



Para citar este artículo, le recomendamos el siguiente formato:

Alvarado, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (1). Consultado el día de mes de año en: <http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 9, No. 1, 2007

José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica¹

José Martí and Paulo Freire: Approaches for a Reading of the Critical Pedagogy

Miguel Alvarado Arias
garabatoes@yahoo.es
Sede del Pacífico
Universidad de Costa Rica

Apartado Postal 325-4250
San Ramón, Costa Rica

(Recibido: 23 de mayo de 2006; aceptado para su publicación: 20 de febrero de 2007)

Resumen

En este trabajo se establecen momentos de aproximación entre las ideas pedagógicas de José Martí y Paulo Freire, considerando la lectura desde la pedagogía crítica. Inicialmente se explica el sentido de este enfoque. Posteriormente, con textos de ambos autores se construye una propuesta integradora sobre su pensamiento filosófico-pedagógico. Se valora la actualidad de las propuestas de los autores y se confrontan con algunos enunciados de la posmodernidad, la cual deslegitima la producción de discursos que, con mirada crítica, reflexionan sobre las relaciones asimétricas y las consecuencias de la globalización entre mundos desiguales.

Palabras clave: José Martí, Paulo Freire, pedagogía crítica, posmodernismo.

Abstract

The research establishes moments of approximation between the pedagogic ideas of José Martí and Paulo Freire, considering the lecture of the critic pedagogy. Initially the sense of this focus is explained. Subsequently, with texts from both authors, an integrative proposal on its philosophical-pedagogical thought is built. The current thinking of the authors are valued and confronted with some post-modern statements, which discredits the production of speeches that, with critical look, they reflect on the asymmetric relations and the consequences of the globalization among uneven worlds.

Key words: José Martí, Paulo Freire, critical pedagogy, postmodernism.

Introducción

En el presente trabajo se pretenden establecer momentos de aproximación entre las ideas pedagógicas de José Martí y Paulo Freire. Ambos han contribuido a la construcción de un pensamiento crítico y liberador que, por su humanismo radical, cruza las fronteras de *lo latinoamericano* y abarca la dimensión de pluralidad de la *universalidad*. La intención de replantear algunas de sus tesis significativas es generar un diálogo que contribuya a comprender mejor sus ideas en el contexto de la pedagogía crítica.²

Entendemos por pedagogía crítica –en forma abreviada– la pedagogía que no se reduce a una simple transmisión del saber; sino a la práctica pedagógica que construye el conocimiento desde una concepción problematizadora,³ y que tiene como referente la lectura decodificadora de la realidad (diversa, compleja, conflictiva). Promueve una conciencia ético-crítica en el educando (Dussel, 1998), que atravesada por el diálogo, hace surgir una relación horizontal entre educador-educando, para producir un nuevo conocimiento a partir de esta experiencia (Freire, 1988).

La pedagogía crítica plantea una ruptura epistemológica y ontológica del paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental. Cuestiona las relaciones de poder que generan en los seres humanos situaciones asimétricas de las más diversas formas, y supera la visión estática del discurso monológico de la educación tradicional (depositaria de información, bancaria, en términos de Freire), que produce en el educando un efecto de pasividad y una lectura fragmentada de la realidad. Aquí la advertencia martiana: “es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época, y la época” (1853-1895/2001e, p. 281), se inserta en las raíces mismas de la pedagogía crítica. Pedagogía que al contextualizar el conocimiento, potencializa en el educando una visión humanista, comprometida con la lectura del mundo, o sea, en el ejercicio de “una lectura crítica de la realidad” (Freire y Macedo, 1989, p. 56), que posibilita la visión esperanzadora de la transformación.

El reconocimiento de lo diverso, el respeto a la diferencia y la superación de las desigualdades son una exigencia ética de la pedagogía crítica y el imperativo de la construcción de un mundo mejor (como utopía de lo real y concreto).

Las ideas sobre educación de José Martí y Paulo Freire responden a una concepción de mundo en la que la reflexión y la acción de ambos se insertan en una praxis que los ubica como intelectuales contrahegemónicos, al estilo de lo que Gramsci (1967) concibió como *intelectuales orgánicos*.⁴ El concepto de contra-hegemonía, explica Peter McLaren (2003, p. 18):

Implica una comprensión más política, teórica y crítica de la naturaleza de la dominación y del tipo de oposición activa que esa dominación debería engendrar. Y, lo que es más importante, el concepto de contra-hegemonía no sólo expresa la lógica de la crítica sino la creación de nuevas relaciones sociales y espacios públicos que definen contra-instituciones, relaciones vividas e ideologías que encarnan formas alternativas de experiencia y de lucha.

Es necesario aclarar que no se pretende acuñar, ni forzar las ideas pedagógicas de José Martí dentro de la corriente del pensamiento crítico pedagógico. Sin embargo, esto no impide establecer relaciones importantes entre el pensamiento martiano y la pedagogía crítica, lo que es más, se puede hablar de un *ir y venir*, o sea, repensar el legado pedagógico de Martí atendiendo el núcleo conceptual de la pedagogía crítica, como también a partir de ésta se puede reinterpretar y ahondar en el pensamiento martiano.

Respecto a Freire, en el presente trabajo se parte de la apreciación de Peter McLaren que, al escribir en homenaje póstumo al pedagogo, dice:

Considerado por todos el filósofo precursor de la pedagogía crítica, fue capaz de reformular la pedagogía de forma global, en la línea de una política radical de lucha histórica, orientación que amplió hasta el punto de transformarla en el proyecto de toda una vida (2004, p. 151).

Entre textos, lecturas para la pedagogía crítica

En 1891, en *Nuestra América* (texto clave que sintetiza la visión crítica de las ideas martianas), José Martí escribe:

El libro importado ha sido vencido en América por el hombre natural. Los hombres naturales han vencido a los letrados artificiales. El mestizo autóctono ha vencido al criollo exótico. No hay batalla entre civilización y barbarie, sino entre la falsa erudición y la naturaleza (1853-1895/2001c, p. 17).

Del párrafo anterior se desprende una actitud ética de la educación (una educación decodificadora/desideologizadora) y su accionar cultural de transformación/liberación. Tesis que hoy es verdad de perogrullo para muchos, pero que todavía es mal asimilada por sectores relacionados con las estructuras hegemónicas, dentro y fuera del ámbito educativo. Entre los señalamientos que

hace Roberto Fernández Retamar (2002),⁵ refiriéndose a la cita anterior, explica cómo Martí rompe con el mito ideológico planteado por Sarmiento en la relación que establece entre civilización y barbarie en *nuestra América*,⁶ negándole identidad y cultura propia, condición de legitimación de la lectura del opresor. La reivindicación de una identidad descolonizadora se entreteje en las páginas que articulan la lectura martiana, así como la necesidad de asumir una práctica educativa emancipatoria.

En *La educación como práctica de la libertad* y en *Pedagogía del oprimido*, de 1969 y 1970, respectivamente, Paulo Freire desarrolla y sistematiza una concepción pedagógica crítica liberadora –en la que se profundiza la tesis martiana– integrada implícitamente a su propuesta teórica que renueva la antropología filosófica de la educación a principios de los años setenta. Si bien es cierto que en los textos citados no hay referencia explícita sobre José Martí, esto no implica que se subestime la influencia del pensamiento martiano y, específicamente, en el ámbito de la educación. No cabe duda –leyendo a Martí– que él es uno de los precursores de la filosofía y la pedagogía de la liberación. También es cierto, que hay quienes todavía discuten si existe o no una filosofía martiana.

Para tener más claro el *panorama*, es importante remitirse al análisis que desarrolla Raúl Fornet-Betancourt (1998) en el texto *Elementos para una lectura filosófica de José Martí*, pues no sólo introduce a una lectura que evidencia la reflexión filosófica martiana, sino que desarrolla un conjunto de inquietudes planteadas por Martí, presentes hoy en la reflexión de la filosofía latinoamericana, como son:

- a) El pensamiento martiano apunta hacia una crítica a la tradición etnocéntrica de la filosofía europea y al sentido de universalidad de una filosofía monológica; se atisba ya en Martí el principio intercultural de la filosofía.
- b) La reflexión filosófica de *nuestra América* interpela a una postura ética de emancipación, punto de partida de la filosofía de la liberación latinoamericana.
- c) Pensar filosóficamente implica dar respuesta a problemas vitales que configuran la propia realidad y no sólo a modelos abstractos; es decir, filosofar auténticamente es producir un pensamiento originado en el diálogo con el contexto histórico, social y cultural en que este se produce, asumiendo el ejercicio de la interpretación con el compromiso de la acción.

En sus textos Martí apunta:

La universidad europea ha de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria (1853-1895/2001c, p. 18).

Este señalamiento del párrafo martiano no tiene sesgo de chauvinismo, más bien es el abordaje de una identidad que rompe la relación de dominio impuesta por la dinámica de apropiación de la metrópoli hacia la periferia; los pueblos de acá, a través de la enseñanza, adquirirían conciencia propia de su devenir histórico y de su responsabilidad en el presente. En los textos martianos queda claro el compromiso de la educación en asumir críticamente el entorno social y cultural de nuestra América.

Por otro lado, Martí de ninguna manera pretende aislar a nuestra América, al contrario, es en el proceso del reconocimiento de lo propio, “el deber urgente de nuestra América es enseñarse como es” (Martí, 1853-1895/2001c, p. 22), como comprensión y apropiación del proceso de quiénes somos, que realmente se puede asumir en forma creativa la integración de nuestra América con el mundo.

La relación mundo-patria se expresa en Martí dialécticamente. El concepto de patria rompe la forma del calzado aldeano. Para él, *patria* “es aquella porción de la humanidad que vemos más cerca”, de allí su célebre frase: “Patria es humanidad” (Martí, 1853-1895/2001b, p. 468).

Aunque resulte más que evidente, no podemos concluir de una lectura ligera, que la cultura griega contiene menos significación que la cultura inca. La crítica que hace Martí es a las formas del colonialismo europeo, expresado en la cultura que se ha apropiado el mundo occidental, a través del cual se impusieron moldes y se negaron las producciones culturales del continente americano. Martí no desestima la cultura griega, al contrario, la admira y respeta.

Para Martí (1853-1895/2001c) pensar nuestra América es superar la condición etnocéntrica de *universalidad* a través del prisma de la diversidad. Su obra intelectual va más allá de la geografía de este continente. Artículos como “La *Iliada*, de Homero” (Martí, 1853-1895/2001m), “Emerson” (Martí, 1853-1895/2001i), “El poeta Walt Whitman” (Martí, 1853-1895/2001j), “Nueva exhibición de los pintores impresionistas” (Martí, 1853-1895/2001o), “La exhibición de pinturas del ruso Vereschagin” (Martí, 1853-1895/2001k), “Un paseo por la tierra de los anamitas” (Martí, 1853-1895/2001n), así lo demuestran.

No es casual que la expresión martiana: “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas” (Martí, 1853-1895/2001c, p. 18), contiene una profunda vigencia. En la actualidad debería ser un punto de partida para recuperar el espacio perdido de la cultura y la dimensión simbólica, que es sometida y reducida a una ética y estética del mercado globalizado, posmoderno; o sea, del capitalismo tardío, de acuerdo con la interpretación que hace Eduardo Grüner en la “Introducción alegórica” del libro *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* de Jameson y Žižek, (2003, pp. 11-67). Hoy esta expresión martiana es una reivindicación de la pluralidad cultural, de la diversidad frente a la fragmentación y homogenización del modelo globalizante de la economía y la cultura.

A través de los textos martianos se ha pretendido contextualizar la visión de mundo de José Martí, que se entreteje con su historia y produce un pensamiento crítico-liberador, y deja huella en la conformación de la pedagogía radical.

El oprimido en la posmodernidad

Considerando la distancia temporal entre José Martí y Paulo Freire, la geografía ética que recorre el espacio educativo en el contexto latinoamericano sigue padeciendo una profunda similitud entre el ayer y el hoy:

A pesar de las diferencias entre el siglo XIX y el momento actual –que exigen más precisión en los métodos de análisis, reformulaciones técnicas, producción de nuevos saberes- no desapareció la dominación de la mayoría por unos pocos. Resaltando la situación incómoda de los intelectuales del Tercer Mundo, que contemporáneamente con los colegas del Primer Mundo, discuten con ellos la postmodernidad mientras conviven en sus países con la expoliación desenfrenada de un capitalismo dependiente, perverso y atrasado (Freire, 1997, pp. 52-53).

La producción teórica de Martí y Freire,⁷ se enfoca en revelar una realidad cargada de injusticias y asumir caminos alternativos para construir un mundo más humano y creativo. Pero la construcción alternativa es posible con la participación consciente de “Los pobres de la tierra” (Martí, 1853-1895/2001a, p. 303). Por ello, Martí no vaciló en señalar: “Con los oprimidos había que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses y hábitos de mando de los opresores” (Martí, 1853-1895/2001c, p. 19). Frente a la contradicción opresor-oprimido Freire subraya la importancia ética de la educación, de su praxis liberadora, de la necesidad de una pedagogía del oprimido.

Freire repite frecuentemente que el “sujeto” de la educación es el mismo oprimido, cuando por la “conciencia crítica” se vuelve reflexivamente sobre sí mismo y descubriéndose oprimido en el sistema emerge como *sujeto histórico*, que es el “sujeto pedagógico” por excelencia (Dussel, 1998, p. 436).

Situación pedagógica que se produce en el complejo escenario de las relaciones sociales y se convierte en la experiencia de la gran escuela, el aula-mundo interactuante de la realidad.

La liberación del oprimido (con y desde el oprimido) es *condición posmoderna*, pero de esa posmodernidad positiva que Freire (1998b) llamó “progresista”, porque entraña la aspiración de la esperanza como su “fundamento ético-histórico” (pp. 8-9).⁸ Es posible que no deje de resultar extraño para algunos posmodernos, que se reflexione sobre el legado martiano en el nuevo siglo. Permítannos “desempolvar” un texto del investigador Noël Salomon, que tiene como título: “El humanismo de José Martí” (1980). Lo de “desempolvar” más que peyorativo es irónico. En realidad el texto pareciera que fue escrito recientemente, con trasfondo posmoderno:

Están de moda en algunos sectores de la intelectualidad “filosofías” *up to date* cuyo axioma fundamental consiste en rechazar el humanismo, considerado una ilusión polvorienta de museo, un mito superado por la marcha rigurosa, fría y desintegradora, del progreso científico y tecnológico. En libros que se pueden ver en los estantes de ciertas librerías de París se proclama ahora, al estilo de Nietzsche, “¡El hombre ha muerto!” Al mismo tiempo, en otra parte del planeta, si no por consecuencia directa, por lo menos como síntoma de una misma crisis de deshumanización, asistimos a una demostración práctica del antihumanismo teórico de los libros (p. 75).⁹

En esta misma dirección no es de sorprenderse que 20 años después, Francis Fukuyama publicará: *El fin de la historia y el último hombre* (1992).¹⁰ Los signos de profundización de esta crisis posmoderna o del capitalismo tardío –seguido por lo acontecido el 11 de septiembre de 2001, y sus consecuencias– son más que evidentes. Después de haberse decretado el fin de la historia, ésta sigue siendo la misma.

Este quebranto de percepción de la realidad y su posible transformación no deja de ser una forma de determinismo. La condición aparentemente inexorable del fin de la historia y otras *manías finalistas* (Grüner, 2004),¹¹ Freire las define como “domesticación” del tiempo. Freire escribe:

Al rechazar la “domesticación” del tiempo, la posmodernidad progresista no sólo reconoce la importancia del papel de la subjetividad en la historia, sino que actúa político-pedagógicamente en el sentido de fortalecer esa importancia. Y lo hace por medio de programas en que la lectura crítica del mundo se funda en una práctica educativa cada vez más desocultadora de verdades. Verdades cuya ocultación interesa a las clases dominantes de la sociedad (1996, p. 21).

Anteriormente nos referimos a la *condición posmoderna*, con perspicua alusión al conocido libro de Lyotard (1998), que lleva nombre similar. Aunque se haya declarado el fin de los grandes relatos, todavía sigue ejerciendo influencia la gramática del poder, ciertamente con modificaciones de estilo y de lenguaje, pero con efectos igual de desastrosos para la convivencia del ser humano. Todavía existe un metalenguaje que legitima el poder de los *decididores*. Más bien, si pensamos en la praxis del oprimido y su proceso de apropiación de la palabra –en el contexto pedagógico liberador de Martí y de Freire– es este oprimido quien puede poner fin al metalenguaje producido por la gramática del poder.

La liberación del oprimido no implica el simple desplazamiento o la sustitución de un discurso por otro. El metalenguaje del poder se desmorona frente a la ruptura que produce el diálogo crítico-transformador. Podríamos decir que el agotamiento de los grandes relatos en la perspectiva posmoderna es posible en la medida que se forja una democracia radical, de efectiva participación de las mayorías, garantizando una vida de calidad y con dignidad para todos y todas (tanto en el Primer como en el Tercer Mundo). Lyotard (1998) describe, siempre desde Occidente, la *crisis* metalingüística del gran relato, pero él *sin poder salir* del mismo anuncia que: “El gran relato ha perdido credibilidad, sea cual sea el modo de unificación que se le haya asignado: relato especulativo, relato de

emancipación” (p. 73). Deslegitimado el oprimido y su contexto, la posmodernidad negativa lo deja *fuera del juego* o, dicho de otra manera, la producción textual de la posmodernidad excluye el discurso del oprimido; la posmodernidad –según Lyotard– legitima a otros actores (productores de “pequeños relatos”).

El discurso de emancipación queda excluido, pues forma parte del recurso de los grandes relatos. La lectura de la realidad y la lectura de la palabra, en la elaboración discursiva de Lyotard, es ciega a la lectura de la realidad y de la palabra del oprimido (históricamente silenciado).¹² Esta ceguera intelectual se convierte en cómplice del contexto de las víctimas que la *condición posmoderna* y su globalización producen en la actualidad.

Componentes para una pedagogía crítica

La reflexión sobre la lectura como una acción de aprendizaje en que se comprende y se hace mundo forma parte de las preocupaciones pedagógicas de José Martí. El “influjo de la lectura crítica” (Martí, 1853-1895/2001c, p. 20) contribuye a la realización de la persona, lo pone a *nivel de su tiempo* y lo prepara para la vida. Al respecto, Martí escribe: “Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender. Pies, brazos, alas, todo esto ponen al hombre esos primeros humildísimos libros de la escuela” (Martí, 1853-1895/2001d, p. 156). En el artículo “Emerson”, Martí señala:

La lectura estimula, enciende, aviva, y es como soplo de aire fresco sobre la hoguera resguardada, que se lleva las cenizas, y deja al aire el fuego. Se lee lo grande, y si se es capaz de lo grandioso, se queda en mayor capacidad de ser grande (Martí, 1853-1895/2001i, p. 21).

La lectura contribuye a la realización del ser humano, a ser más, a darse el espacio de construir su humanidad. Por eso, el reto cultural del proceso educativo implica que:

Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido; es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo a nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida (Martí, 1853-1895/2001e, p. 281).

La acción liberadora de la educación es inherente a la práctica pedagógica. Para Martí:

A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacérsele servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre. Un hombre ignorante esta en camino de ser bestia y un hombre instruido en la ciencia y la conciencia, ya está en camino de ser Dios [...] La educación es el único medio de salvarse de la esclavitud. Tan repugnante es un pueblo que es esclavo de hombres de otro pueblo, como esclavo de hombres de sí mismo (1853-1895/2001p, pp. 375-376).

En la concepción martiana la verdadera educación contribuye a la realización de la exigencia ontológica de la constitución ética del ser humano: “El primer deber de un hombre es pensar por sí mismo” (Martí, 1853-1895/2001q, p. 381).

A través de algunos textos martianos se ha sintetizado aquí la visión sobre la lectura y la educación de José Martí. Al contextualizarla, el núcleo medular de su propuesta, se inserta en la pedagogía crítica freireana. Para Freire y para Martí la educación es una forma de intervención en el mundo.

Paulo Freire en más de una ocasión se refiere a la experiencia de la lectura en el contexto educativo, inclusive la alfabetización y el acto de leer es el tema central en sus libros: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Freire y Macedo, 1989) y *La importancia de leer en el proceso de liberación* (1991). Freire en su obra analiza con detalle el proceso de la lectura y el trasfondo pedagógico y político de ésta.

Algunas afirmaciones de Freire respecto al sentido de la lectura son:

- “el acto de estudiar no se reduce a la relación lector-libro, o lector-texto” (Freire, 1991, p. 51).
- “Es imposible leer texto alguno sin poseer una comprensión crítica del contexto al cual se refiere” (Freire y Macedo, 1989, p. 137).
- “La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto” (Freire, 1991, p. 94).
- “La lectura del mundo precede siempre la lectura de la palabra y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (Freire, 1991, p. 105).

La inquietud y el cuidado que Martí y Freire atienden a la lectura, es una coincidencia significativa. Para ambos la lectura es un momento clave de la educación. Para ellos, apropiación del mundo y lectura de la palabra se funden en el proceso de aprendizaje.

También se advierte en ambos autores el cuestionamiento de aquella enseñanza que ejercita la memorización y aloja la lectura acrítica. Enlazando con este tema, Martí apunta:

¡De memoria! Así rapan los intelectos, como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril, y una especie de librea de las inteligencias (1853-1895/2001g, p. 85).

La vía de la memorización de la enseñanza agota todo medio de aprendizaje y desarrollo creativo. Con suerte, prepara al educando a la simple adaptación del mundo, en vez de su transformación.¹³ Inhabilita al educando para una lectura inteligente y le cierra las posibilidades de aprehensión del conocimiento. Escribe Freire:

Memorizar mecánicamente la descripción de un objeto no significa conocer el objeto. Esa es la razón por la cual leer un texto como la pura descripción de un objeto (como una regla de sintaxis), y con la intención de memorizar la descripción, no constituye una lectura real ni genera conocimientos del objeto al cual se refiere el texto (Freire y Macedo, 1989, p. 54).

Esta problemática es tema que merece una seria reflexión. Cada vez se evidencian las dificultades de lectoescritura que padecen jóvenes y adultos escolarizados del mundo moderno. Como lo han señalado ambos autores, el problema de la lectura y la escritura va más allá de lo meramente formal. La dificultad para que se pueda dialogar e interpretar en forma creativa un texto, o sea, desarrollar el ejercicio de la crítica frente a la palabra escrita, no es casual dentro de las estructuras institucionales de la educación contemporánea, pues esta situación produce cierta plusvalía ideológica a los grupos del poder político. No se debe olvidar que, para Martí y Freire estar alfabetizado es *pensar por sí mismo*, y esto resulta peligroso, porque pensar significa también cuestionar las estructuras dominantes del poder.

Actualmente se vive una etapa de transición de la lectura del texto impreso a otros formatos de textos interactivos. La invasión de la cultura audiovisual acelerada por el mundo digital hace que la palabra se sustituya por la presencia virtual de la realidad (Goytisolo, 2002). Esta circunstancia modifica los hábitos de lectura. Se podría también afirmar que está apareciendo un nuevo tipo de analfabetismo.

Hasta ahora se han apuntado algunas consideraciones sobre el acto de leer, donde el *descuido* de la lectura y la escritura afecta directamente la capacidad de criticidad y creatividad del sujeto moderno.

Otra premisa importante de la educación como práctica de la libertad, parte de que “las palabras deberían cargarse con el sentido de la experiencia existencial de los educandos, y no del educador” (Freire y Macedo, 1989, p. 56). En este contexto, la experiencia pedagógica está pensada desde *el otro* (el educando), lo que significa que el educador debe saber escuchar y conocer cuál es el entorno del universo vocabular del educando. Conociendo éste se crean las llamadas *palabras generadoras* (Freire, 1987),¹⁴ con las que el educando aprende la lectura y escritura de conceptos que son reconocibles para él y tienen sentido en la construcción de su cotidianeidad. Pero el ejercicio no se limita al aprendizaje formal de la lectoescritura, sino que el educando realiza un proceso de asociación y decodificación de su realidad. La enseñanza no se torna aburrida ni ajena para el educando, más bien emerge en él una pasión por el conocimiento, al descubrirse a sí mismo en la experiencia de redescubrimiento de su propio mundo.

La enseñanza que no sabe dialogar con el otro e ignora el entorno vital en que se da el aprendizaje, es una enseñanza que se encuentra divorciada de las exigencias del educando. Martí, en una de sus cartas, refiriéndose a su estadía en Nueva York (1886),¹⁵ comenta la necesidad de reformar la educación que importa sistemas extraños, surgidos en otras partes, y se vuelve retórica y

artificiosa (Martí, 1853-1895/2001g). La crítica martiana apunta hacia las deficiencias de la educación que no se compromete con el *universo vocabular* del educando:

El campesino no puede dejar su trabajo para ir a sendas millas a ver figuras geométricas incomprensibles, y aprender los cabos y los ríos de las penínsulas del África, y proveerse de vacíos términos didácticos. Los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras días tras días de la estancia paterna para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas (Martí, 1853-1895/2001f, p. 290).

Educar en una situación así, disminuye y atrofia las potencialidades de apertura y creatividad en el educando.

Para Martí, el acto de educar no debiera...

...echarle al hombre el mundo encima, de modo que no le quede por donde asomar los ojos propios, sino dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres (Martí, 1853-1895/2001h, pp. 290-291).

La diversidad cultural y la construcción de la esperanza como utopía de lo posible son aspectos de reflexión martiana y freireana. *Nuestra América* forma parte de una lectura utópica cuyos retos están aún por realizarse en América Latina. Para Raúl Fonet-Betancourt (1994) el texto martiano, además de ser una crítica al sistema colonialista, descifra la clave intercultural por la que está atravesada la identidad latinoamericana. Este autor señala:

Para Martí, "Nuestra América" es, ante todo, novedad histórica: novedad a fraguar en su perfil concreto en la lucha histórica por la emancipación política y económica así como por la liberación cultural de los pueblos todos que la componen. "Nuestra América" es así crítica al colonialismo como sistema de opresión y de destrucción de la diversidad. "Nuestra América" nace con la liberación de las diferencias culturales; y por ello nace también sobre la base de la libre comunicación de los pueblos (p. 40).

En *Nuestra América* podemos leer:

No hay odio de razas, porque no hay razas. Los pensadores canijos, los pensadores de lámparas, enhebran y recalientan las razas de librería, que el viajero justo y el observador cordial buscan en vano en la justicia de la Naturaleza, donde resalta en el amor victorioso y el apetito turbulento, la identidad universal del hombre. El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y en color. Peca contra la Humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas (Martí, 1853-1895/2001c, p. 22).

El imaginario martiano sobre la diversidad cultural adquiere importancia para la filosofía intercultural y la pedagogía crítica. La reflexión martiana converge con el criterio de respeto a la diversidad que en el ámbito educativo exige una postura

ética. Sobre la práctica educativa de este compromiso ético Paulo Freire (1998a, p. 18) explica:

La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos.

La superación de toda actitud de negación de lo humano abre los espacios para que la humanidad se pueda reconocer desde la condición de su alteridad. La crítica freireana que cuestiona la estructura etnocéntrica, jerárquica y reproductora de desigualdades, apunta hacia la creación de un mundo liberado de las injusticias. La unidad en la diversidad es uno de los postulados de Paulo Freire:

Es necesario que las llamadas minorías reconozcan que en el fondo ellas son la mayoría. El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una *unidad en la diversidad*, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical (1998b, p. 147).

El reconocimiento de la diversidad y la integración cultural es un principio que contribuye a la abolición de las desigualdades y desarticula las estructuras de poder que fomentan prácticas xenofóbicas y racistas.

La tesis de la unidad en la diversidad concuerda con la lectura intercultural de Martí. Repensar a Paulo Freire y a José Martí reclama contextualización de sus propuestas. Específicamente en el caso de Costa Rica resulta preocupante cómo los medios y las instituciones del poder político realizan un manejo sutil y a veces no tan sutil de la información que legitima el discurso xenofóbico, especialmente –pero no únicamente– hacia la población de inmigrantes nicaragüenses.

Las políticas oficiales educativas están lejos de desarrollar un tratamiento adecuado sobre el tema. Los mitos que construyen el imaginario de los particularismos del costarricense, como por ejemplo: “Costa Rica, la Suiza centroamericana”, produce una visión egocéntrica que irrespetea y niega al *otro*, (centroamericano, en este caso). Frente a esas sutilezas ideológicas del poder, es conveniente tener presente la advertencia martiana que anteriormente se citó: “Peca contra la humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas”. La pedagogía crítica como práctica contra-hegemónica y liberadora desarrolla los principios martianos y freireanos de la alteridad. Es una repuesta humanista a situaciones pedagógicas que están atravesadas por la inmigración y la interculturalidad.

Por último, una referencia breve al principio de la esperanza. En José Martí y Paulo Freire la esperanza obviamente no es un simple acto de fe, se asume en

forma comprometida, interviniendo *en y con* el mundo para la transformación de este:

La esperanza es la exigencia ontológica de los seres humanos, escribe Freire y más adelante añade: La esperanza de la liberación no significa ya la liberación. Es preciso luchar por ella dentro de condiciones históricamente favorables. Si éstas no existen, tenemos que luchar de forma esperanzada para crearlas. La liberación es la posibilidad, no la suerte, ni el destino ni la fatalidad. En este contexto se percibe la importancia de una educación para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética (1997, pp. 35-36).

La esperanza se fortalece con la fuerza moral que los seres humanos practican cotidianamente con el ejemplo. Al respecto José Martí escribe:

Cuando hay muchos hombres sin decoro, hay siempre otros que tienen en sí el decoro de muchos hombres. Ésos son los que se rebelan con fuerza terrible contra los que le roban a los pueblos su libertad, que es robarles a los hombres el decoro. En esos hombres van miles de hombres, va un pueblo entero, va la dignidad humana (Martí, 1853-1895/2001I, p. 305).

El contenido ético de la esperanza es el aliento utópico de lo posible, es realización y búsqueda del ser frente al compromiso de participar en el presente-futuro.

El humanismo radical de la pedagogía de José Martí y de Paulo Freire es trayecto y proyecto alternativo para una praxis educativa que reivindique la dignidad y la libertad del ser humano. Contextualizar en forma creativa sus ideas ante las exigencias culturales y educativas del mundo de hoy, es el mejor homenaje que podemos brindarles.

Referencias

Dussel, E. (1998). La concientização en Freire. En E. Dussel, *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y de la exclusión* (pp. 430-439). Madrid: Trotta.

Fernández Retamar, R. (2002). *Algunas consideraciones sobre cultura en José Martí*. Consultado el 16 de mayo de 2005 en el sitio web del Centro de Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México, campus Morelos:

<http://www.crim.unam.mx/Cultura/ponencias/Retamar.htm>

Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José, Costa Rica: Departamento Ecuménico de Investigaciones.

Fornet-Betancourt, R. (1998). *Elementos para una lectura filosófica de José Martí*. Consultado el 16 de mayo de 2005 en:

<http://www.ensayistas.org/filosofos/cuba/marti/marti3.htm>

Freire, P. (1987). *La educación como práctica de la libertad* (L. Ronzoni, Trad., 37ª ed.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1969).

Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, 11ª ed.). Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).

Freire, P. (1991). *La importancia de leer y el proceso de liberación* (S. Mastrángelo, Trad., 8ª ed.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1984).

Freire, P. (1996). *Política y educación* (S. Mastrángelo, Trad.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1993).

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol* (A. Requejo, Trad.). Barcelona: El Roure. (Trabajo original publicado en 1995).

Freire, P. (1998a). *Pedagogía de la autonomía* (G. Palacios, Trad., 2ª ed.). México: Siglo XXI (trabajo original publicado en 1996).

Freire, P. (1998b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (S. Mastrángelo, Trad., 3ª ed.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1992).

Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación* (P. Manzano, Trad.). Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 2000).

Freire, P. y Macedo D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad* (S. Horvath, Trad.). Barcelona: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia. (Trabajo original publicado en 1987).

Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre* (P. Elías, Trad.). Buenos Aires: Planeta. (Trabajo original publicado en 1992).

Goytisolo, L. (2002). *El porvenir de la palabra*. Madrid: Taurus.

Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales* (Á. González Vega, Trad.). México: Grijalbo. (Trabajo original publicado en 1963).

Grüner, E. (2004). *El fin de la posmodernidad*. Consultado el 26 de abril de 2005 en: <http://espanol.geocities.com/justoferva/fines.html>

Jameson, F y Žižek, S. (2003). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (M. Irigoyen, Trad., 2ª ed.). Buenos Aires: Paidós. (Trabajo original publicado en 1993).

Lyotard, J-F. (1998). *La condición postmoderna* (M. Antolín, Trad., 6ª ed.). Madrid: Cátedra. (Trabajo original publicado en 1979).

Martí, J. (1853-1895/2001a). Los pobres de la tierra. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 3, pp. 303-305) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001b). Revista Literaria Dominicana. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 5, pp. 468-471) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001c). Nuestra América. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 6, pp. 15-23) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001d). Guatemala. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 7, pp. 113-158) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001e). Escuela de electricidad. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 8, pp. 281-284) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001f). Maestros ambulantes. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 8, pp. 288-292) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001g). 7. Cartas de Martí. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 11, pp. 77-86) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001h). 27 Cartas norteamericanas. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 12, pp. 285-295) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001i). Emerson. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 13, pp. 15-30) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001j). El poeta Walt Whitman. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 13, pp. 129-143) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001k). La exhibición de pinturas del ruso Vereschagin. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 15, pp. 429-438) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001l). Tres héroes. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 18, 304-308) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001m). La Iliada, de Homero. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 18, pp. 321-336) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001n). Un paseo por la tierra de los anamitas. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 18, pp. 460-470) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001o). Nueva exhibición de los pintores impresionistas. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 19, pp. 300-307) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001p). Educación popular. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 19, pp. 373-376) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

Martí, J. (1853-1895/2001q). Hombre del campo. En Centro de Estudios Martianos (Cooomp.), *Obras completas* (Vol. 19, pp. 379-383) [CD]. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos-Karisma Digital.

McLaren, P. (2003). *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo* (M. Rosenmberg y R. N. Wolochwianski, Trads., 2ª ed.). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones. (Trabajo original publicado en 1998).

McLaren, P. (2004). Una pedagogía de la posibilidad: reflexiones sobre la política educativa de Paulo Freire. Homenaje póstumo. En A. M. Araújo (Coord.), *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* (151-166). Barcelona: Graó.

Salomon, N. (1980). Cuatro estudios martianos. En H. García Brito (Ed.), *El humanismo de José Martí* (pp. 73-80). La Habana: Casa de las Américas.

¹ Este artículo es una versión modificada del trabajo presentado en el *III Encuentro Internacional de Cátedras Martianas*, que se realizó en la ciudad de Puntarenas en agosto de 2005, organizado por la Universidad de Costa Rica, Sede del Pacífico.

² En este texto el concepto de *pedagogía crítica*, se asumirá también como *pedagogía liberadora* o *pedagogía radical*.

³ Al respecto Freire (1988) afirma: "En tanto la concepción 'bancaria' enfatiza la mantención [manutención], la concepción problematizadora refuerza el cambio." (p. 96).

⁴ Gramsci (1967) señala:

Todo grupo social que surge sobre la base original de una función esencial en el mundo de la producción económica, establece junto a él, orgánicamente uno o más tipos de intelectuales que le dan homogeneidad no sólo en el campo económico, sino también en el social y en el político (p. 21).

Más adelante agrega que “el problema de crear un nuevo tipo de intelectual radica en desarrollar críticamente la manifestación intelectual” (p. 26).

El término *críticamente* se inserta en una concepción humanística que supone la participación en la historia de forma comprometida, y la transformación de la realidad.

⁵ Fernández Retamar (2002) observa:

Aquí Martí se enfrenta un tema local (el de nuestra América) y a uno general (el de la civilización y la barbarie, tratado anteriormente por él, que esta vez se enriquece con la alusión a “la naturaleza”: alusión ya esbozada cuando en 1877 mencionó “la obra natural y majestuosa de la civilización americana”). En cuanto a lo primero, no cabe duda alguna: Martí considera, lo ha dicho antes y lo dirá después, que nuestra América tiene una civilización o cultura propia, vinculada por supuesto a otras en el planeta, pero que no por ello carece de especificidad. En cuanto a lo segundo, además de refutar la tesis tan famosa como falsa en la cual Sarmiento enfrenta en nuestra América civilización y barbarie, Martí, que ya ha impugnado la supuesta condición bárbara de nuestros pueblos frente a la presunta condición civilizada de los metropolitanos, añade ahora otra impugnación anunciada: la de la cultura opuesta a la naturaleza. Aunque se han hecho loables aproximaciones al tema, está por estudiarse en profundidad el concepto de naturaleza en Martí, especialmente cuando, como en casos como el presente, se habla de ella en relación con la civilización o cultura (s.p.).

⁶ En adelante se usará *nuestra América* como una expresión que integra un conjunto de aspectos significativos que constituyen el núcleo del pensamiento martiano. Esta expresión es reconocida por la comunidad de científicos-sociales y ensayistas afines a la investigación y reflexión de la obra de José Martí.

La referencia de nuestra América, es un modo de ver (de interpretar y asumir) la realidad latinoamericana o hispanoamericana. Se podría afirmar que no tiene traducción para la comprensión del contexto de las tesis martianas. Muchos son los autores de reconocido prestigio que han integrado en sus trabajos la expresión de nuestra América, entre ellos, Roberto Fernández Retamar. Inclusive el artículo que se cita de este autor en este estudio (Fernández Retamar, 2002), no sólo es una confirmación de lo señalado, sino que aclara al respecto:

Aunque Martí no fue el primero en usar la expresión “nuestra América” según rastrearon autores como Ricaurte Soler y Sara Almaza, es el cubano quien le da el sentido (o, mejor, los sentidos) con que llegaría a nosotros. La acuña entre México, donde se le revela la especificidad de nuestra patria mayor en 1875 y 1876, y Guatemala, donde en 1877 y 1878 hace un balance de esa primera revelación. Habiendo vivido ya experiencias latinoamericanas (empezando por las definitivas de Cuba), europeas e incluso, fugazmente, estadounidenses [sic], puede escribir en 1877 sobre nuestro ámbito histórico (s.p.).

⁷ Esta producción teórica de ambos autores hay que leerla haciendo la interpretación y traducción necesarias. El estilo ensayístico y poético del cubano, José Martí, responde a la configuración de una compleja voz en el texto (interdiscursivo), un tejido de muy diferentes textos y contextos (Fornet-Batencourt, 1998), cuya retórica se inserta en la época. En cambio, el bagaje categórico-conceptual del pensamiento filosófico-pedagógico de Freire está elaborado en el contexto de un amplio desarrollo de las ciencias sociales y el aporte interdisciplinario del conocimiento que se dio a partir de la segunda mitad del siglo XX.

⁸ En este sentido, Freire (1998b) apunta:

Sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperación que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. (pp. 8-9)

Más adelante Freire añade: "Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos– para la esperanza..." (p. 9).

⁹ El párrafo pertenece al texto leído por el autor en el homenaje tributado a José Martí en la sede de la UNESCO, en París, el 19 de mayo de 1972.

¹⁰ El texto de Fukuyama (1992) es *elocuente* de cómo interpreta al ser humano y su historia:

El fin de la historia significaría el fin de las guerras y de las sangrientas revoluciones. Al coincidir en sus objetivos, los hombres no tendrían grandes causas por las que luchar. Satisfarían sus necesidades mediante la actividad económica, pero ya no tendrían que arriesgar la vida en combates. En otras palabras, volverían a ser animales, como lo eran antes del combate sangriento con que comenzó la historia. Un perro se siente satisfecho con dormir todo el día al sol con tal de que los alimenten, porque no está insatisfecho con lo que es. No le preocupa que otros perros lo pasen mejor que él, o que su carrera como perro se haya estancado, o de que en distantes lugares del mundo se oprima a los perros. Si el hombre alcanza una sociedad en la cual se haya conseguido abolir la injusticia, su vida llegará a parecerse a la del perro. La vida humana, pues, entraña una curiosa paradoja: parece que requiere la injusticia, pues la lucha contra la injusticia es lo que hace salir a la superficie lo que hay en él de más elevado (pp. 415 -416).

¹¹ Eduardo Grüner (2004, s.p.) señala:

Según Jameson el pensamiento posmoderno es algo así como "una manía finalista", una especie de milenarismo al revés que plantea el fin de todas las cosas en nuestro propio presente, donde junto con la pérdida de esta dimensión histórica (que ejemplificábamos con el caso de la arquitectura) se ha perdido la dimensión del futuro. Cuando uno dice que ha llegado el fin de la historia (como dice la ideología posmoderna) fundamentalmente se quiere decir que no hay más futuro, que todo está aquí y ahora, que esto es lo que tenemos, que nada más se puede hacer al respecto y que esto va a seguir así eternamente. Este es un rasgo central de todo pensamiento ideológico: toda ideología es tal porque lo que intenta hacer es naturalizar algo que es una situación histórica, por lo tanto y por definición (por ser histórica) puede cambiar. Parafraseando a Marx, todo grupo o clase dominante aspira a hacerle creer al resto que eso es todo lo que hay y que se ha llegado a la expresión máxima que puede dar el desarrollo de la humanidad. No es que ya no haya posibilidades de progreso sino que este progreso (como se entiende ahora, o sea en un sentido puramente tecnológico) técnico queda subsumido dentro de este presente eterno, es como si esta forma de producción del capitalismo tardío hubiera espacializado el tiempo, esta espacialización es una forma de expresión de esta pérdida de dimensión histórica, de esta pérdida de percepción de la posibilidad de una transformación o de un cambio. "Manía finalista" dice Jameson, se plantea el fin de todo.

¹² En este sentido, Freire y Macedo (1989) apuntan:

La alfabetización puede resultar emancipadora y crítica únicamente en la medida en que sea llevada a cabo en el idioma del pueblo. A través de éste, los estudiantes "dan nombre a su realidad" y comienzan a establecer una relación dialéctica con la clase dominante en el proceso de transformar las estructuras sociales y políticas que los aliena en su "cultura del silencio" (p. 159).

¹³ Paulo Freire (2001):

Una de las diferencias fundamentales entre el ser que interviene en el mundo y el que se limita a moverse sobre su soporte es que, mientras que el segundo se adapta o se acomoda al soporte, el

primero sólo tiene en la *adaptación* un momento del proceso de su búsqueda permanente de su *inserción* en el mundo. Adaptándose a la realidad objetiva, el ser humano se prepara para transformarla (p. 132).

¹⁴ Para Freire (1987, p. 109): “palabras generadoras son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras”.

¹⁵ Carta publicada en *La Nación*. Buenos Aires, 14 de noviembre de 1886.