedo poner en juego y desarrollar libremente en cierto estilo sintético prescindiendo de que yo tenga o no en el presente una experiencia real de tales objetos—. Esto significa, además, que son posibles para mí otros modos de conciencia que corresponden a esas experiencias —menciones vagas, etc.— y que también éstos tienen. Las correspondientes posibilidades de ser plenificados o decepcionados mediante experiencias de una tipología predelineada. Esto implica una habitualidad firmemente desarrollada —una habitualidad desarrollada, adquirida por una cierta génesis sometida a leyes esenciales (Husserl, 1997b, p. 101).

Esas leyes esenciales de las que habla el filósofo moravo son las leyes de la *composibilidad* de las vivencias, esto es, de la posible coexistencia y sucesión; y obedecen a la forma de una motivación abarcadora a la que el padre de la

fenomenología denomina *génesis universal*; la cual implica no solo a todas las posibilidades de mi yo fáctico, sino a éste mismo como posibilidad. Consideramos que esta problemática tiene su contraparte en el pensamiento de Freire, veamos cómo.

Para Freire, la educación liberadora permite superar el nivel de la “conciencia real” y alcanzar el de la “conciencia posible” (1993, p. 144), en un proceso que emerge del diálogo intersubjetivo y que suscita una concientización que brinda el “poder” para transformarse y transformar las relaciones sociales de dominación encauzando la liberación. De ahí que ese *yo* que despliega posibilidades se traslada al futuro considerando “cómo sería si...”, esto es: valorando la viabilidad de lo inédito en un horizonte que ahora se ensancha y se ilumina, a cada paso, bajo la luz de ese ser que *es capaz* de hacerlo posible. Pero esto solo puede clarificarse a partir de una idea del tiempo en la que, como vimos antes, el futuro es algo siempre por realizar.

Allí radica el potencial de la educación como proceso de humanización, es decir, a partir de la formación y la afirmación de un sujeto que escucha, comprende y acude al llamado de esa vocación ontológica de ser más, al mismo tiempo que asume la capacidad de concebirse y hacerse responsable de sí como sujeto de la historia y no meramente como objeto de ella. Pero como señala Freire:

La concientización sólo hace un proyecto viable si tiene lugar a través de la praxis, en el contexto de comunión. La concientización es un proyecto indiviso de un hombre sobre otros hombres, unidos por su acción y por su reflexión sobre tal acción y sobre el mundo (1975, p. 68).

De esta manera, la concientización se comprende como un principio ético-crítico en el que la formación de la conciencia moral es congruente con una pedagogía de la alteridad. Ahora bien, como veíamos antes, para Husserl, una determinación fundamental de la subjetividad es la del *yo puedo*, entendida esta como la conciencia de un “poder-hacer”, que plantea el problema del reconocimiento de un sujeto que se constituye constituyéndose, pues lo propio del sujeto en cuanto tal es, justamente, su respectivo devenir. Ese aspecto transitivo, característico de la comprensión fenomenológica de la subjetividad, marca la pauta de que el *yo puedo* sea caracterizado como una *actualización vivencial del sujeto en cuanto posibilidad práctica* que se le da y sobre la cual él puede *decidirse*. Así lo señala el propio Husserl:

El sujeto ‘puede’ variadamente y, conforme a su poder, es determinado al hacer por estímulos, por motivos actuales; es siempre de nuevo activo según sus capacidades, y las muda, enriquece, fortalece o debilita siempre de nuevo a través de su/hacer. La

capacidad no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva que viene en cada caso a actualización, está siempre en disposición de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente, a la capacidad (Husserl, 1997a, p. 302).

La capacidad no es entonces una posibilidad en un sentido meramente lógico-formal, sino que ella “se actualiza”, más aún, cobra una realidad concreta en el mundo a través de la acción; pues si lo propio del sujeto es, precisamente su devenir, su no ser estático, esto significa que se constituye siempre en y por sus capacidades. Y la capacidad, que siempre es acción, invariablemente está dada como posibilidad práctica del sujeto, es decir, como aquello de lo que *puede* dar razón. De esta manera, el *yo puedo* husserliano permite describir las estructuras de la propia experiencia vivida explicitando de qué hablamos cuando hablamos de la subjetividad como *dadora de sentido*. Y es allí donde la formación, entendida como ese abrir al sujeto a sí mismo en cuanto orientado a un horizonte de futuro, posibilita el despliegue de las capacidades humanas. Así, vemos cómo la posibilidad de una responsabilidad radical de sí mismo, de una autoconciencia, se relaciona con la autodeterminación en la medida en que ser consciente de sí también significa decidir quién *se quiere ser*, lo cual se configura, como vimos antes, como una relación de carácter práctico.

Yo no puedo querer nada que no tenga conscientemente ante los ojos, que no se halle en mi dominio, en mi aptitud. “Yo no puedo querer nada” —aquí el ‘puedo’ mismo puede estar mentado como práctico, a saber, en tanto que el querer mismo puede ser objeto de la voluntad, y solamente puede serlo en tanto que está en mi ‘dominio’ (en el alcance de mi dominio), en tanto que la ejecución de la tesis misma es para mí algo prácticamente posible (Husserl, 1997a, p. 306).

Ahora bien, con base en lo anterior, bien podemos sostener que no es suficiente con descubrirse como sujeto de posibilidades, sino que es necesario saber desplegarlas y poder ejercerlas. Para ello, es indispensable la formación en cuanto reconocimiento de sí como sujeto de capacidades. Pues si bien, como señala Husserl, todas las acciones emergen propiamente del *yo*, su fuente no siempre es la libre constitución que le posibilita al sujeto constituirse como agente de sus propias vivencias, es decir: como sujeto de capacidades. En pocas palabras: existen diversas experiencias que impiden la vivencia del *yo puedo* a través de acciones que efectivamente caractericen al *yo* como un sujeto de capacidades; pero no debemos perder de vista que el *yo* solo deviene como sujeto de capacidades mediante dichas posibilidades prácticas de la acción. Y “¿qué quiere decir eso? Lo que *yo puedo*, de lo que soy capaz, para lo cual me sé apto... es una po-

sibilidad práctica. Solo entre posibilidades prácticas puedo ‘decidirme’, solo una posibilidad práctica puede... ser tema de mi voluntad” (Husserl, 1997a, p. 258).

Reflexiones finales

Recapitulemos lo ganado hasta aquí: el *yo* se constituye como *yo puedo*, esto es, como sujeto agente, a partir de la comprensión subjetiva de la posibilidad de la realización efectiva de aquello que desea cumplido, realizado, y de la ejecución misma de la acción que lo vuelve realizable, pero no simplemente como una representación de la capacidad del sujeto para ello, sino como algo viable por medio de su acción, como algo que el sujeto *es capaz de* realizar, y que está a su alcance en cuanto *puede* hacerlo real. De esta manera, la formación del sujeto para el *despliegue del horizonte de lo posible* es aquella que fomenta la comprensión del sentido de sus capacidades, y el ejercicio efectivo de las posibilidades que con ellas se abren. Sin embargo, una posibilidad es aquello que *puede o no puede ser*, y que en ese sentido se contrapone a la actualidad de *lo que es*, y a la necesidad de *lo que definitivamente debe ser*. Es así, pues...

Lo que debo está determinado por el ‘yo puedo’ y lo que yo puedo es diferente de aquello que puede cualquier otro. Pero lo que yo puedo no está comprendido solo en mi entorno momentáneo, sino que mi voluntad presente abarca la totalidad de mi horizonte futuro, porque mi ‘yo puedo’ llega hasta su plenitud más o menos indeterminada y determinada (Husserl, 2020, p. 254).

En ese sentido, podemos ver que, para Husserl, la posibilidad misma de la ética se funda en el *yo puedo*, en ese sujeto de capacidades que desde su propia voluntad alcanza la totalidad de su horizonte posible. Como señala Cabrera (2021), en la medida en que lo que el sujeto puede no se restringe a su mundo circundante limitado, es decir, a su “aquí y ahora”, sino que la voluntad abarca también, y sobre todo, el horizonte futuro, entonces la formación de la voluntad se vislumbra como una oportunidad sin precedentes para concientizar y transformar al sujeto en su relación con el mundo y los otros.

De esta forma, la fenomenología de Husserl nos ayuda a comprender más a fondo el sentido mismo de la categoría freireana de lo *inédito viable*, porque en ella no solo encontramos un interés por estudiar la conciencia en términos de la aprehensión de sus actualidades, sino también la pretensión de comprender cómo es capaz de relacionarse con sus posibilidades. Con ello, lo *inédito viable* se muestra como lo que es: una *composibilidad* que se alcanza a partir de la comprensión de las esenciales temporalidad e historicidad humanas, y que se vuelve realidad a través de la acción liberadora y corresponsable de los hombres, los

unos con los otros, que logran asumir dicha condición, así como la dimensión ética y política que ella conlleva.

Ahora bien, como vimos, esa capacidad de cambiar de actitud para cobrar conciencia del mundo *en su aparecer*, de su dación, y que solo es viable a través de la transformación radical de actitud natural a la actitud trascendental —que en la fenomenología trascendental se caracteriza por la ejecución de una reducción del interés por el mundo en general, en la que dejamos de estar directamente volcados en él— permite ganar una nueva dimensión de experiencia, previamente oculta, y una nueva dirección de la mirada que ahora se orienta hacia *la subjetividad que somos* y en la que se constituye, justamente, la dación del mundo y de todo lo mundano.

Dicho cambio de actitud permite visibilizar y hacer patente lo que antes permanecía como meramente latente, lo cual comporta un carácter crítico fundamental en la medida en que posibilita comprender la constitución de la realidad por también hacerse radicalmente responsable de sí para transformarla. De esta manera, nos descubrimos como sujetos del mundo y comprendemos que todo lo objetivo, y el mundo mismo, dependen de nuestra subjetividad. Pues si bien, como vimos, la subjetividad es trascendental precisamente porque trasciende al mundo y sus objetos, esto no implica una relación de ruptura con ellos sino que, por el contrario, significa que se da también un vínculo esencial de constitución de sentido: *el mundo solo es en la medida en que aparece para el sujeto trascendental que somos*. Es decir, este carácter trascendental de la subjetividad no excluye el carácter trascendente del mundo y de todo lo objetivo, sino que es, precisamente, lo que lo hace posible. Y es gracias al descubrimiento de este horizonte de posibilidades abiertas que advertimos también, en la apertura originaria de lo dado, aquello que siempre *puede ser de otro modo*.

Esto es, en última instancia, aquello a lo que estamos refiriendo con ese *horizonte de lo posible*, y es en ese preciso sentido en el que pudimos ensayar una aproximación a la teoría freireana, desde la fenomenología husserliana y su concepto de *intencionalidad trascendental* como posibilitadora de una toma de conciencia y de un ejercicio de autorresponsabilidad, lo que nos permitió profundizar en la categoría de lo *inédito viable*.

Finalmente, cabe señalar que la propuesta interpretativa expuesta en nuestro trabajo, y que consistió en sostener que la relación de Paulo Freire con la teoría crítica estaría mediatizada por un vínculo más originario con la fenomenología, nos permitió contribuir en la comprensión del concepto mismo de *crítica* en la obra freireana y, además, abrir el diálogo entre el pensamiento freireano y la tradición fenomenológica con el fin de incentivar el análisis teórico-conceptual de la obra del pedagogo brasileño que hoy, a cien años de su nacimiento, aún tiene mucho que decirnos.

Referencias

- Araújo, A. (2015). Inédito viable. En D. Streck, E. Redin, J. Zitkoski (Orgs.), *Diccionario. Paulo Freire* (pp. 278-281). Lima, Perú: CEAAL.
- Cabrera, C. (2021). La constitución de la conciencia volitiva y sus implicancias para la ética fenomenológica en Husserl. *Anuario Filosófico*, 54(2). doi.org/10.15581/009.54.2.005
- Espósito, N. (2019). Teoría crítica y fenomenología: ¿una síntesis necesaria? Bases fenomenológicas para una revisión crítica del proyecto filosófico del primer Marcuse. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 62, 117-143.
- Fernández, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-17.
- Fiori, E. M. (1993). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pp. 11-27). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). Acción cultural liberadora (una entrevista con Paulo Freire). *Revista Víspera*, 10, 23-28.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1988). *Educação e mudança*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Hernández, M. y Marzán, C. (2013). La recepción de la fenomenología en la teoría crítica. *Revista Laguna*, 33, 57-76.
- Husserl, E. (1959). *Erste Philosophie* (1923-1924). *Zweiter Teil: Theorie der phänomenologischen Reduktion*. La Haya, Países Bajos: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1997a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Libro segundo. Ciudad de México, México: UNAM-FCE.
- Husserl, E. (1997b). *Meditaciones cartesianas*. Madrid, España: Tecnos.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2020). *Introducción a la ética*. Madrid, España: Trotta.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso.

- Pinto Araújo, L. (2019). “Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 11(6), 55-69.
- Sokolowski, R. (2012). *Introducción a la fenomenología*. Morelia, México: Jitanjáfora.
- Torres, C. (1980). Las corrientes filosóficas que secundan la filosofía de Paulo Freire. *Colección Pedagógica Universitaria*, 9, 7-25.
- Vieira Pinto, A. (1969). *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Río de Janeiro, Brasil: Paz y Tierra.
- Von Herrmann, F. W. (2000). *Hermeneutik und Reflexion*. Fráncfort, Alemania: Vittorio Klostermann.