

LA IMAGINACIÓN EN LA PRAXIS EDUCATIVA: A PROPÓSITO DE PAULO FREIRE(*)

Leandro Romero (**)

Resumen

El pensamiento de Paulo Freire presenta numerosas dimensiones y aspectos que han sido trabajados y analizados con distintos grados de profundidad y amplitud, y con sentidos y metodologías diversas.

Sin embargo, hay un aspecto que prácticamente no ha sido explorado: *la imaginación en la praxis educativa*.

En este artículo analizamos la imaginación en su pensamiento, en su praxis, para echar luz sobre el papel que juega en los procesos educativos gnoseológicos, donde los sujetos se desarrollan cognitivamente y afectivamente.

La imaginación, no es una categoría teórica que podamos ver extensamente desarrollada y explicitada en los textos del autor, empero, pudimos observar que, cuando no aparece, subyace de manera fundamental en su postura acerca del carácter político y gnoseológico que le da a los procesos educativos y de alfabetización.

Las nociones de historicidad y praxis imaginativa-dialógica, en un encuadre educativo, político y gnoseológico, nos permite aportar y avanzar hacia la comprensión y sistematización del pensamiento de uno de los pedagogos latinoamericanos más importantes del siglo XX.

Una imaginación que no es menoscaba en su calidad de concepto u categoría es una imaginación con espontaneidad y consciencia *relativas* a la posibilidad de acción y transformación de las subjetividades y del mundo en el que se desarrollan.

LA IMAGINACIÓN EN LA PRAXIS EDUCATIVA: A PROPÓSITO DE PAULO FREIRE
IMAGINATION WITHIN EDUCATIONAL PRAXIS: IN RELATION TO PAULO FREIRE

Páginas 273 a 294 en: *del prudente saber y el máximo posible de saber*.
Número 8, enero a diciembre de 2013.
ISSN 1515-3576

El mundo real habrá de ser significado y comprendido a partir de los procesos y actividades humanas cuyas características permitan crear, observar, pensar y existir en el sentido de la praxis y no simplemente actuar subsumido en una cotidianeidad aparentemente implacable en su poder de aniquilación de la subjetividad.

Palabras claves: praxis educativa- imaginación- cotidianeidad- transformación- concientización.

IMAGINATION WITHIN EDUCATIONAL PRAXIS: IN RELATION TO PAULO FREIRE

Abstrac

The thinking of Paulo Freire presents numerous dimensions and aspects that have been assessed and analysed with different degrees of depth and breadth, and also with many different senses and methodologies.

However, there is a particular aspect that remains virtually unexplored: *imagination within educational praxis*.

This article analyses imagination within his thinking and praxis, in order to shed light on the role it plays regarding gnoseological educational processes in which subjects show cognitive and emotional development.

Imagination is not a theoretical category that has been extensively developed and specified within the texts of this author, nevertheless, we noticed that, although it is not evident, it fundamentally underlies his view regarding the political and gnoseological character he gives to educational and literacy processes.

The notions of historicity and imaginative-dialogic praxis, within an educational, political and gnoseological framework, allow us to make contributions and go deeper towards comprehension and systematization of the line of thought of one of the most relevant educators of the 20th century.

An imagination that is not poor as a concept or category is an imagination with spontaneity and conscience which are directly related to the possibility of action and transformation of subjectivities and the world in which they develop.

The real world will have to be signified and comprehended based on human processes and activities that carry certain features that will allow us to create,

observe, think and exist regarding praxis as opposed to merely acting subsumed in an apparently relentless routine that has the power to destroy subjectivity.

Key words: educational praxis - imagination- routine- transformation- awareness

Mundo real-cotidiano e imaginación

La cotidianeidad prioriza/habilita razones y conciencias caricaturizadas propias de un modo de vida sociocultural e histórico determinado, descuidando la reflexión y creatividad específicamente humanas, es decir, el potencial individual y colectivo de actuar en y para la libertad.

Este descuido es la principal preocupación de la pedagogía de Freire. Su escritos y actividades educativas y políticas se orientan hacia la reflexión y lucha por la liberación de los sujetos oprimidos del mundo. Mundo real-cotidiano que se ciñe en realidades estereotipadas y reificadas, realidades no susceptibles de ser pensadas sino mediante conjuntos categoriales específicos y significaciones materializadas en discursos/prácticas hegemónicas.

La praxis de Paulo Freire expresa con vitalidad una ruptura con dichas realidades a través de procesos de conocimiento del mundo real-cotidiano, de sus relaciones y conexiones objetivas, es decir, de sus aspectos fundamentales que posibilitan la invariabilidad efectiva y, al mismo tiempo, esencialmente aparente, de las relaciones de opresión –realidades de la opresión- que, asimismo, se auto-configuran y auto-reproducen como realidades del mundo-real a través de sus manifestaciones discursivas, objetos, modos de valorar, actividades, disposiciones y significaciones.

Conocer el mundo real es un verdadero problema que comienza a tratarse con los elementos que él mismo proporciona. La realidad de las relaciones de opresión es enmascarada o disimulada por la realidad de la fabricación de necesidades que son percibidas y pensadas como fatalidades de la naturaleza.

Sin embargo, la educación para la libertad que propone Freire, sugiere a la imaginación y a la historia como condiciones necesarias de los procesos de producción de conocimiento de las realidades opresivas. La imaginación es un nombre necesario de la posibilidad.

En este escrito proponemos, precisamente, plantear una reflexión sobre el potencial teórico-práctico de la imaginación freireana en tanto que noción

muchas veces relegada de los discursos académicos. Potencial que puede ayudar, vía interpretación y diálogo con los textos, a cuestionar y pensar acaso mejorar la práctica educativa, política, docente, de extensión o investigación.

Ahora bien, si hablamos de la imaginación como posibilidad del conocimiento, hay que hacer las siguientes preguntas: ¿qué papel cumple la imaginación en los procesos educativos? ¿Qué papel le atribuye Freire? ¿Qué entendemos por educación?

La historia como posibilidad y producto de la presencia imaginativa

Para Paulo Freire, la historia es sinónimo de posibilidad, es tiempo y espacio donde se desarrolla la existencia humana en sus contradicciones. Los múltiples relatos, andariveles y conflictividades, dejan, visiblemente en evidencia, el drama humano con sus potencialidades.

El ser humano vive dándose existencia social a partir de un hacer y dar forma –ya sociales e imaginarios– donde está en juego la imaginación. Asimismo, se trata de un juego social posibilitado por y en la imaginación.

Decimos juego en un doble sentido, por un lado aludimos a la lucha por conocer, definir e interpretar lo real conflictivo, a la construcción de realidades que se aboga el derecho a decir qué es y cómo es lo que rodea al ser humano y qué es y cómo es lo que define ontológica y identitariamente a las relaciones humano-mundo. Y, por el otro, simplemente se hace referencia a la facultad que pone en juego el ser humano al trazar contextos materiales, simbólicos e imaginarios para hablar de y transitar por la propia existencia histórica.

La realidad de la opresión es real porque hay un discurso que la denuncia y denuncia y una práctica cuya intención es la de transformar-la para dar forma a otra realidad: la realidad de la libertad. Praxis es el nombre que se le da a la manera de hacerlo –de dar forma– y, esta manera de hacerlo ya implica vivir la libertad. La praxis se sustenta en la facultad humana de proyectar, escuchar y observar lo que debería y podría ser. Tal como afirma Cornelius Castoriadis: “(...) no va a ser corriendo detrás de lo que ‘se usa’ y se ‘dice’, ni emasculando lo que pensamos y queremos, cómo vamos a aumentar nuestras posibilidades de libertad. No es lo que existe, sino lo que podría y debería existir, lo que necesita de nosotros” (1997:99).

Lo que existe, vale aclarar, ha sido hecho o producido por y en la dimensión histórica y social, por los flujos y contra flujos de significaciones, prácticas, instituciones y discursos histórico-sociales y transhistóricos. Dice Freire desde la perspectiva de “lo que debería ser”: “Para mí, la historia es tiempo de

posibilidad y no de determinación. Y si es tiempo de posibilidad, la primera consecuencia que surge es que la historia no sólo es libertad, sino que la requiere. Luchar por ella es una forma posible de, insertándonos en la historia posible, volvernos igualmente posibles” (2001:39).

La única manera de considerar la realidad de la opresión, valorándola negativamente, es a partir del reconocimiento de la conflictividad social e histórica, de la comprensión de las contradicciones que hacen a los posibles y a las posibles realidades. Una de ellas, y no por fatalidad, es la posibilidad de la libertad. La historia requiere a la libertad porque ésta ya ha sido creada y no puede ni podrá ser erradicada, siempre y cuando haya historia tal como la plantea Freire. Es decir, la historia y la posibilidad como categorías y significaciones que orientan hacia una u otra modalidad de existencia. ¿Y qué es lo que permite que el ser humano se haga a sí mismo creando la existencia y la posibilidad de interrogarse sobre ella?

Según Freire, el ser humano es, en tanto que “presencia imaginativa” (2001:129), quien se “permite” hacer y crear lo que la sociedad y la humanidad es y está siendo y puede llegar a ser. Si la realidad de la libertad y la significación libertad son objetos de ocultación u castración, es porque hay dispositivos, culturas, reglas, valores, en definitiva, “juegos” sociales e históricos, que no las postulan, consideran o sienten como deseable, acaso si la pueden simbolizar. O por el contrario, ya hay una existente fuerza social a modo de instituciones, tradiciones y significaciones, que las hace presentes al menos a nivel de lo imaginario y, potencialmente o en sus efectos, a nivel real-concreto-material.

La educación como proceso gnoseológico y el lugar de la imaginación como posibilidad

Desde un punto de vista humanista y hablando en un lenguaje sintético, Freire estaría de acuerdo con el siguiente modo de concebir la educación: se trata de un proceso social de humanización y socialización que se inicia con los recién nacidos. Este proceso acaba con la muerte de los sujetos. La educación es un proceso de humanización cuyo eje contextual es la relación que se establece entre la institución histórico-social y el tipo de individuo fabricado por las instituciones en cuestión, por tomar prestados unos términos de Cornelius Castoriadis.

Pensando en lo que “debería ser”: la educación es un proceso comunicacional y gnoseológico que se orienta hacia la institución de individuos y colectivos capaces de desarrollarse afectiva y cognitivamente sobre la

base de la reflexividad y la autonomía. Es un proceso de formación –vía praxis- de subjetividades que comprenden que la sociedad es creación histórico-social y que, por lo tanto, se trata de instituciones factibles de ser transformadas, cuestionadas o defendidas vía deliberación, estrategias de acción e imaginación. Por último, la educación puede ser entendida como la posibilidad de establecer puentes inter-generacionales en función de aprehender los objetos susceptibles de ser investidos en una sociedad dada: las prácticas artísticas y científicas, el ser ciudadano, el trabajo –profesión-, y en general las significaciones e instituciones y prácticas que dan sentido a la vida al interior de una sociedad.

La educación, entonces, es una institución necesaria y transhistórica que contribuye a la formación de los individuos en una sociedad dada. La educación para la libertad necesita de la praxis y de la imaginación para hacerse posible y efectiva, imaginaria y materialmente hablando.

La praxis, ya sea política o educativa, se enseña con la praxis. Freire supo hacer y comprender su propia praxis, comunicándola a través de un discurso dialéctico, problematizador y creativo, en el que él mismo se pone como ejemplo de lo que afirma, con sus yerros y aciertos, contradicciones y coherencias; exigiéndose y presentándose como ser de razón e imaginación.

El ser humano Freire ve en la educación un modo de ser *universal*, esencial y deseable, de reflexionar y actuar. Educar –en tanto que proceso de reflexión y de conocimiento- es movimiento necesario y comunicativo donde el hacer y el decir se implican dialécticamente. Esa es su clave de lectura del mundo, lectura dialéctica de la cual resulta el pensamiento reflexivo. Afirma a propósito de lo *universal*: “Lo que no es universal es la forma en que se atiende a esa necesidad de saber, de aprender y de enseñar. La curiosidad, la necesidad de saber son universales, (...): la respuesta es histórica, político-ideológica, cultural” (2001:26).

La respuesta-apuesta de Freire se denomina praxis y se vive como praxis. Se trata de la praxis educativa, valiente y revolucionaria que toma en cuenta lo racional, afectivo y onírico de los seres humanos. Por ejemplo, la praxis de alfabetización como proceso de lectura crítica del mundo y de las circunstancias del sujeto, busca que éste devenga sujeto de aprendizaje con otros –no para otros y sobre otros-. Sujeto que se contruye conociendo los objetos mediadores del mundo, asimismo, el lenguaje, las relaciones sociales y la realidad de la opresión.

Leer el mundo en el sentido de transformarlo. Leer el mundo, conocerlo en sus contradicciones, definirlo, interrogarlo, escucharlo, observarlo,

analizarlo, nombrarlo, etcétera, de alguna manera ya es producirlo a determinado nivel. La alfabetización:

(...) implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial, cosas muertas o semimuertas, sino una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto (Freire, 2008:105).

Se trata de una praxis que, "(...) en la medida que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad (...)" (Freire, 2005b:97).

La educación es un proceso permanente que se hace y rehace en la praxis <acción-reflexión-acción>. El sujeto que es a través de ella, es un sujeto que está siendo en una libertad relativa para vivir dando existencia a la libertad imaginaria y efectiva. La educación es praxis, movimiento de búsqueda y concientización de los problemas más significativos de una determinada sociedad.

La praxis educativa y política consiste en una práctica sui generis que procura comprender las contradicciones fundamentales para ayudar a transformar diversas realidades: la realidad psíquica del sujeto cognoscente; la realidad de opresión connotada a las estructuras sociales y económicas e instituciones tales como: la educación –escuela, universidad, familia, medios de comunicación, instituciones de encierro, etc.-; los modos de significar las relaciones de género y las prácticas políticas; y, en general, los inter-juegos culturales y cotidianos donde el sujeto se autoforma en una autonomía relativa o es presa de la voraz discursividad heterónoma, fuertemente burocrática sino mística e instrumental a la vez.

Ahora bien: ¿cuál es el lugar de la imaginación en el proceso educativo gnoseológico donde los sujetos "buscan la significación de los significados" (Rodríguez Lidia, 2003:35)? Los sujetos, al encontrarse en una situación educativa/gnoseológica, comienzan a comprenderse como intersujeto en diálogo. Intersujeto que descubre aquello que es real y problemático por estar ya significado. También descubren que la educación dialógica puede coadyuvar a los seres humanos en sociedad a no renunciar al movimiento de búsqueda y lucha por la liberación, de búsqueda de la propia palabra y expresión.

Resulta interesante aclarar que "Lo que se pretende con el diálogo, es la problematización del propio conocimiento, en su discutible relación con la realidad concreta" (Freire, 2007b:57).

El sujeto puede conocer y desarrollarse cognitivamente cuando comunica, reflexiona y lee la realidad objetiva que lo oprime; cuando la discute, analiza, nombra, desnaturaliza y expresa con un grito de rabia. Así aparece –o puede aparecer– la disconformidad frente a las relaciones momificadas, y el conocer en tanto que práctica ligada a la relación entre psiquis y mundo real en el cual tiene lugar la opresión pero también la imaginación.

Esta última también es connotada con la idea de posibilidad y podemos hallarla conceptualmente en sus relaciones con el mundo y en sus relaciones con la interioridad y deseos del sujeto. Incluso, en la relación que traban los sujetos en términos de autoconocimiento y conocimiento del mundo. Es así que la imaginación del sujeto tiene un potencial práctico. Por un lado, al interior de los procesos gnoseológicos educativos; en sus modos de interpelar y vivir los distintos tipos de operaciones racionales y afectivo-simbólicas – calcular, comparar, distinguir, separar, utilizar, clasificar, interpretar, relacionar, representar, reflexionar, invertir, etcétera– dirigidas a una exterioridad cotidiana que le da contenidos y referentes percibidos. Y, por el otro, un potencial relativo a sus modos de dar forma, crear y recrear, producir o fabricar significaciones y formas con distintos niveles de materialización, fuerza de orientación y anclaje a lo real-objetivo.

Una vez dicho esto, hay que afirmar que la imaginación así concebida, no es ni fantasía ni facultad aditiva, sino condición de posibilidad del conocimiento y de los modos de aprender y conocer, y condición de posibilidad para crear la imagen que una sociedad o un individuo procura alcanzar al momento que está siendo en determinadas condiciones histórico-sociales.

Bien se podría pensar que la imaginación impide al sujeto ver el mundo tal cual es, que hace ver los hechos falseados, distorsionados, acaso de manera errónea e irracional. Pura fantasía. Sin embargo, autores como Freire y Castoriadis piensan distinto. En el discurso del pedagogo se puede leer que en la imaginación no predomina ningún componente irracional, sino flujos de ideas, representaciones e imágenes que brotan de la psiquis dando forma <de-formando> al mundo –natural o cultural– mediante interacción con él.

La imaginación puede liberarse a partir de una necesidad o de una falta. Imaginar algo ya puede significar transformar una situación o un estado de cosas en particular, al menos en el nivel de la reflexividad, acaso en relación a un desear o un querer. Lo que conduce a afirmar, con Freire, que imaginar, transformar y conocer van de la mano.

Por lo tanto, esta concepción de conocimiento que implica transformación en la relación comunicativa-intersubjetiva mediada por el mundo, se erige como elemento educativo fundamental. En otros términos: se trata del proceso

de concientización donde la toma de conciencia ya es praxis, medio y fin, como también momento de la concientización.

Esta, implica transformación del sujeto inacabado que se sabe inacabado y que se piensa a sí mismo como actividad y objeto de conocimiento. Para Freire, el ser humano puede ser objeto de su conciencia;

(...) por lo cual puede separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado (...) tiene conciencia de su actividad y del mundo, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo (...) La concientización se propone que los hombres no sólo perciban la realidad sino percibir su propia percepción (Rodríguez, 2003: 42 y 43).

Conocer, desde esta perspectiva, consiste en ampliar y profundizar las percepciones interrogando la historicidad de la cultura y las formas de ser y organización humanas; e *imaginar* otros modos de estar siendo, a partir de una imaginación que crea y transforma en interacción con las tradiciones y lo ya instituido.

En síntesis, la historia y la sociedad son el terreno de lo humano. Este, se hace y halla en ese terreno -donde todo se va alterando- transformándose a sí mismo. Pero las transformaciones sociales no dependen meramente de los sujetos que conocen y comunican sino de lo que Cornelius Castoriadis denomina imaginario – imaginarios sociales anónimos: instituido y radical instituyente- donde éstos se hacen y deshacen a partir de las instituciones que ellos mismos han creado y que, eventualmente, han sabido cuestionar.

A su vez, aprender a cuestionar es un elemento educativo y político. Saber hacerlo, es comprender la modalidad de ser de/en la praxis, es conocer imaginando, en un sentido amplio, las posibilidades que se abren con el sólo hecho de pensar en términos de procesos, alteraciones, alteridades, contradicciones e inacabamientos.

Si se reconoce la dimensión gnoseológica y política de la práctica educativa, ineludiblemente se acepta el lugar de la imaginación en los procesos de conocimientos, además su papel político en tanto que el sujeto puede imaginarse en un estar siendo autónomo o heterónimo. Vivir el proceso de aprendizaje y de conocimiento en este sentido, configura y hace ser aquello que el sujeto *procura ser* buscando (se) y creando (se).

Como sostiene Freire:

Al fin y al cabo es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire.

Por el contrario, al imaginar alguna cosa lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría (2007a:79).

Agregamos aquí, cuando los sujetos políticos imaginan una democracia o situaciones educativas autónomas, es porque lo instituido no les permite vivirla, materializarla.

Vale decir: ¿cómo vivirla y materializarla? Las significaciones praxis, diálogo y autonomía pueden orientar a los sujetos hacia la creación de nuevas instituciones y prácticas que reconozcan el papel fundamental de la imaginación.

El poder creativo que transforma la materia presentando objetos sobre lo dado o nuevas formas (materiales, imaginarias) en un contexto dado, sólo puede *liberarse* y reconocerse si hay un compromiso y una creencia sostenida en el diálogo y autonomía humanas.

Tales significaciones permiten cuestionar y evaluar los productos de la imaginación, sean estos condicionados por la falta, originados en la interacción con el mundo (Freire) o creados ex nihilo (Castoriadis). Freire propone esto desde la dimensión ética: Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser” (2005a:34).

A su vez, las creaciones ex nihilo, no in nihilo ni cum nihilo, explica Cornelius Castoriadis, refieren a la actividad humana que crea de la nada. Sin embargo, aclara el autor, se trata de una creación que se da bajo coacción o condicionamientos. La psiquis, durante el proceso de socialización y fabricación del individuo social, soporta las imposiciones de la dimensión ensídica y de lo imaginario. Por ejemplo, lo ensídico en el lenguaje en tanto que código o instrumento del hacer social, y, por otra parte, lo imaginario en tanto que significaciones sociales instituidas. Es decir, la psiquis debe socializarse bajo coacción de: los aspectos institucionales-funcionales y los objetos, nuevos no, que una sociedad valora como dignos de investidura (orientaciones, acciones, significaciones).

Crear tiene que ver, para el pensador griego, con “(...) la conjunción en un hacer-ser de una forma que no estaba allí, la creación de nuevas formas de ser. Creación ontológica: de formas como el lenguaje, la institución, la música, la pintura, o bien de tal forma particular, de tal obra musical, pictórica, poética, etcétera” (Castoriadis, 2005:95). En este sentido, la autonomía es una

significación creada en el terreno histórico-social a partir del imaginario radical instituyente. Vale decir, una creación deliberadamente digna de ser defendida e investida a la hora de imaginar la formas de la educación a concretar. Llámese derrotero y horizonte en simultáneo: praxis.

Tanto el pedagogo brasileño como el psicoanalista griego ven en la alienación o en la heteronomía, estados creados a superar vía praxis. Freire insiste en que el sujeto consciente –o en toma de conciencia- es aquel que comienza a protagonizar un proceso educativo-gnoseológico de concientización, mientras que Castoriadis postula un individuo socializado y consciente, pero no necesariamente autoreflexivo. Se trata de un sujeto que tiene conciencia de lo que le dijeron que es y debe ser. Un sujeto sujetado al sentido común y a los vaivenes de la vida cotidiana.

La práctica educativa que se pretende dialógica-gnoseológica-imaginativa-liberadora es aquella que en su propio devenir se transforma en praxis autónoma, al tiempo que cuestiona y rompe con la vida cotidiana enfrascada y disecada por el imaginario social instituido animado por la heteronomía. La praxis que da lugar a la imaginación, deja fluir la curiosidad, los sueños y los productos de los sueños, y enfrenta lo real connotando y problematizándolo para crear. “Recrear una sociedad es un esfuerzo político, ético y artístico, es un acto de conocimiento” (Freire, 1986:138). ¿Acaso no está contenida en esta cita una definición posible de la praxis educativa?

Imaginación, cotidianeidad y dimensión político-educativa

La imaginación está en la vida humana, crea la existencia y la cotidianeidad. A su vez, ésta se conserva y reproduce en el juego social e histórico, a través de sus instituciones, prácticas y estructuras dinámicas, si se permite esta última expresión. El ser humano es imaginación y vive en lo imaginario.

En la otrora preocupación por la relación entre intelectuales y masas también está la cuestión de la imaginación, el conocimiento y la transformación social. Freire, en conversación con Antonio Faúndez, llega a la conclusión de que, los intelectuales solos no pueden ser los creadores del sueño posible a imaginar desde la condición histórico-política, autopoietica y socio-simbólica de los seres humanos. El diseñador de la sociedad a crear por medio de la práctica política revolucionaria y con el aporte de la educación popular, debe ser un colectivo social y plural.

En educación, donde se apunta a la creación de un vínculo de enseñanza y aprendizaje, sucede lo mismo. Lo dicho anteriormente es extensible a la praxis educativa, a una pedagogía que propone la liberación de los seres

humanos. Se trata de un vínculo educativo en tanto que proceso gnoseológico y dialógico creado –en y con el mundo- por todos los sujetos de la relación pedagógica. Un vínculo en proceso donde confluyen, chocan y confrontan los saberes e imaginaciones humanas, y donde las lecturas y simbolizaciones de lo real son trabajadas como objetos de conocimiento.

Dice Faúndez:

El rol del intelectual es construir ese sueño posible junto a las masas, descubriendo esas resistencias culturales de las masas, que en última instancia son vislumbres de una nueva sociedad, son vislumbres de sueños posibles. Por lo tanto, el origen de ese sueño posible debe estar ligado a una participación fundamental de las masas para que construyan en la teoría y en la práctica el sueño posible (1986:83).

Los intelectuales y las masas, agrega Faúndez, gestan el sueño posible que se irá creando y recreando de manera permanente: “Entiendo que, en el fondo, la historia es la colocación de sueños posibles y la lucha por alcanzar esos sueños posibles. Admitamos, Paulo, que es el mito de Sísifo: es saber que ningún sueño posible será alcanzado de manera absoluta” (1986:84).

En relación al sueño posible resulta sugerente la categoría freireana de “inédito viable”, o, en otras palabras, lo que para el pedagogo es “la futuridad a construir” (1984:28). Para poder edificar esa “futuridad”, los autores plantean que hay que crear una imagen de los cimientos del sueño para así pensar y trabajar sobre aquello que obstaculiza el camino –siempre incierto y sinuoso- hacia la concreción permanente del sueño.

A propósito de construir y edificar, en otro tramo y en el transcurso del mismo diálogo, Freire rememora:

(...) la reflexión de Marx, en *El Capital*, cuando, en el capítulo sobre el proceso del trabajo, compara la actividad de la abeja con la del obrero, destacando cómo la de la abeja ‘podría avergonzarse, por su perfección, a más de un maestro mayor de obras’. No obstante, dice Marx, hay algo en lo que el peor constructor aventaja a la mejor abeja: el hecho de que, ‘antes de realizar la construcción, la proyecta en su cerebro. Me parece que, aun reconociendo la diferencia entre proyectar una mesa y proyectar una sociedad, la recreación de una sociedad demanda el sueño que la anticipa en cierta forma. El problema está en saber si el sueño está fuera de la historia, si está simplemente dentro de la cabeza del intelectual o, más aún, el problema es saber

si las clases trabajadoras tienen o no un rol fundamental en la elaboración y en la materialización del sueño (1986:85 y 86).

El sueño, la imagen, el contenido del sueño, su proyección, es algo que se va gestando en la sociedad concreta e incluso en relación a un pasado. Es a través de las prácticas e instituciones sociales, autónomas o no, como se va concretando un sueño, sin posibilidad, al decir de Faúndez, de absolutizarse.

La existencia histórica de relación con el pasado y el futuro, es una cuestión crucial para la educación y la política. No es un problema para el “pensamiento” práctico-instrumental-funcional cotidiano, pero sí para el pensar-actuar de todos aquellos que trabajan en la formación de sujetos. Dicha relación con un tiempo pretérito y un porvenir, tiene que ser recreada en condiciones histórico-imaginarias particulares.

Hannah Arendt habla de un espacio habitable, de una brecha; detrás y delante de ésta aparecen los infinitos pasados y futuros. Pero: ¿en qué consiste ese espacio en términos de la relación pensamiento/acción/creación de humanos soñadores?

Se trata de un espacio de contradicciones donde el ser humano se hace humano lidiando con lo que fue y potencialmente es. En otras palabras, donde la historia y la cultura aparecen como concreciones, relatos y efectos de acciones de los bípedos parlantes haciéndose humanos e intentando colocar sino concretar unos sueños. Vale preguntar: ¿cómo se dibuja y edifica un sueño?

Paulo Freire sostiene que los sueños se edifican colectivamente, sobre todo los sueños de liberación de las dominaciones entre sujetos. El intelectual, dice, necesita de:

(...) cualidades indispensables para su trabajo con las clases trabajadoras. Cualidades, repítase, que son creadas en la práctica misma con ellas. La imaginación creadora del intelectual es una de ellas. En el fondo, él debe exponerse a la destacada capacidad imaginativa de las masas, con la que se ayudará para desarrollar la suya. Las masas populares, sin embargo, no son imaginativas porque tengan una vocación especial para eso. Ellas se vuelven imaginativas en función de la necesidad que tienen de sobrevivir, enfrentando condiciones negativas demasiado intensas. En tales condiciones, los estímulos a la imaginación se hacen fuertes y persistentes (1986:86 y 87).

Luego, en el mismo texto, plantea que la nueva sociedad no se crea por decreto, de la noche a la mañana, sino que la concreción del sueño exige que los educadores revolucionarios tengan imaginación, competencia, intrepidez (1986:110).

Aquí se ve como Freire procura dejar en claro que la imaginación no es aquello que remite a la fantasía o a cierta irracionalidad involucrada con imágenes imperfectas de lo real. La imaginación adquiere, en este contexto, un vínculo fundamental con la imagen del mañana. Es el “no poder vivir sino en función del mañana”, lo que hace al modo de ser de los seres humanos, curiosos, transformadores e imaginativos.

El mañana que bien puede ser hoy, es, aun, una cotidianeidad educativa. Desde esta perspectiva, la cotidianeidad habrá de reinventarse permanentemente. La tarea del sujeto colectivo de la educación consiste en producir y crear, hacer-ser a los sujetos –crear las condiciones para ello-protagonistas que actúan directamente sobre lo que aprehenden y conocen; sujetos creadores y comunicadores que enseñan y aprenden desde sus respectivos lugares –miradas, diferencias, singularidades, biografías-. De esto se trata la praxis dialógica e imaginativa que se desarrolla sobre la siguiente base: “No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2005a:25).

Esta es una realidad que hay que aceptar –y encarnar-, sobre todo, insistiendo en un sujeto reflexivo y colectivo cuya disposición sea la de una apertura al mundo y a la realidad experiencial, cognitiva, psíquica, anímica, etc., de todos los que procuran devenir inter-sujetos cuestionadores de cierta cotidianeidad fuertemente opresiva.

En materia educativa, trabajo intelectual y físico no deben estar escindidos. Se piensa al hacer y se hace pensando. También están las instancias para la reflexividad y la comunicabilidad de los aspectos estrictamente educativos/formativos. Por ejemplo, un medio de comunicación y las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación, en una experiencia concreta de radio abierta escolar de tipo comunitaria, constituyen una excusa para habilitar un proceso autoconocimiento, diálogo, búsqueda y aprendizaje colectivo. Descriptivamente: distintos tipos de saberes confluyen hacia un mismo objeto: el hacer radio con otros (estudiantes, maestras, profesores). Los saberes –teóricos, técnicos, prácticos, experienciales- van y vienen desde el reconocimiento de lo que uno sabe, no sabe y puede llegar a saber; de lo que uno es, no es y puede llegar a ser, hacia la ubicación de esa situación

dentro de parámetros socio-culturales más amplios, que invita a pensarnos como movimiento o proceso, y no como seres anclados y petrificados en una manera de ser/saber.

La imagen que tiene cada individuo de sí mismo comienza a desdibujarse para dar lugar al ser que está siendo, que escucha, busca, descubre, pronuncia, simboliza, dialoga, escribe y se expresa. La imagen forjada por la sociedad empieza a ser una imagen susceptible de interrogación y reconstrucción en relación al entorno interpersonal y socio-cultural.

Esto da pie a discutir la cuestión de los roles en la vida cotidiana: ¿por qué la reflexividad sólo es para los intelectuales? ¿Cuál es el rol de un educador, de un estudiante, de un político, de un intelectual, de un artista, de un obrero, de un empresario...?

Todo humano imita y hace las pantomimas de la vida, actúa en función de lo que le dicta el ambiente social y sus sistemas de jerarquías; los sistemas consuetudinarios, que alimentan roles estereotipados; y el imaginario instituido. Sucede que:

La vida cotidiana es la vida de *todo* hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna, cualquiera que sea el lugar que le asigne a división del trabajo intelectual y físico. Nadie consigue identificarse con su actividad humano específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianeidad. Y, a la inversa, no hay hombre alguno, por <insustancial> que sea, que viva sólo la cotidianeidad, aunque in duda ésta le absorberá principalmente (Heller, 1985:39).

Si bien todo humano es absorbido por la vida cotidiana, todo humano también puede sentir una sensación de absurdo al vivir la vida cotidiana: “La sensación de absurdo a la vuelta de cualquier esquina puede sentirla cualquier hombre. Como tal, en su desnudez desoladora, en su luz sin brillo, es inasible” (Camus, 2004:23). Empero, se puede intuir y conocer el imaginario donde surge dicha sensación. Pensar lo cotidiano es también pensar lo imaginario, es decir, aquello que *orienta* la existencia –el vivir dando existencia a la sociedad- y permite significarla.

Lo absurdo aparece fugazmente y nadie podrá aventurarse a postular las causas de esa sensación. Pero al menos se podrá plantear desde un punto de vista socio-histórico y psíquico, los innumerables ejemplos que se han dado efectivamente en tiempo y espacio, donde las pantomimas e intuiciones humanas devienen en reflexión y ruptura con lo cotidiano opresivo. Cotidiano significado por un imaginario deplorable que instaura la a-historicidad y a-

problematicidad en las actividades humanas. ¿Habrá que inquietarse por los porqués?

De la sensación de absurdo a la posibilidad de la praxis imaginativa

Es probable que un ser humano inquieto y apresado por una sensación de absurdo, perciba imaginaria y endeblemente la historicidad e imaginación humanas. Es decir, perciba el vislumbre de una posibilidad; así como en la vida cotidiana de un sujeto puede aparecer una sensación de lucidez respecto a la vida en general. Como propone Faúndez, el vislumbre de una nueva sociedad está en los sujetos colectivos, allí es donde hay que descubrir las resistencias culturales, los sueños posibles.

Otra sensación que puede darse en la vida cotidiana y que está emparentada con la sensación de absurdo, es la *lasitud* fastidiosa que despierta el tiempo de la conciencia: “La *lasitud* está al final de los actos de una vida maquinal, pero inicia al mismo tiempo el movimiento de la conciencia. La despierta y provoca la continuación. La continuación es la vuelta inconsciente a la cadena o el despertar definitivo. Al final del despertar, con el tiempo, la consecuencia: suicido o restablecimiento” (Camus, 2004:25).

Desde el punto de vista del autor francés, un individuo puede caer en la *lasitud* que, en principio, es un valor positivo. Es algo bueno en tanto y en cuanto represente un comienzo, un despertar permanente para lograr un restablecimiento.

El despertar de la conciencia de los individuos y grupos, es un elemento axiológico fundamental para la educación. Está relacionado, sin más, a la posibilidad de libertad y autonomía de los sujetos y sociedades. A la posibilidad de reestablecer-recomponer creativamente las escisiones causadas por una imaginación heterónoma, es decir, una imaginación en cautiverio que no fluye ni produce ni crea sino formas ya dadas –acaso con pretensión de absolutización- o formas ideales limitadas a la esfera de la fabricación o construcción siempre de lo mismo.

La praxis educativa tiende a romper con esa limitación. La restauración del sujeto es la restauración de su imaginación libre y de su autonomía. Una sociedad con instituciones autónomas se produce con praxis autónomas en diálogo con imaginaciones liberándose. Parfraseando a Castoriadis, si queremos vivir en una democracia real, o sea, en una sociedad autónoma, necesitamos de individuos autónomos que indaguen y reflexionen juntos en las diferentes instancias de la vida pública/pública.

La individuación y socialización orientándose hacia las significaciones libertad y autonomía, vía praxis, procuran subjetivar a los seres humanos,

restaurarlos, de tal suerte que puedan liberarse o ir liberándose de los diferentes tipos de opresiones generadas en una sociedad determinada. Entiéndase, el tirano que hay dentro de un ser, la discursividad opresora – valores, significaciones, costumbres, prácticas- las relaciones objetivas establecidas en diversas dimensiones de lo real-institucional, las disposiciones a actuar de determinadas maneras, etcétera.

La sociedad que se suicida o que se reproduce a sí misma predominantemente mediante la tradición de las instituciones heterónomas; y la incomunicación en el sentido de la negación de la forma dialógica y de la comprensión humanas, representan la posibilidad y el hecho de la destrucción del dinamismo de los procesos identitarios y de la reflexión y voluntad humanas para decir, decidir, elegir, optar y *crear* libremente en la diversidad. En consecuencia adviene casi circularmente, la negación de los sujetos y de su facultad de cuestionamiento y comunicación. Dice Albert Camus:

También los hombres segregan lo inhumano. En ciertas horas de lucidez, el aspecto mecánico de sus gestos, su pantomima carente de sentido vuelven estúpido cuanto les rodea. Un hombre habla por teléfono detrás del tabique de vidrio; no se lo oye, pero se ve su mímicas in sentido: uno se pregunta por qué vive. Este malestar ante la inhumanidad del hombre mismo, esta caída incalculable ante la imagen de lo que somos, esta 'náusea', como la llama el autor de nuestros días –*hace alusión a J. P. Sartre*–, es también lo absurdo. El extraño que, en ciertos segundos, viene a nuestro encuentro en un espejo; el hermano familiar y, no obstante, inquietante que volvemos a encontrar en nuestras fotografías, son también lo absurdo (Camus, 2004:27).

La posibilidad de la praxis imaginativa, de su libertad haciéndose y lidiando con la reflexividad y autonomía relativa de los sujetos, habré de servirme de la inhumanidad, del malestar, de lo absurdo, para así, deliberadamente, crear sentido, imaginar y negar, en movimiento dialéctico, las realidades opresivas.

El humano, sostiene Freire, es un ser consciente de sí y su posición en el mundo. A partir de la forma que se da y de su posición más o menos distanciada del mundo, actúa sobre él, creando el dominio de la cultura y de la historia. Este actuar es praxis, reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad que sólo el humano puede encarnar. La praxis es fuente de conocimiento y de creación, y es, aun, la radical diferencia que plantea Freire entre lo animal y lo humano. A través de ella el hombre se humaniza. A propósito:

(...) es como seres transformadores y creadores que los hombres, en sus relaciones permanentes con la realidad, producen, no solamente bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones. A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres histórico-sociales. Al contrario del animal, (...) su historia, en función de sus mismas creaciones, va desarrollándose en constante devenir (...) (2005b:124).

Se puede ver que la praxis es fuente de conocimiento, pero también es una actividad centrada en el sujeto que se libera a sí mismo desde el punto de vista cognitivo y político. La autonomía, asimismo, juega un papel fundamental en los procesos de naturaleza político-pedagógica. La praxis, dice Castoriadis, "es una modalidad del quehacer humano (...). Es la actividad que considera al otro un ser que puede ser autónomo e intenta ayudarlo a acceder a su propia autonomía" (1997b: 73).

Si abordamos más específicamente la praxis educativa, podemos señalar que la autonomía está en el desarrollo de la praxis como en el objetivo de la misma. Por ende: "Para la praxis, la autonomía del otro, o de los otros, es a la vez el fin y el medio" (2007:121). Aquí aparece una cuestión difícil, abrumadora, porque los humanos cotidianos de hoy, contemporáneos, en general, no están habituados a pensar en base a otra lógica que no sea la lógica medios-fines. Aun Freire, habrá de desarrollar sus ideas no pudiendo escaparle del todo. Tampoco habría por qué, salvo si se analizan los siguientes fragmentos de Castoriadis:

La praxis no se deja conducir a un esquema de fines y medios. El esquema del fin y de los medios pertenece precisamente a la actividad técnica, pues ésta tiene que tratar con un verdadero fin, un fin que es un fin, un fin finito y definido que puede ser planteado como un resultado necesario o probable, a la vista del cual la elección de los medios se remite a una cuestión de cálculo más o menos exacto; con este fin, los medios no tienen relación interna alguna, simplemente una relación de causa a efecto. (...) en la praxis, la autonomía de los otros no es un fin, es, sin juego de palabras, un comienzo: todo lo que se quiera menos un fin; no es finita, no se deja definir por un estado o unas características cualquiera. Hay relación interna entre aquello a lo que se apunta (el desarrollo de la autonomía) y aquello por lo que es apuntado (el ejercicio de esta autonomía): son dos momentos de

un proceso; finalmente, mientras se desarrolla en un contexto concreto que la condiciona y debiendo tomar en consideración la red compleja de relaciones causales que recorren su terreno, la praxis jamás puede reducir la elección de su manera de operar a un simple cálculo, no porque éste fuera demasiado complicado, sino porque dejaría por definición escapar el factor esencial la autonomía” (2007:121).

La praxis educativa es autonomía y apunta a ella, es el comienzo de la conciencia y el restablecimiento del sujeto que se hace a sí mismo. Es la posibilidad de poder-hacer-con otros un advenir de sujetos colectivos de semejantes, que se imaginan, conocen, comunican, transmiten, descubren y encuentran creando los lenguajes y significaciones que habrán de orientar la vida y la existencia.

En conclusión, la praxis en su modalidad específicamente educativa y necesariamente dialógica, es una forma de ser – relativamente consciente- del ser humano, una actividad sui generis desde el punto de vista de la vida en general, que debe ser investida por la humanidad toda –a no ser que se invente algo mejor que la “arbitraria” autonomía-, al menos en sus instancias políticas y educativas. La praxis educativa es una opción: ¿habrá de ser investida efectivamente como una forma humana de amor por el conocimiento –en el sentido de permanente transformación- y sus diversas significaciones e instituciones.

La praxis es, ciertamente, una actividad consciente y no puede existir más que en la lucidez; pero es algo del todo distinto a la aplicación de un saber previo (y no puede justificarse por la aplicación de semejante saber –lo cual no quiere decir que no puede justificarse-. Se apoya sobre un saber, pero éste es siempre fragmentario y provisional. Es fragmentario, porque no puede haber una teoría exhaustiva del hombre y de la historia; y es provisional, porque la praxis misma hace surgir constantemente un nuevo saber, pues hace hablar al mundo en un lenguaje a la vez singular y universal. Es por ello por lo que sus relaciones con la teoría, la verdadera teoría correctamente concebida, son infinitamente más íntimas y más profundas que las de cualquier técnica o práctica <rigurosamente racional> para la que la teoría no es más que un código de prescripciones muertas que no puede jamás encontrarse, en lo que maneja, con el sentido (Castoriadis, 2007:122).

Praxis educativa-imaginativa, roles y cotidianeidad

La vida cotidiana institucional, educativa, escolar o académico-científica, puede abordarse desde la noción abstracta de rol, acuñada por Heller, imaginando los sujetos y prácticas concretas. ¿Cuál es el rol de un docente, de un investigador o un extensionista? ¿Cuál es el rol de un educador o un formador? ¿Se puede investir libremente un rol? ¿Se encarnan-imitan modos de conductas, funciones y modelos de autoridad acriticamente? ¿Acaso no se protagonizan meras y predominantes reacciones mecánicas dadas por el rol y sus condicionamientos? ¿Cuáles tradiciones arrastran a los sujetos educadores y formadores de sujetos?

La imaginación no está de moda, pero es la moda, en parte, la que dicta el ritmo del rol y sus secuaces clichés. La tradición que procura plantear a la imaginación como concepto teórico o categoría, queda desdibujada ante la “demoníaca actitud del incógnito lúdico” (1985:137), parafraseando a Agnes Heller, que puede encarnar un sujeto a partir de tradiciones, modas, sistemas de valores, rasgos subjetivos, jerarquías de prácticas, etcétera. Si bien, el incógnito lúdico no se identifica con el rol, habrá de utilizarlo como aquella realidad que le da rédito o provecho personal.

El mundo de las instituciones educativas y políticas que prescribe los roles, la realidad que los sujetos construyen del campo educativo o académico, los roles y significaciones que invisten al interior de un imaginario: ¿representan un efectivo sufrimiento en los sujetos, los sumerge en cierta lasitud, o gustosa y omniscientemente el sujeto asiste al banquete de las elites iluminadas que se compadecen de la miseria cotidiana de los otros? ¿Acaso les preocupa la autonomía de los otros? A lo mejor no conviene olvidar que:

La posibilidad de una producción indefinida que no se limita a lo elemental (Marx) produce en el hombre la necesidad de alterarse constantemente, de renovarse, de transformarse. Esta necesidad de novedad, la necesidad de transformarnos constantemente a nosotros mismos y nuestra sociedad, es una de las mayores conquistas de la historia humana (Heller, 1985:126).

La praxis, pensada desde Freire y Castoriadis, y tal como se ha desarrollado en este escrito, representa la posibilidad de hablar en términos de autonomía y de permanentes comienzos, y la posibilidad de defender la alteración, la alteridad y la auto-transformación como conquistas. La praxis imaginativa se compromete con un modo de concebir y de hacer ser la educación y la política, y una forma de reflexionar sobre sus efectos. La praxis es, por último,

comunicación dialógica y gnoseológica con los semejantes, una manera de elegir significar, comprender y *transformar* el mundo real. Es decir, la acción que hace eje en la *imaginación* es un proceso que permite crear formas nuevas, observar, conocer, pensar y vivir en el sentido de un restablecimiento de la subjetividad autónoma; y no simplemente en el sentido de una actuación de la subjetividad que se anula a sí misma al ir subsumiéndose en una cotidianeidad –estructural si se quiere- aparentemente implacable en su poder de aniquilación.

Bibliografía

- ARENDRT, H. (2005) *De la historia a la acción*. Bs. As: Ediciones Paidós.
- ARENDRT, H. (2005). *La condición humana*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- CAMUS A. (2004) *El mito de Sísifo*. Buenos Aires: Losada.
- CASTORIADIS, C. (1997a) *El avance de la Insignificancia*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CASTORIADIS, C. (2008a) *El Mundo Fragmentado*. Buenos Aires: Caronte Ensayos.
- CASTORIADIS, C. (2005) *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C. (1997b) *Hecho y por hacer: pensar la imaginación*. Buenos Aires: EUDEBA.
- CASTORIADIS, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Ensayo Tusquets Editores.
- CASTORIADIS, C. (1986) *Los dominios del hombre- Las encrucijadas del laberinto-*. Barcelona: Gedisa editorial.
- CASTORIADIS, C. (2004) *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social – Seminarios 1986-1987- La creación humana I*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C. (2006) *Una sociedad a la deriva –Entrevistas y debates (1974-1997)-*. Buenos Aires: Katz.
- CASTORIADIS, C. (2008b) *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- FREIRE, P. (2007a) *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (1973) *Concientización*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas.
- FREIRE, P. (2009) *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1985) *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Riviere – Seminario con Paulo Freire y Ana P. De Quiroga-*. Brasil: Ediciones Cinco.
- FREIRE, P. (2007b) *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (1986) *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Conversaciones con Antonio Faúndez. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- FREIRE, P. (2008) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (1997) *La educación en la ciudad*. México, España: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1984) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. España: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005a) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (2006) *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (2005b) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- FREIRE, P. (2001) *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- HELLER, A. (1985) *Historia y Vida Cotidiana*. México: Editoril Grijalbo.
- RODRÍGUEZ, L. (2003) *Producción y transmisión del conocimiento en Freire. En Gadotti, Moacir (coordinador): Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan*. Bs. As. Colección Campus Virtual de Clacso.