

**DO FORMALISMO DIDÁTICO À EXPERIÊNCIA DA CONSCIÊNCIA:
PAULO FREIRE E A SUBSTANTIVIDADE DEMOCRÁTICA NA ESCOLA
PÚBLICA-POPULAR**

**DESDE EL FORMALISMO DIDÁCTICO HACIA LA EXPERIENCIA DE LA
CONCIENCIA: PAULO FREIRE Y LA SUBSTANTIVIDAD DEMOCRATICA EN LA
ESCUELA PÚBLICA-POPULAR**

**FROM DIDACTIC FORMALISM TO THE EXPERIENCE OF CONSCIOUSNESS:
PAULO FREIRE AND THE DEMOCRATIC SUBSTANTIVITY IN THE PUBLIC-
POPULAR SCHOOL**

Gomercindo GHIGGI¹
Priscila Monteiro CHAVES²
Dirlei de Azambuja PEREIRA³

RESUMO: O presente estudo de cunho teórico-bibliográfico ancora-se na teoria freiriana para denunciar a obsolescência do papel da didática no que compete à experiência da consciência (HEGEL, 2014), bem como visa analisar a sua equivocada tentativa de dar proeminência à socialização dos aspectos culturais já convencionados. A constituição de um fluxo de divulgadores, admiradores e comentadores concentrados em universidades e que, sob a égide da salvaguarda da tradição intelectual e do discurso revolucionário de Freire, acabou por convertê-lo em um *autor* (BRAYNER, 2015). Além de atenuar uma concepção pedagógica de educação popular, preceitos estéticos, culturais e políticos que fundamentam para além do fazer da sala de aula foram se modificando. Assumir a diretividade da educação em uma perspectiva democrática é um dos pontos de reflexão deste estudo. Uma educação para a liberdade nada tem a ver com o espontaneísmo. Todavia, a didática tem sido uma área bastante prejudicada por uma leitura descompromissada dos mais recentes paradigmas filosóficos educacionais. Posicionamentos equivocados vêm sendo adotados em nome de um suposto respeito à individualidade do aluno, que nada mais são que um espontaneísmo licencioso sob o pretexto de práticas não diretivas. Esse conflito demanda melhor elucidação da relação intrínseca entre os aspectos políticos didático-pedagógicos e a liberdade da experiência da consciência, a qual Freire (1990) chamou de *substantividade democrática*.

¹ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas – RS – Brasil. Maestro Titular Jubilado de la Facultad de Educación (FaE) y del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la UFPel. Investigador del Grupo de Pesquisa Filosofía, Educación y Praxis Social (FEPráxiS) – UFPel. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-9722-2424>>. Correo: gghiggi@terra.com.br

² Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Campus Joaçaba, Joaçaba – SC – Brasil. Maestra Permanente del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade do Oeste de Santa Catarina. Líder del Grupo de Investigación Educación, Políticas Públicas y Ciudadanía de la Unoesc e investigadora del Grupo de Investigación, Filosofía y Praxis Social (FEPráxiS) de la UFPel. ORCID <<http://orcid.org/0000-0002-3986-6157>>. Correo: priscila.chaves@unoesc.edu.br

³ Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas – RS – Brasil. Maestro Adjunto de la Facultad de Educación de la Universidade Federal de Pelotas. Vice-líder del Pesquisa Filosofía, Educación y Praxis Social (FEPráxiS) da UFPel. ORCID <<https://orcid.org/0000-0002-6487-4028>>. Correo: pereiradirlei@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Substantividade democrática. Experiência da consciência. Paulo Freire. Didática. Escola pública-popular.

RESUMEN: *El estudio de cuño teórico-bibliográfico se apoya en la teoría freiriana para denunciar la obsolescencia del papel de la didáctica en lo que respecta a la experiencia de la conciencia (HEGEL, 2014), así como pretende analizar su equivocado intento de dar preeminencia a la socialización de los aspectos culturales ya ancorados. La constitución de un flujo de divulgadores, admiradores y comentaristas concentrados en las universidades y que, bajo la perspectiva de la salvaguardia de la tradición intelectual y del discurso revolucionario de Freire, se ha resuelto en convertirlo en un autor (BRAYNER, 2015). Además de atenuar una concepción pedagógica de enseñanza popular, preceptos estéticos, culturales y políticos que fundamentan para más allá del quehacer en el aula, que fueron cambiados. Asumir la directividad de la educación bajo una perspectiva democrática es uno de los puntos de reflexión de este estudio. Una educación para la libertad no tiene nada que ver con el espontaneísmo. Sin embargo, la didáctica ha sido un área muy perjudicada por una lectura descomprometida de los más recientes paradigmas filosóficos educacionales. Posicionamientos equivocados han sido adoptados en nombre de un posible respeto a la individualidad del alumno, que son nada más que espontaneísmo licencioso bajo el pretexto de prácticas no directivas. Ese conflicto demanda mejor elucidación de la relación intrínseca de entre los aspectos políticos, didácticos-pedagógicos y la libertad de la experiencia de la conciencia a que Freire (1990) ha llamado sustantividad democrática.*

PALABRAS-CLAVE: Sustantividad democrática. Experiencia de la conciencia. Paulo Freire. Didáctica. Escuela pública-popular.

ABSTRACT: *This theoretical-bibliographic study is based on Paulo Freire's theory to denounce the neglect of the didactic function in the development of the experience of consciousness (HEGEL, 2014) as well as its objective is to analyze its misguided attempt to give prominence to the socialization of the cultural aspects already agreements. The formation of a flow of disseminators, admirers and commentators concentrated in universities and who, under the protection of Freire's intellectual tradition and revolutionary discourse, eventually turned him into an author (BRAYNER, 2015). In addition to weakening a pedagogical conception of popular education, aesthetic, cultural and political foundations that underlie beyond the classroom, have been modified. Assuming the directivity of education in a democratic perspective is one of the points of reflection of this study. An education for freedom has nothing to do with spontaneism. However, didactics has been an area greatly impaired by a reading that is not committed to the latest philosophical educational paradigms. Misplaced positions have been adopted in the name of a supposed respect for the individuality of the student, who are nothing more than a licentious spontaneism under the pretext of non-directive practices. This conflict shows the need for a better explanation of the intrinsic relationship between didactic-pedagogical political aspects and the freedom of the experience of consciousness, which Freire (1990) called democratic substantivity.*

KEYWORDS: Democratic substantivity. Experience of consciousness. Paulo Freire. Didactics. Public-popular school.

Introducción

En el campo de la práctica docente nada es más importante que observar y observar nuevamente, pensar sobre la acción y también pensar sobre el pensamiento. Estas afirmaciones molestan a los que todavía difunden en el contexto educacional metodologías, objetivos y evaluaciones como prescripciones bien sucedidas y de fácil aplicabilidad aquí y allí (FREIRE, 1990). Parfraseando Jorge Luis Borges, es posible decir que el concepto de clase definitiva corresponde a la realidad o al cansancio (2008). La complejidad está en la clase, pues en ella está el encuentro, el proceso dialógico y la práctica de los hombres. Nada sobre la cultura o sobre la especificidad humana es pasible de reducirse a una simplificación, pues todo el intento de tal movimiento está condenado o al borrarse de los aspectos relevantes o al camuflaje de cuestiones profundamente idiosincráticas de cada uno.

Sin embargo, esta simplificación ha tomado espacio en la práctica docente y el *saber cómo* ha sido la razón de ser de la formación pedagógica, y ha ganado primacía en detrimento de un *saber que*, o *pensar con*. Vera Maria Candau (2012) señaló este *saber cómo*, cuándo desproveído de fundamentación y posicionamiento crítico, de *formalismo didáctico*, el cual es necesario que se supere junto con la búsqueda por el método único capaz de enseñar todo a todos. Una fundamental condición para la construcción de esta comprensión es dar prioridad a las prioridades esenciales de la realidad de la clase, que adviene de una rigurosa investigación que no se contenta con simples listas de aspectos fenoménicos aparentes de este real, como cuestiones de poca complejidad social y cultural, que manifiestan el superfluo y olvidan las condiciones de existencia en que viven las personas. Otra relevante condición es que estas propiedades por su propia naturaleza como esenciales del real investigado, cumplan el papel de incitar y hacer hablar los procesos internos de este real y, mientras tanto, impliquen la curiosidad acerca del conocimiento científico u organizado (OLIVEIRA, 1994).

En este sentido que el formalismo didáctico no tiene más plaza en el plan de la práctica docente que quiera garantizar la experiencia formativa, puesto que, conforme defiende José Carlos Libâneo (2012), cabe al educador ser capaz de agregar los objetivos y las condiciones concretas de cada situación didáctica. Estas condiciones concretas, sobre las cuales habla el autor, no sólo los factores sociales, económicos, culturales, psicológicos, organizacionales y metodológicos (que los profesores comprenden como llevar en cuenta la realidad del alumno y de su práctica social), se refieren especialmente, a las decisiones didáctico-pedagógicas que toma el profesor como base en estos factores, a medida en que

ellas, traídas hacia el ámbito del contexto escolar, intervienen y penetran los objetivos, contenidos y métodos.

Motivado por estas palabras introductorias, el estudio, de cuño teórico-bibliográfico, se ancla en la teoría freiriana para denunciar la limitación de la vida útil del papel de la didáctica en lo que compete a la experiencia de la consciencia, así como visa analizar su equivocado intento de dar preeminencia a la socialización de los aspectos culturales ya acorados.

Se ha elegido Freire para tal trabajo por quizás ser un filósofo que da coherencia y substancia a las raíces críticas de la pedagogía y, con ello, promociona hechos colectivos que son capaces de sostener la idea de que la educación sirve a la transformación de identidades y subjetividades, trayendo hacia el escenario social nuevas y olvidadas vitalidades aun tan necesarias. Freire, considerando su influencia en las reflexiones de McLaren, porque es capaz de ayudarles a teóricos críticos americanos, por ejemplo, a reconocer que la actividad pedagógica dominante, normalmente presente en escuelas “democráticas, estaba firmemente amarrada a un orden social liberal-capitalista que reproduce la desigualdad a nivel ideológico, [...] bajo la bandera de la agencia autónoma y de la libre competición en el mercado capitalista” (MCLAREN, 1999, p. 28). Freire, porque construye y teoriza la práctica, no reducida a la experiencia inmediata y deshace axiomas filosóficos-pedagógicos, combatiendo absolutismos dogmático-autoritarios y relativismos licenciosos, cuyos prejuicios y dogmas son balizas permanentes a la demarcación de los campos epistemológico y político.

Es forzoso colacionar la validez de la teoría freiriana con las urgencias del contexto educacional puestas por el ahora. Reconsiderar la propuesta de Freire significa reconocer que su programa político-pedagógico es proyecto posible que fortalece la construcción contra-hegemónica necesaria para enfrentar fatalismos culturales excluyentes, cuando se imponen como *único expediente*. Se hace relevante aun realizar estudios sobre procesos educacionales en Freire, planteando, según Torres (1998) de la “doble perspectiva: bajo la mirada de la clase hegemónica – reproducción de relaciones sociales de producción – y bajo la mirada de las clases subordinadas – educación como forma de construir una nueva hegemonía” (p. 97). Para el autor, la importancia de la educación está en la reconstrucción “de la cultura del oprimido, particularmente desde la noción de la elaboración sistemática del conocimiento popular [...] como instrumento de lucha de contra-hegemonía” (1998, p. 97). Torres concluye este juicio afirmando que “la noción de Freire de una relación dialéctica entre el liderazgo revolucionario y las masas tiene un terreno rico en las prácticas educacionales [...] para desarrollar el liderazgo de trabajadores” (TORRES, 1998, p. 97).

Freire es el teórico-pedagogo central para el presente estudio porque, como pensador de su tiempo, dispone fundamentos para problematizar la escuela en contexto, no por certidumbres absolutas, atestado de falencia de la capacidad humana en los humanos, tampoco índice de rigor teórico y conceptual, pero por la incitación de ideas que proponen referenciar prácticas humanas, manteniendo como centralidad la permanente posibilidad de la duda como principio epistemológico y político. Por eso es posible decir que Freire pone a disposición del mundo contemporáneo posibilidades de conflicto teórico-prácticos referentes a la totalidad de las relaciones, lo que hace fundamental la problematización de verdades absolutas también en el campo de la didáctica y de la práctica docente. Freire, porque busca refundamentar la educación en su base epistemológica y ética, condición de posibilidad de ejercicio mínimo de si con vistas al que es ontológicamente máximo en la relación humana, que no está desvinculado al trabajo pedagógico. Es pensador y educador que pone en campo el sujeto de la educación no bajo la perspectiva metafísica pura, sino en la condición histórica en que vive, poniéndose intersubjetivo de sus relaciones en comunión o conforto con otros sujetos, siempre en condiciones de sensibilidad a la reciprocidad; sujeto, no bajo la perspectiva occidental-cartesiana, sino ser histórico y social que se constituye, sin negar la dimensión metafísico-ontológica que carga. Freire porque su “vocabulario filosófico le permite al mundo [...] adquirir visibilidad”, no reduciendo el “mundo a un texto. En lugar de eso, estipula las condiciones de posibilidad de discursos diversos, concurrentes y conflictuales” (MCLAREN, 1998, p. 66).

Se recurre a Freire porque el campo de la didáctica necesita de prácticas planteadas por las *intervenciones* sociales autónomas y creativas, desde el que la libertad y la autonomía pueden constituir, pues la *obra* de Freire permite declarar que hay una directriz que posibilita fundamentar la epistemología, la política y la pedagogía, lo que hace necesaria la retoma de sus concepciones, como eje fundamental a la reflexión acerca del *proyecto histórico*. Freire porque ayuda a sostener que el proyecto de organización de las relaciones que suceden en la escuela, pues relaciones humanas, todavía en andamio, se debe cuestionar radicalmente por sus prácticas y sus conceptos, puestos en un clima de constante tensión.

La crítica al formalismo didáctico y sus desdobles.

Libâneo (2012), uno de los más referenciados investigadores de la didáctica en el contexto brasileño afirma que la especificidad epistemológica de este área reside en su “proceso instruccional [...] que orienta y asegura la unidad entre el aprender y el enseñar en la

relación con el saber, en situaciones contextualizadas” (p.44). Según él, en estas situaciones los alumnos son guiados hacia la ampliación de “su autonomía, en el sentido de apropiarse de los productos de la experiencia humana en la cultura y en la ciencia, teniendo en cuenta el desarrollo humano” (LIBÂNEO, 2012, p. 44).

Para Candau, si la didáctica ha sido adoptada en una concepción que enfocara su carácter instrumental, de ese modo ella “es concebida como un conjunto de conocimientos técnicos sobre el ‘como hacer’ pedagógico, conocimientos estos presentados de forma universal y, consecuentemente, desvinculados de los problemas relativos al sentido y a los fines de la educación” (2013, p. 14). Se refiere entonces a un vaciamiento de sus fines, de sus “contenidos específicos, así como del contexto sociocultural concreto en que se han generado” (2013, p. 14). Candau (2013) manifiesta la intrínseca relación que hay entre forma-contenido y como eso se refleja en los modos de comprensión del *cómo enseñar*. En este ámbito, hay que señalar una característica básica: el intento constante de construir otra postura, en la cual el dialogo y el conflicto con diversas formas de mirar la pedagogía son esenciales. De modo que estas otras posturas que han sido constituidas contraponen lo que se tiene hábito señalar como *pedagogía tradicional*.

De forma un tanto actualizada y reforzando aspectos epistemológicos, Bataloso Navas señaló que hay, más que nunca, la necesidad de desconstrucción de una percepción de la didáctica como fin de descomponerla en elementos. Con ello, se quiere decir del mucho forzoso que se hizo percibirla en su complejidad, hasta el punto de comprender que, a lo mejor la más diligente didáctica sea la que no se establece, la cual no se instituye, la que no está designada, puesto que de hecho, si con algo ella contribuye, será por medio de situaciones reflexivas del ahora de una acción viva planteada por la comunicación y por otros modos de relación de los hombres (2010).

En muchas veces, al constatarse este formalismo didáctico como *modus operandi* de gran parte de los profesionales de educación y percibir que no hay más *como escapar* de la atención a las necesidades latentes en la escuela, el *método* Paulo Freire gana *status* de “Política Nacional de Educación Popular vinculada a la Secretaria de Articulación Social de la Presidencia de la República que culmina con la elaboración y publicación de un Marco de Referencia (2014)⁴” (BRAYER, 2015, p. 15). Según el autor, esta institucionalización de la subversión es muy conflictiva, y el

⁴ BRASIL. Secretaria-General de la Presidencia de la Republica. Secretaria Nacional de Articulación Social – Sector de Educación Popular y Movilización Ciudadana. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Brasília: 2014.

[...] interés del estado en hacerse “pedagogo”, desde una operación estratégica que transforma las relaciones políticas que están en la base de las agencias públicas (y la formación de los actores sociales - en general, “populares” – sea para elaborarlas, sea para monitorearlas) en relaciones pedagógicas: una especie de pedagogización de las políticas públicas, políticas que son siempre el resultado de amplios y continuos conflictos acerca de significados sociales, aplicándose el “método” freireano para concebirlas y ejecutarlas. Como si siguiendo el modelo de la problematización, concientización, transformación en la formación de los actores y en la discusión de las políticas, pudiéramos obtener la legitimidad ideológica que un supuesto “diálogo libertador” ofreciera, apoyándose, además de eso, en conceptos como amorosidad curiosamente tomado como principio... ¡epistemológico! Sin embargo, el centro de la cuestión no es el “método”: *es el principio que lo orienta* (2015, p. 15, grifos nuestros).⁵

Si por un lado es necesario ponderar la importancia que se da al dicho Método Paulo Freire en el plan de una política pública, por otro se ve relevante el cuidado con la pedagogización de tal propuesta, cuando su lectura, comprensión y operacionalización se asemejan a un *recptuario*, por lo tanto no siendo capaz de potencializar praxis político-pedagógicas, de matriz freiriana, con vistas a la transformación social radical. Cuanto al término método, el propio Freire resistía a su utilización, teniendo en cuenta su utilización equivocada. En entrevista al periódico *Pasquim* (1978), Freire hizo una provocativa distinción, que es:

Yo tengo mis dudas si se puede decir método. Y hay, hay un método. Ahí es que está uno de los equívocos de los que, por ideología, analizan lo que hice buscando un método pedagógico, cuando lo que deberían hacer es analizar buscando un método de conocimiento y, al caracterizarle el método del conocimiento, decir “pero este método del conocimiento es la propia pedagogía.” ¿Comprendes? El camino era el camino epistemológico. Por supuesto, hay gente que todavía no descubrió eso. [...] Este es el *approach* que yo veo correcto. Entonces no es el método en el sentido si es ba-be-bi-bo-bu. Si uno sabe leer bien a los textos que yo he escrito, sobre todo los recientes, sobre el problema de la alfabetización, él descubre que lo que yo he hecho es la teoría del conocimiento. La alfabetización como un momento de la teoría del conocimiento (FREIRE, 1978, p. 8)⁶.

⁵ interesse do estado em se tornar “pedagogo”, através de uma operação estratégica que transforma as relações políticas que estão na base dos agenciamentos públicos (e a formação dos atores sociais – em geral, “populares” – seja para elaborá-las, seja para monitorá-las) em relações pedagógicas: uma espécie de pedagogização das políticas públicas, políticas que são sempre o resultado de amplos e contínuos conflitos em torno de significados sociais, aplicando-se o “método” freireano para concebê-las e executá-las. Como se seguindo o modelo da problematização, conscientização, transformação na formação dos atores e na discussão das políticas, pudéssemos obter a legitimidade ideológica que um suposto “diálogo libertador” ofereceria, apoiando-se, além do mais, em conceitos como amorosidade curiosamente tomado como princípio... epistemológico! No entanto, o nó da questão não é o “método”: é o princípio que o orienta (2015, p. 15, grifos nossos).

⁶ Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é

En esta misma senda, Moacir Gadotti, notable estudioso de la obra de Freire, también advertía que “en rigor no se podría hablar en ‘método’ Paulo Freire pues se trata de mucho más que una teoría del conocimiento y de una filosofía de la educación que de un método de enseñanza” (1989, p. 32). Las diferenciaciones son oportunas, en lo que respecta a la discusión aquí planteada, por el hecho de que la empleabilidad del vocablo método, cuando relacionado a la teoría de Paulo Freire y, consecuentemente utilizado como una posible base para una propuesta didáctico-pedagógica, llevaría hacia la constitución de prácticas educativas distintas, en contenido y forma, al que tiene la intención, la filosofía freirena. Resultado de esta mala comprensión de lo que plantea el método Paulo Freire, emerge un conjunto de acciones educativas alejadas de una construcción protagonista de los involucrados en el proceso pedagógico, incapaces de potencializar espacios de elaboración crítica y creativa de respetar la subjetividad democrática como condición *sine qua non* para la emergencia de una praxis, verdaderamente dialógica, colectiva y humanizadora, como se abordará en las próximas secciones. El formalismo didáctico y pedagógica, resultante de los procesos de poner patrón y de preceptos y prácticas democráticas en sus orígenes, hace plantear propuestas educacionales que normalizan y egresan la acción educativa, lo que ha provocado obstáculos a la emergencia de un acto pedagógico que les auxilie a los educandos a realizar la *lectura de la palabra y del mundo*, presupuestos inherentes a la teoría de Paulo Freire.

La experiencia de la consciencia y el movimiento praxiológico.

Uno de los principales impases del formalismo didáctico se refiere a una pobre mediación de lo que se quiere conocer, no originalmente, pero mucho abordada por uno de los filósofos leídos por Freire - Friedrich Hegel – en la obra Fenomenología del Espíritu. Hegel señala la fragilidad de un intento de formación que visa a fines inmediatos, que “pretende ser más que el comienzo del conocimiento, y valer por conocimiento efectivo” (2014, p. 24). Para él, en este caso, este intento “se debe contar entre las invenciones que sirven para dar vueltas alrededor de la cosa misma combinando la apariencia de seriedad y de esfuerzo con la carencia efectiva de ambos” (2014, p. 24). Si el *pasar-a-ser* compone su efectividad, “la cosa

analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer “mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia.” Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente, tem gente que descobriu isso. [...] Esse é *approach* que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento

misma no se agota en su finalidad, sino en su *actualización*” (2014, p. 24), que ocurre por el largo recorrido trillado por la consciencia.

Si la cultura antigua era carente de la idea de movimiento, la conservación de lo que es negado – como componente de los momentos anteriores – es uno de los presupuestos de la experiencia de la consciencia, según Hegel, como búsqueda del mejoramiento de la fuerza antecedente por medio del movimiento. Aunque las formas se diferencien y se rechacen por la manifestación de su incompatibilidad, “el botón desaparece en el desabrochar de la flor, y se pudiera decir que la flor lo rechaza; del mismo modo que el fruto hace la flor parecer un falso ser de la planta, poniéndose como su verdad en lugar de flor” (HEGEL, 2014, p. 33). Lo que defiende el filósofo es que el pasaje por estos momentos está permeado por un “*hacerse otro que debe retomarse y es una mediación*” (2014, p. 33). En tal proceso, la “naturaleza fluida hace de ellas momentos de unidad orgánica, en la cual, lejos de contradecirse, todos son *igualmente necesarios*” (HEGEL, 2014, p. 24, grifos nuestros).

Aun en la misma obra, Hegel apuesta en la organicidad del *pasar-a-ser*, que no tiene nada muy diverso de la *verdadera* forma, que se presenta “como simples en el resultado – o mejor, que es justo este *Ser* vuelto a la simplicidad” (2014, p. 34) – y que está anclado en el movimiento de reconciliación de la propia consciencia. “El objeto conocido en general, por el hecho mismo de conocerse, no es reconocido” (HEGEL, 2014, p. 19). Para Hegel, esta sería la forma más común de “ilusionarse a sí mismo y de ilusionarles a los demás, consiste en suponer en el conocer algo como ya conocido y dejarlo como tal. Semejante saber, como todo el ir y venir del discurso, y sin darse cuenta de cómo esto se le ocurre, no sale del lugar” (2014, p. 19). La cosa no se afecta “en su finalidad sino en su actuación, y el todo efectivo no es el resultado, a no ser juntamente con su desarrollo. El fin para sí es el universal sin vida, así como la tendencia es el puro impulso” (HEGEL, 2014, p. 6), en que permanece la carencia de su efectiva realidad.

Para hacerse propiamente saber o para producir el elemento de la ciencia que es el elemento puro el saber debe saber recurrir trabajosamente un largo camino. Este desarrollo tal cual se mostrará en su contenido y en las figuras que en él se presentan no será lo que en ellos se representa primeramente como siendo introducción de la ciencia no científica la ciencia. Será algo distinto e la fundamentación de la ciencia. Ante todo, será diferente del entusiasmo que empieza con el saber absoluto ya inmediatamente, como que se dejando de herir un tiro de pistola y se

considera desobligado con respecto a otros puntos de vista, declarando nada querer saber acerca de ellos (HEGEL, 2014, p. 17)⁷.

En cuanto a este largo camino, Theodor W. Adorno sugiere que “la substancia del individuo [...] tuvo la paciencia de recorrer estas formas en la larga extensión del tiempo y de emprender el gigantesco trabajo de la historia mundial” (1996, p. 39) y a este trayecto se debe a la experiencia de la consciencia de sí mismo. La comprensión de lo que es saber consiste en el objetivo final de la formación cultural, según Hegel. Aunque anclado en la idea de universalidad⁸ - es decir, la búsqueda por una síntesis de un sujeto universal – la consciencia de sí, a la que se refiere, es hipótesis para una apropiación subjetiva de la cultura. “La ciencia presenta este movimiento de formación cultural en su actualización y necesidad, como también presenta en su configuración lo que ya ha bajado al nivel de momento y propiedad del espíritu” (2014, p. 39). Quizás por intermedio de la teoría marxiana, pero es de Hegel que Freire toma de préstamo la crítica a la carencia de movimiento de los pensamientos determinados, muy útil para la constitución de lo que Freire ha llamado de sociedad instrumentalizada, alienada o formalmente vacía, en la cual lo que se comunica tiene el valor de propio conocimiento, de modo independiente, aislado. Tal formalidad es disimulada en nombre del progreso de la consciencia y de la libertad de los individuos, sin embargo, colabora para que preserve la ausencia de la libertad.

Hegel presenta la fragilidad de una “preocupación con el fin de los resultados, como también con las diversidades y apreciaciones de ellos, [que] es una tarea más fácil que parece” (2014, p. 25). Consiste en un juzgamiento anticipado que dispensa el trabajo del esfuerzo⁹ “con la Cosa misma, pasa siempre por encima. En lugar de en ella tardarse a olvidar a sí mismo [...] prefiere quedar en sí mismo a estar en la Cosa y a abandonársela” (2014, p. 25). Este es el camino más corto que el espíritu utiliza para dominar la realidad y con ello tranquilizarse y compeler una desleal reconciliación. La trivialidad del juzgar toma el espacio del trabajo, del esfuerzo de la percepción y del discernimiento. “Nada más fácil que juzgar lo

⁷ Para tornar-se propriamente saber ou para produzir o elemento da ciência que é seu elemento puro o saber deve saber percorrer trabalhosamente um longo caminho. Esse devir, tal qual se mostrará no seu conteúdo e nas figuras que nele se apresentam não será o que neles se representa primeiramente como sendo introdução da ciência não científica a ciência. Será outrossim algo diferente da fundamentação da ciência. Acima de tudo será diferente do entusiasmo que começa com o saber absoluto já imediatamente, como que se desferindo um tiro de pistola, e se considera desobligado com respeito a outros pontos de vista, declarando nada querer saber acerca deles

⁸ La universalidad en Hegel no se debe comprender como una norma o acción impuesta, sin embargo, aunque planteada por un ideal a lograrse, históricamente construida.

⁹ El esfuerzo, según el idealismo alemán, compone el aspecto que realiza la mediación entre lo que es particular y lo que es universal.

que tiene contenido y solidez; aprehenderlo es más difícil; y lo que hay de más difícil es producir su exposición, que unifica a ambos” (HEGEL, 2014, p. 25).

Hay que subrayar que esa conducción es por el camino de la duda, de la problematización y de la invitación al nuevo, a la desconstrucción de las posiciones binarias y dicotómicas, a poner en peligro todo el intento de homogeneidad que la prensa de común sólo hace intentar infundir. Una conducción que necesita laborar en la promoción de procesos educacionales que permitan que se identifique y desconstruya las suposiciones en general implícitas, que permita una aproximación abierta a la realidad de los demás, que labore por el rompimiento de perspectivas estáticas y esencialistas.

Se engaña lo que piensa que la práctica docente sirve para enseñar limitadamente alguna cosa, desfavorecido del aspecto político. Considerando que la clase es siempre un acontecimiento, lo que se enseña es la manera como se involucra con el objeto, los caminos que llevan a comprenderlo de una o de otra manera, que siempre son parciales, y eso no lo es demérito. En este sentido, es la alienación política del profesor que pasa a incitar el formalismo didáctico, “que funciona como una suerte de cinturón de seguridad. De eso el hombre alienado, inseguro y frustrado, quedar más en la forma que en el contenido; ver las cosas más en la superficie que en su interior” (FREIRE, 2007, p. 25).

La alienación, descrita por Freire (2007), interfiere directamente en la producción de las prácticas engendradas por el profesor, ya que ellas transitan en el nivel aparente. La no comprensión de su aspecto político reduce las potencialidades de las acciones efectivamente transformadoras. Por otro lado, al asumir claramente su condición política educativa en cuanto a la formación humana están sujetas a “opciones, rupturas, decisiones, estar con y ponerse en contra, en favor de algún sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien” (FREIRE, 1997, p. 39).

Comprometida con su carácter político, la práctica pedagógica habla con la perspectiva de una educación consciente. De esta manera, es importante percibir que no hay concientización si de la práctica pedagógica no resulta el movimiento de la consciencia, si no se está, a todo momento, experto, cerca de hacer la síntesis, aunque de modo provisorio. En este sentido, se vuelve clara la máxima freiriana e que “nadie le concientiza a nadie. El educador y el pueblo se concientizan desde el movimiento dialéctico entre la reflexión crítica sobre la acción anterior y la subsecuente acción en el proceso de aquella lucha” (FREIRE, 1981, p. 109-110). Eso hace parte del movimiento de la consciencia, de la experiencia dialógica, proceso este con el cual la didáctica necesita estar comprometida.

La didáctica, cuando asume esta especificidad, rompe con los procesos de alienación y mecanización que están presentes en la práctica educativa y provoca la constitución de un acto efectivamente formativo, capaz de insertar a los sujetos en procesos praxiológicos que los auxilién a leer, de manera más precisa, el mundo, sus relaciones y contradicciones. Esta característica crítica de la dialéctica es esencial tratándose de la elaboración de una propuesta pedagógica que se comprometa con las clases populares y con las batallas que se destinan a discutir género y raza, por ejemplo. Es aquella que se empeña en la definición de una escuela pública-popular “que supera los prejuicios de raza, de clase, de sexo y se radicaliza en defensa de la substantividad democrática” y de este modo, asume la lucha “por una creciente democratización en las relaciones que se traban en la escuela y de las que se establecen entre la escuela y el mundo afuera de ella” (FREIRE, 1997, p. 102).

En *Política y Educación*, Freire diserta sobre este aspecto de la formación del hombre, afirmando que “la práctica educativa es tan interesada en posibilitar la enseñanza de contenidos a las personas cuando en su concientización”. Así, la educación popular de matriz progresista y democrática que se contrapone a la educación bancaria reconoce el esfuerzo necesario de tener en el educando un sujeto cognoscente que, por ello, se asume como un sujeto *en búsqueda de*, y no como una pura incidencia de la acción del educador” (1997, p. 28, grifo nosso).

Al fin y al cabo, se registra la necesaria coherencia entre el discurso y la práctica en la acción concreta del educador democrático. En el cotidiano e su trabajo en la escuela, somete su opción al fundamental análisis crítica de la “posible y agradable experiencia de hablarles *a los educandos y con ellos*” (FREIRE, 1998, p. 87). Incitar la experiencia de la consciencia por medio del diálogo, por lo tanto, es principio basilar de una didáctica reflexiva que potencialice una praxis volcada hacia la comprensión de los fenómenos en su esencia entre ellos el educativo.

Substantividad democrática en la escuela pública-popular

En *Educación como práctica de la libertad* (1999), ha dicho Freire que la educación de la cual se necesita es la que sin los caracteres alienante y alienado, constituye una potencialidad de liberación. En este aspecto reside la gran distinción “entre una educación para la domesticación, para la alienación, y una educación para la libertad. Educación para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto” (1999, p. 44).

Una educación para la libertad no tiene nada que ver con el espontaneísmo y en este aspecto la didáctica ha sido un área muy perjudicada por una lectura extremadamente sin compromiso de los preceptos del post-estructuralismo, lo que añade aún más la necesidad de combatir el *laissez-faire*. Posicionamiento equivocado que se ha adoptado por un supuesto respecto a la individualidad del alumno y que es nada más que un espontaneísmo licencioso bajo el pretexto de prácticas no directivas.

Sin embargo, hay que considerar que “toda práctica educativa trasciende a sí misma, suponiendo un objetivo a lograrse, no puede ser no-directiva. No hay práctica educacional que no tenga en mente un objetivo. Eso prueba que la naturaleza de la práctica educativa tiene una dirección” (FREIRE, 1990, p. 86). La cuestión que se plantea es la intencionalidad y la forma por la cual esta directividad se abordará. La naturaleza directiva de la didáctica como práctica educativa necesita estar en servicio de una misma dirección, conduciendo hacia un determinado objetivo, debiendo ser vivida por los educadores y educandos (FREIRE, 1990).

A esta afinidad intrínseca entre las relaciones políticas didáctico-pedagógicas y la libertad de la experiencia de la conciencia es que Freire ha llamado substantividad democrática. En las palabras del autor, “el contrario positivo del espontaneísmo no es la manipulación y el contrario positivo de ella no es el espontaneísmo. El contrario positivo de ambos es no que he llamado substantividad democrática” (FREIRE, 1990, p. 87). Categoría de análisis que hace posible, en el contexto de la escuela, *leer el mundo, leer la realidad, leer la existencia*. “Asume la directividad de la educación bajo una perspectiva democrática implica de un lado jamás reducir a los educandos a simples sobras, tampoco anular la figura del educador, convirtiéndolo en una ausencia presente” (FREIRE, 1990, p. 87).

Esta substancia democrática no tiene nada que ver con la ilusión de *dar voz a alguien*, jerga de moda que ya tiene en mente la hipótesis pretenciosa de que el educador pertenece a la misma y autoriza a los demás a utilizarla. La substantividad democrática se hace por el extenso camino de la experiencia, por hacer involucrar el largo proceso por que pasa el conocimiento, por planear con el método, cuya etimología significa *meta + hodos* – camino en dirección hacia un fin – pero este fin no tiene sentido sin la experiencia estética, sin la experiencia formativa, sin la experiencia de la conciencia.

Gaudêncio Frigotto (1989) acuerda que el método freiriano de análisis, en el ámbito de la perspectiva dialéctica materialista, no consiste en un instrumento aséptico, que enfoca la cuantificación o categorización de fenómenos sociales, que, según el autor, en las propuestas lógicas y metafísicas son garantías de la “cientificidad, de la objetividad y de la neutralidad” (p. 77). El camino en dirección hacia un fin bajo la perspectiva freiriana está anclado a una

concepción de realidad, de situación, de estructura y de vida, de modo no fragmentado. Por lo tanto, se hace necesario “revelar y exponer la estructuración, el desarrollo y la transformación de los fenómenos sociales” (1989, p. 77). Comprender las estructuras sociales en su razón de ser se vuelve necesario para la comprensión de la relación que ellas establecen con la producción de vida y sus dimensiones. El acto educativo, por su turno, integra este universo de la práctica productiva, simbólica y social, siendo un producto de estas mediaciones de la existencia humana y, mientras tanto, un elemento que las media (SEVERINO, 1994).

La praxis pedagógica que se compromete con la substantividad democrática, al promocionar la mediación dialéctica entre las relaciones provenientes del mundo del trabajo, de la cultura y de la política, cuando desarrollada en el contexto de la escuela, tiene como una de sus tareas indispensables “insertar los grupos populares en el movimiento de superación del saber de sentido común por el conocimiento más crítico, más allá del ‘pienso que es’, alrededor del mundo y de sí en el mundo y con él” (FREIRE, 1997, p. 29).

La didáctica, según lo que se ha dicho, asume el trabajo constitutivo de este proceso, pues posibilita el desarrollo de una praxis intencional, no espontánea que potencializa la elevación del saber de experiencia hecha una condición más crítica y capaz de percibir las relaciones del sujeto con el otro y con el mundo. Es un proceso que, de base popular, se realiza en un tiempo-espacio de posibilidades y que permite a los sujetos una conciencia más crítica de los fenómenos. Es un movimiento que tampoco prescinde del sueño (FREIRE, 1997). El profesor, en este escenario, se entrega “a una práctica educativa y a una reflexión pedagógica fundadas ambas en el sueño por un mundo menos maldoso, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano” (FREIRE, 1997, p.30). O *menos*, destacado por Freire, no representa un reformismo ante el sistema social-económico capitalista y sus procesos de denominación, alienación y exploración. El adverbio caracteriza la acción insertada en el espacio de las posibilidades objetivas, históricas y sociales que se manifiestan en realidad. Es el inédito-viable y sus potencialidades de acciones transformadoras en diálogo con el horizonte del cambio social radical.

En la articulación entre la acción educativa y el proyecto de sociedad, “la educación popular cuya puesta en práctica, en términos amplios, profundos y radicales, en una sociedad de clase, se constituye como un nadar en contra la corriente es exactamente la que, substantivamente democrática”, en tiempo algún “separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad” (FREIRE, 1997, p. 101). El trabajo con la enseñanza de los contenidos, por medio de una didáctica crítica y con claridad de su intencionalidad formativa, provoca el extrañamiento del sujeto ante al mundo y su constitución, permite a él comprender

sus aspectos ideológicos y hacer el uso de esos contenidos como herramientas para mejor operar en las situaciones concretas de su cotidiano. Volverse sujeto y no simple espectador en las relaciones en/con el mundo y en el espacio pedagógico requiere el ejercicio de involucrarse con experiencias que permitan pensar “el tiempo, [...] pensar la técnica [...] pensar el conocimiento como se conoce, [...] pensar el porqué de las cosas, y el para qué, el cómo, o el en favor de qué, de quién, en contra qué, o contra quién” las cuales “son exigencias de una educación democrática” (FREIRE, 2014, p. 18), imprescindibles hoy en día y en la construcción de otro mundo, de relaciones más humanas y de una educación radicalmente popular y promotora de otras percepciones.

La praxis educativa, inserida en un proyecto popular y democrático de la escuela, se responsabiliza políticamente con la directividad de la enseñanza y del aprendizaje, poniéndose continuamente abierta a la realidad contextual de aquellos con los cuales dialoga para que, de este modo, pueda comprenderlos substancialmente, así como conocer las relaciones que estos sujetos establecen con el contexto al cual pertenecen (FREIRE, 1998). En la articulación con las praxis educativas, volcadas hacia el campo de la educación popular, la substantividad democrática aun asume su carácter político en la concretización del sueño de la producción de un nuevo modo de tener experiencia con la existencia. Freire asevera categóricamente que es viable una “vida sin sueño, pero no existencia humana e Historia sin sueño”. Así, la educación popular posibilita que “la comprensión general del ser humano alrededor de sí como ser social sea menos monolítica y más pluralista, sea menos unidireccionada y más abierta a la discusión democrática de presuposiciones básicas de la existencia” (1997, p. 30), precaviéndose del engodo de detenerse en la simple socialización del ya conocido y del ya experimentado por aquellas clases.

Una existencia estribada en la lucha por el sueño de la humanización, que reconozca que la historia se construye por los sujetos en sus caminatas en el/con el mundo y con los demás, asume la politicidad contra todos los contextos de opresión, asegura un proceso educativo popular substantivamente democrático y capaz de promocionar rupturas con la lógica alienante, potencializa el *ser más* en las más amplias experiencias formadoras, sin necesitar negar su directividad.

Consideraciones finales

Introducido por la conocida crítica al formalismo didáctico, pero cotejándola a preceptos filosóficos que abordan la experiencia de la consciencia, el presente estudio buscó

operar con la concepción de substantividad democrática, propuesto por la pedagogía freiriana, y ponerla en diálogo con el proceso formativo bajo una perspectiva popular. Se considera, con ello, que los movimientos vinculados a la enseñanza y al aprendizaje ganan concreción y se reestructuran bajo una perspectiva crítica, directiva y popular, redimensionando la experiencia de la consciencia y asumiendo la intencionalidad de este proceso. Se reconoce que hay un camino a hacerse y que este favorece la percepción reflexiva de los involucrados sobre sus experiencias estéticas y formativas, experiencias que producen consciencia.

Basada en el diálogo, la substantividad democrática provoca los educandos a *decir su palabra*, que sólo se hace posible ante el compromiso de respecto al saber del otro y a su voz. Dialogar también presupone responsabilidad con la emergencia de análisis cada vez más críticas sobre las experiencias vivenciadas en el/con el mundo, responsabilidad con la problematización de lo que constituye el contenido del diálogo.

Es siempre una tarea compleja y difícil abordar la teoría freiriana, puesto que tanto la simplificación que ha sufrido a lo largo del tiempo cuando al despedazamiento de relevantes aspectos políticos de sus escritos. Si bien, es muy fructífera la experiencia de, rigurosamente, preguntar y preguntar nuevamente a los conceptos “¿qué nos están diciendo?”, considerados su tiempo y su espacio. Brayner (2015) ya ha denunciado la institucionalización de los dichos de Freire, de su pensamiento y lo que eso todo ha causado para la educación popular.

La constitución de un flujo de *seguidores* – por más loco que sea el término –, divulgadores, admiradores y comentaristas concentrados en universidades y que, bajo los auspicios de la protección de su tradición intelectual y del discurso revolucionario de este educador, se lo ha convertido en un *autor*, tratado de este modo grifado para enfatizar el sentido de punto irradiador de referencias, menciones y comentarios. Lo que no sólo enflaqueció una concepción pedagógica de la educación popular, pero sobre todo preceptos estéticos, culturales y políticos que fundamentan para más allá del hacer en clase, sino en los modos de relacionarse con el mundo y con el otro. En este sentido, se valen las reflexiones sobre concepciones fundamentales que visen a contraponer la construcción que Brayner (2015) ha llamado *institución Paulo Freire*, y eso se realiza por el esfuerzo tenso tanto de reflexión sobre sus conceptos cuanto de comprensión de sus más básicas críticas.

REFERENCIAS

ADORNO, Theodor. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos-de-Oliveira. In: **Educação e sociedade**. Campinas: Papirus, 1996. Ano XVII, n. 56, p. 388-411.

BATALLOSO NAVAS, Juan Miguel. Didáctica deconstructiva y complejidad: Algunos principios. In. Moraes, M. C. & Batalloso N.. J. M. (Orgs.). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2010.

BORGES, Jorge Luís. **O Aleph**. Trad. Davi Arriguei Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BRAYNER, Flavio Henrique Albert. Paulofreireanismo: instituindo uma teologia laica? Trabalho Encomendado GT06 – Educação Popular, **37ª Reunião Nacional da ANPED**, 4 a 8 de outubro de 2015, Florianópolis, UFSC.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo uma nova didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 30. ed. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora: 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 1994. 305p. Tese de Livre Docência apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Editora Cortez, 1989. p. 70-90.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione Ltda, 1989.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia, GO: CEPED/UFG, 2012.

PASQUIM. **Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda**. Rio de Janeiro, n. 462, dezembro de 1978. p. 07-11.

MCLAREN, Peter. A pedagogia da possibilidade de Paulo Freire. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto/Portugal, n. 10, p. 57-82, 1998.

MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias**: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação**: construindo a cidadania. São Paulo, FTD, 1994.

TORRES, Carlos Alberto. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a Pedagogia Política de Freire. In: MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (Orgs.). **Freire: Poder, desejo e memórias de libertação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 77-102.

Como referenciar este artigo

GHIGGI, Gomercindo.; CHAVES, Priscila Monteiro.; PEREIRA, Dirlei de Azambuja. Do formalismo didático à experiência da consciência: Paulo freire e a substantividade democrática na escola pública-popular. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 46-62, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11144

Submissão: 01/02/2018

Revisões requeridas: 03/03/2018

Aprovação final: 24/08/2018