



1. Propuesta de una relectura intercultural de la pedagogía de Paulo Freire

Proposal for an intercultural re-reading of Paulo Freire's pedagogy

Proposta de releitura intercultural da pedagogia de Paulo Freire

Jorge Alejandro Santos
Conicet - Universidad Nacional de Hurlingham
Buenos Aires, Argentina
jorgesantosuba@gmail.com

Recibido: 29 de noviembre de 2021
Aceptado: 21 de febrero de 2022

Resumen

El artículo tiene como finalidad hacer una relectura y una revisión del pensamiento pedagógico de Paulo Freire desde la perspectiva intercultural. El pedagogo brasilero tuvo una extensa carrera como educador, enfrentó distintos contextos y coyunturas políticas y, si bien su arco de reflexión es amplio, no trata explícitamente la cuestión de la educación intercultural. Analizar esta ausencia sin contextualizarla puede hacernos caer en un anacronismo: la reflexión en torno a la problemática señalada es relativamente reciente. Por tanto, se hace necesaria una revisión que, paradójicamente, concluirá, más que en una crítica, en una radicalización intercultural de su pensamiento.

Palabras claves

Pedagogía – Interculturalidad – Politicidad

Abstract

The purpose of the article is to re-read and review Paulo Freire's pedagogical thought from an intercultural perspective. The Brazilian pedagogue had an extensive career, faced different contexts and political conjunctures and, although his scope of reflection is wide, he does not explicitly address the question of intercultural education. Analyzing this absence without contextualizing it can make us fall into an anachronism: the reflection on the intercultural



education is relatively recent. Paradoxically, the proposed revision will conclude, more than in a criticism, in an intercultural radicalization of the educator's thought.

Keywords

Pedagogy – Interculturality – Politics

Resumo

O objetivo deste artigo é reler e revisar o pensamento pedagógico de Paulo Freire a partir de uma perspectiva intercultural. O pedagogo brasileiro teve uma longa trajetória como educador, enfrentou diferentes contextos e conjunturas políticas e, embora seu arco de reflexão seja amplo, não aborda explicitamente a questão da educação intercultural. Analisar essa ausência sem contextualizá-la pode nos levar ao anacronismo: a reflexão sobre o problema mencionado é relativamente recente. Paradoxalmente, a revisão proposta concluirá, mais do que uma crítica, uma radicalização intercultural do pensamento do educador.

Palabras-chave

Pedagogía – Interculturalidade – Política

Introducción

El artículo tiene como finalidad hacer una lectura y una revisión del pensamiento pedagógico de Paulo Freire desde una perspectiva filosófica intercultural. Si bien se trata de dos horizontes de reflexión con características propias, existen interesantes puntos en común que posibilitan un trabajo intertextual que permitirá un enriquecimiento mutuo de ambas perspectivas.

Paulo Freire tuvo una extensa carrera como educador y actuó en distintos contextos y coyunturas políticas. El propio educador señala que no es el mismo Freire quien escribe *Pedagogía del oprimido* (1970)¹ después de su exilio en Chile que el que escribe *Pedagogía de la esperanza* (1996)² al regresar a Brasil con la finalidad de recuperar y consolidar la democracia en los 80 y, posteriormente, enfrentar al neoliberalismo a principios de los 90.

Su arco de reflexión es amplio, se modifica en los contextos y, sin embargo, no trata explícitamente la cuestión de la educación intercultural.

¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Ed. Nueva Tierra, 1970).

² Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI Editores, 1996).

Esta ausencia puede ser llamativa desde la perspectiva actual para un intelectual de su talla, que trabajó en los terceros mundos donde la diversidad cultural es evidente. Sin embargo, analizar esta ausencia sin contextualizarla puede hacernos caer en un anacronismo: la reflexión en torno a la problemática señalada es relativamente reciente y estaba cobrando fuerza al momento de la muerte del educador brasileño. Este trabajo presentará sucintamente y basándose en trabajos previos del autor, una relectura de la pedagogía freireana a la luz de la reflexión filosófica intercultural. Esta relectura, más que una crítica, implicará una radicalización de su pensamiento. Observaremos que, en un contexto intercultural, la politicidad de la relación educativa se hace más evidente y la necesidad del diálogo y la comprensión contextual, más acuciantes.

A tal fin, se presentará por un lado la perspectiva intercultural, luego se realizará una breve revisión del pensamiento de Freire a fin de evidenciar lo que llamamos un núcleo conceptual de su pensamiento y, finalmente, se realizará la revisión y la relectura de estos núcleos desde la perspectiva planteada.

Perspectiva intercultural

El concepto de educación intercultural está compuesto por dos términos. La definición del primero es menos problemática. Sobre el segundo, existe un debate intenso. La disputa sobre la noción de interculturalidad excede el campo de la educación e involucra debates éticos, políticos, epistémicos e incluso metodológicos. Nuestro objetivo es definirla respecto a la educación, pero un abordaje transdisciplinar es ineludible.

Paradójicamente, el consenso más extendido sobre la noción de interculturalidad es que se trata de una construcción conceptual todavía difusa e, incluso, a veces, confusa.³ Para aclarar la noción, es importante diferenciarla del multiculturalismo, con la que muchas veces se confunde o utiliza como sinónimo. Este término surge a finales del siglo xx en países anglosajones como Canadá y Estados Unidos. *The new dictionary of cultural literacy* define multiculturalismo

³ Cf. Maritza Urteaga Castro Pozo y Luis Fernando García Álvarez, “Prólogo. Introducción. *Interculturalidad y educación desde el Sur*” en *Interculturalidad y Educación desde el Sur*, coord. por María Verónica Di Caudo, Daniel Llanos Erazo, María Camila Ospina Alvarado (Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana, 2016); Chatherine Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en *Construyendo interculturalidad crítica*, ed. por Jorge Viaña, Luis Tapia y Catherine Walsh (Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010), 75-96.

como “la idea de que las distintas culturas en una sociedad merecen el mismo respeto e interés académico”⁴

Multiculturalidad se refiere a la existencia de diferentes tradiciones, culturas, etnias, en yuxtaposición en una ciudad, país o territorio. “Multiculturalismo” nombra a una corriente de interés académico y de políticas públicas que tienden a la visualización y al reconocimiento de estos grupos, aunque no de la relación entre ellos. Las políticas consisten en reconocer cuotas de representatividad en museos, universidades, partidos políticos, espacios públicos, etc. El límite de esta concepción es el acento en la descripción de las diferencias culturales analizadas en forma interna a cada cultura y aislada de otras, lo que conlleva muchas veces una noción esencialista e inmóvil de las culturas sin atender a la relación y al intercambio entre ellas.⁵ Las políticas multiculturales fomentan el aislamiento y la segregación entre grupos culturales al cerrarse a la interlocución mutua y la inserción en unidades más complejas de gran escala,⁶ lo que conlleva el riesgo de fragmentación social.

El concepto de interculturalidad se diferencia de los anteriores en que asume que etnias, grupos, tradiciones e identidades (o más genéricamente, culturas) interactúan en una sociedad, se influyen mutuamente, aunque de manera desigual en el caso de relaciones asimétricas por motivos económicos, políticos, sociales, de clase, de género, de edad, etc. El prefijo “inter” indica una relación y sugiere también diferencias. La perspectiva intercultural no se limita a reconocer las diferencias, compararlas y coleccionarlas, sino que les da valor, las pone en juego y las ubica en perspectiva respecto de otras asimetrías sociales.

El multiculturalismo de origen anglosajón durante la década de los 90 se traslada y adquiere relevancia en Europa y América Latina por una serie de fenómenos relacionados con el debilitamiento de identidades políticas y nacionales, el auge de la globalización neoliberal y el fenómeno de migraciones constantes y crecientes hacia países centrales. La noción de multiculturalismo se va desplazando a la de interculturalidad que adquiere, sin embargo, sentidos

⁴ Eric Donald Hirsch, Joseph F. Kett y James S. Trefil, *The new dictionary of cultural literacy* (Boston-New York: Houghton Mifflin Company, 2020) 459.

⁵ Cf. *ibid.*, 3, Jorge Santos, *Filosofía intercultural y pedagogía* (Buenos Aires: Teseo, 2017).

⁶ Néstor García Canclini, *Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la interculturalidad* (Barcelona: Gedisa Editorial, 2004).

diferentes en distintos contextos. En este trabajo, nos interesa particularmente la noción que toma el término en el contexto latinoamericano.

En nuestro contexto, es especialmente significativo el año 1992, cuando comenzaron los preparativos para conmemorar, según la óptica o el interés ideológico, los quinientos años de la conquista, del encuentro entre dos mundos, de la invasión o del comienzo de la evangelización. En ese año, se visibiliza en toda América Latina un verdadero renacer de los pueblos y de las identidades indígenas y afroamericanas. La movilización en movimientos sociales continentales representó un acontecimiento decisivo para sacar a plena luz el déficit intercultural de los estados latinoamericanos y sus culturas “nacionales”.⁷

Entonces, ¿cuál es el sentido de interculturalidad en América Latina? Walsh⁸ sostiene que en nuestra coyuntura pueden distinguirse tres perspectivas distintas.

La primera es una perspectiva *relacional* que se refiere al hecho y a la forma básica de contacto *entre* culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, que pueden darse en condiciones de igualdad o desigualdad relativa. Entendida de esta manera, siempre ha existido interculturalidad en Latinoamérica, pues su historia se constituye en la interacción, el contacto y la relación entre culturas indígenas, afrodescendientes, criollos, blancos, mestizos, blanco-mestizos e inmigrantes de diferentes regiones. El mestizaje, el sincretismo y la transculturación son características propias de las sociedades latinoamericanas. El límite de esta perspectiva es que minimiza o invisibiliza la conflictividad de esta relación y, particularmente, las jerarquías de superioridad e inferioridad establecidas entre culturas e individuos que forman parte de ellas.

La segunda perspectiva propuesta es la que, siguiendo a Fidel Tubino,⁹ llama *funcional*. A partir del reconocimiento de la diversidad y la interrelación entre culturas, esta perspectiva propone la inclusión en la sociedad establecida de los grupos culturales históricamente marginalizados. Busca promover el diálogo, la convivencia y la tolerancia sin cuestionar las causas de las asimetrías sociales y culturales. En ese sentido es funcional, de acuerdo con Tubino

⁷ Raúl Fornet-Betancourt, *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual* (Madrid: Ed. Trotta, 2004).

⁸ Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, 75-96.

⁹ Fidel Tubino, “La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos”, *Cuadernos Interculturales* 3, n.º 5 (2005): 83-96.

y Walsh, pues no busca construir sociedades más equitativas o igualitarias, sino neutralizar y controlar el potencial transformador de estas diferencias. Este tipo de interculturalidad, semejante al multiculturalismo, es afín a reformas neoliberales educacionales y constitucionales de los años 90, en tanto que reconocen la diversidad al tiempo que fragmentan y debilitan los sistemas educativos y estatales a escalas más amplias.

Finalmente, se propone una interculturalidad *crítica*, en tanto reconoce las asimetrías entre grupos culturales y sus causas sociales, económicas, políticas y epistémicas. Es consciente de la raíz colonial y muchas veces racializada de estas diferencias y se propone y proyecta acciones en pos de una sociedad más equitativa e igualitaria. La perspectiva crítica asume la diversidad cultural, las relaciones y diferencias entre culturas, pero además busca las causas de las asimetrías entre distintos grupos culturales a fin de transformarlas en pos de una sociedad más justa e igualitaria en términos culturales y étnicos, pero también sociales, económicos, políticos y epistémicos.

En este trabajo, el concepto de interculturalidad se corresponde con la perspectiva *crítica* definida en el párrafo anterior. Pero antes de cerrar por completo el sentido de la noción, es importante introducir un matiz sobre la necesidad misma de definir interculturalidad. Fonet-Betancourt señala que la definición se inscribe en la lógica de la cultura científica de Occidente. La necesidad de definir lo intercultural, por lo tanto, podría implicar cierta violencia para otras culturas que no le dan al momento de la definición conceptual la importancia que le otorga la nuestra. ¿Cuál sería el sentido de definir monoculturalmente lo intercultural? Panikkar¹⁰ sostiene que la interculturalidad es “tierra de nadie”, espacio entre dos culturas, pero al hablar de ella lo hacemos en nuestra lengua, con nuestras formas culturales y apropiándonos de lo que no es nuestro. Sin embargo, si no nos aproximamos con los instrumentos de nuestra propia cultura, ¿con cuáles lo hacemos? Fonet-Betancourt,¹¹ por su parte, propone entender la interculturalidad también como una actitud o una disposición abierta que capacita al ser humano para vivir sus referencias identitarias en relación con los “otros” culturales y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje cultural y contextual. Panikkar sostiene que la interculturalidad debe optar por el camino

¹⁰ Raimon Panikkar, “Conferencia inaugural: tres grandes interpelaciones de la interculturalidad”, en *Interculturalidad, género y educación*, ed. por Raúl Fonet-Betancourt (Londres: IKO, 2004): 27-44.

¹¹ Raúl Fonet Betancourt, *Tareas y propuestas de la filosofía intercultural* (Aachen: Editorial Mainz, 2009).

intermedio entre la pulsión colonial de intentar reducir todo a los términos de mi propia cultura y el solipsismo cultural que sostiene que no hay comunicación posible entre ellas. Por lo tanto, definimos y seguiremos definiendo interculturalidad, pero sin creer que nuestras definiciones son palabras definitivas o cerradas, sino que están abiertas y dispuestas a escuchar la voz del otro cultural que, tal vez, no se reconozca completamente en nuestras categorías.

Con estos recaudos, alcanzamos una definición de interculturalidad, pero resta el otro término de nuestra ecuación: educación. Partimos de una definición que tiene la virtud de ser simple, amplia e ir a puntos fundamentales: con Cullen¹² la entendemos como la socialización a partir de saberes legitimados públicamente. Toda sociedad, todo grupo humano, organiza formas de transmitir conocimientos, saberes y valores de una generación a otra, es decir, procesos de socialización o de educación en un sentido amplio. Sin embargo, cuando hablamos de educación en sentido estricto, nos estamos refiriendo a un tipo específico de socialización ligada al Estado moderno. En ella, hay una definición de contenidos que llamamos currículum y profesionales formados y habilitados que son responsables de esta socialización: los docentes. Entonces entendemos educación como una forma de socialización que se diferencia de las demás por su legitimación pública y que se desarrolla principalmente, aunque no exclusivamente, por medio de la institución escuela.

Este sentido de “educación” puede ser problemático en relación con la noción de interculturalidad antes definida. En el contexto latinoamericano, como señala Tubino, tanto el Estado como las políticas públicas en educación han tenido la finalidad de crear una sociedad nacional homogénea cultural y lingüísticamente, corrigiendo todo lo que apareciera como cultura diversa o subalterna. Proverbialmente son las palabras de Sarmiento, fundador del sistema educativo argentino: “¿Qué le queda a esta América para seguir los destinos prósperos y libres de la otra? Nivelarse; y ya lo hace con las otras razas europeas, corrigiendo la sangre indígena con las ideas modernas”.¹³ Como lo muestra Hecht,¹⁴ mucho

¹² Carlos Cullen, *Crítica de las razones de educar* (Buenos Aires: Paidós, 1997).

¹³ Domingo F. Sarmiento, “Conflicto y armonía entre razas en América”, en *Conciencia intelectual de América: antología del ensayo hispanoamericano* (1836-1959), ed. por Carlos Ripol (New York: Las Américas Publishing Company, 1970): 94.

¹⁴ Ana Carolina Hecht, “Educación intercultural bilingüe en Argentina”, *Ciencia e Interculturalidad* 16, n.º 1 (2016): 20–30; “Educación intercultural bilingüe: de las políticas homogeneizadoras a las políticas focalizadas en la educación indígena argentina”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 29 (2007): 65-85.

ha pasado desde aquellas palabras de Sarmiento. Lo cierto es que identidades, culturas, lenguas y tradiciones han resistido y resurgido en especial a partir de 1992, como lo hemos señalado. El propio Estado argentino, en 2006, a través de la Ley de Educación Nacional (26.206), reconoció la necesidad del respeto a la diversidad cultural y estableció la educación intercultural bilingüe como una modalidad educativa.

Estamos en condiciones de proponer una definición de “educación intercultural” según cómo la entenderemos en este trabajo. En primer lugar, se trata de una educación *en* un contexto intercultural, es decir, que reconoce la existencia y el contacto *entre* culturas, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales diferentes. Es una educación que ya no combate, sino que es sensible y receptiva hacia esas diferencias. Y, en segundo lugar, aborda la diversidad *desde* una perspectiva intercultural crítica: una perspectiva que es consciente de las asimetrías sociales, económicas, políticas y epistémicas entre grupos diversos culturales y que promueve acciones y políticas educativas a fin de alcanzar una sociedad y una educación más equitativa e igualitaria.

Puntos nodales del pensamiento freireano

En torno al pensamiento del educador brasilero, existe una serie de interrogantes respecto a su obra escrita, la expresión de sus ideas en distintos períodos y coyunturas, y la conformación de un cuerpo teórico consistente. Adriana Puiggrós¹⁵ sostiene que no hay que concebir el pensamiento de Freire como una totalidad teórica, política y vivencial sin contradicciones, diferencias ni disidencias. La autora sostiene que el educador se ha debatido entre la imaginación creadora profundamente vinculada a su amor por el pueblo y las concepciones normalizadoras. Es importante, entonces, subrayar el carácter incompleto de su teoría y que incluso, obras como *Pedagogía del oprimido* tienen raíces existenciales y cristianas secundariamente, juntamente con conceptos marxistas que usó en etapas subsiguientes como consecuencia de la radicalización provocada por la experiencia de la cárcel y del exilio. Su pensamiento, entonces, se caracteriza por la incompletitud, la textura abierta y la ausencia de dogmatismo.

¹⁵ Adriana Puiggrós, “Prólogo”, en *Esa escuela llamada vida*, ed. por Paulo Freire y Frei Betto (Buenos Aires: Ed. Legasa, 1998): 9-12.

Alfonso Scocuglia sostiene que el brasileiro pasa de un humanismo idealista a un humanismo concreto a partir de su adopción, de manera no ortodoxa, de categorías marxistas-gramscianas. Esta transformación lo lleva a sostener, primero, que la educación tiene un aspecto o una dimensión política, para luego afirmar que es un fenómeno fundamentalmente político. La fractura de su pensamiento, según este autor, está en la *Pedagogía del oprimido*, donde se acerca a una concepción marxista-gramsciana que se consolida en los escritos africanos; se trata de un acercamiento siempre heterodoxo, no dogmático.

A partir de la evolución de la ecuación educación-política, propone una clasificación en tres etapas del pensamiento de Freire:¹⁶

1. Educación y actualidad brasilera, caracterizada por la defensa de una práctica educativa dirigida al desenvolvimiento nacional para la construcción de una democracia burguesa/liberal.
2. Educación como práctica de la libertad, que adhiere a una educación para una libertad de tipo existencial/personal, humanizadora del hombre a través de prácticas de concientización psicopedagógicas.
3. *Pedagogía del oprimido*, donde propone un proceso educativo que revolucione la realidad opresora y elimine la conciencia del opresor introducida en el oprimido mediante la acción político-pedagógica.

Carlos Torres¹⁷ señala como característica principal de la reflexión freireana la convicción de que los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino políticos. En tanto existen oprimidos, su pedagogía será una herramienta política para liberarlos. En razón de ello, en esta pedagogía resulta fundamental partir de los conocimientos previos de las poblaciones y trabajar en grupos, más que sobre una base individual.

Atendiendo a todas las opiniones, en este artículo se sostiene una posición más cercana a la de Puiggrós: creemos que la pedagogía de Freire está profundamente impregnada de su carácter cristiano militante, de su experiencia tercermundista y de la influencia de la teología de la liberación. Los conceptos y las ideas provenientes

¹⁶ Alfonso Scocuglia, "Orígenes e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire", en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el siglo XXI*, ed. por Carlos Torres (Buenos Aires: CLACSO, 2001): 323-348.

¹⁷ Carlos Torres, "Grandezas y miserias de la educación latinoamericana en el siglo veinte", en *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana para el siglo XXI*, ed. por Carlos Torres (Buenos Aires: CLACSO, 2001): 23-54.

del discurso de la izquierda tradicional son teóricamente importantes, sobre todo en algunas de sus obras y en algunos contextos donde desarrolla su práctica, pero no son la médula en su reflexión.

Las polémicas y diferentes interpretaciones se originan en sus propias características de la obra freireana: la relación íntima entre reflexión y práctica militante, la extensión y, finalmente, la asistematicidad, la diversidad y la aparente ausencia de un sólido marco teórico. Sin embargo, desde el punto de vista de este artículo, estas dificultades pueden convertirse en ventajas para la investigación: la relación entre reflexión y práctica militante más que un obstáculo es un instrumento de interpretación, dado que la práctica puede operar como instrumento para interpretar el sentido pleno de la obra teórica y viceversa; la asistematicidad puede superarse con el esfuerzo hermenéutico; y la ausencia de marco teórico sólido es solo aparente, pues se identifican algunos puntos nodales que estructuran su pensamiento.¹⁸

En este sentido, se propone ordenar su obra y la evolución de su pensamiento en tres etapas:

1. En la primera etapa, la obra más representativa es *Educación como práctica de libertad*. Para Freire, en ese momento la ciencia y la educación son relativamente neutrales y la relación política no es, por lo menos explícitamente, central en su forma de pensar la experiencia educativa. El desarrollo teórico se concentra en la oposición naturaleza-cultura. El objetivo de la educación es la liberación cultural: que el ser humano tome conciencia de su condición de generador de cultura en tanto trabajador, alfabetizado o no, como medio para su desarrollo e instrumento para su liberación social.
2. La segunda etapa se hace manifiesta en *Pedagogía del oprimido*. El cambio fundamental con respecto al primer momento es la explícita reivindicación del carácter político de la educación. El pensamiento del pedagogo brasileño incorpora explícitamente conceptos y análisis marxistas: clases, modos de producción, estructura y superestructura. El planteo de la politicidad de la educación se enraza en la experiencia educativa inmediatamente anterior a su exilio, en su tercermundismo o latinoamericanismo y en su carácter de cristiano radical militante. Es la etapa de profunda radicalización de su pensamiento

¹⁸ Jorge Santos, "Aportes para una pedagogía crítica nuestroamericana: identificando el núcleo conceptual del pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire", *Revista Pedagógica* 9, n.º 41, (2017): 80-95.

que coincide con el exilio, su experiencia educativa en otros países latinoamericanos y en otros sectores del tercer mundo.

3. La última etapa está ligada a su retorno al Brasil luego de años de exilio, a su militancia por la recuperación y la consolidación de la democracia y a la aparición del neoliberalismo. Se caracteriza por la revisión de las obras del segundo período, a fin de adecuar la reflexión y la práctica educativa a la lucha en el nuevo contexto, en el que la revolución y el cambio radical de las estructuras sociales había dejado de ser una posibilidad más o menos inmediata, si bien el poder hegemónico del discurso neoliberal extendía su presencia y poder en todos los terrenos de disputa. Los libros más representativos de esta etapa son *Pedagogía de la esperanza* y *Pedagogía de la autonomía*. Para Freire, en este punto, la escuela deja de ser parte de una estructura de opresión solo modificable por un proceso revolucionario y se constituye, en tanto lugar que reclama ser reinventado, en un instrumento para la libertad y en un espacio de resistencia frente a la hegemonía neoliberal.

Asimismo, se identifican tres puntos nodales que atraviesan toda su obra y sus etapas, que son, al mismo tiempo, el núcleo duro de la reflexión freireana, la clave de interpretación de su obra y el aporte más original que el brasilero hace a la pedagogía.

1. **La afirmación del carácter político de la práctica educativa.** La educación, así como la producción y la reproducción del conocimiento, no son una práctica neutra, sino una actividad política. En el proceso educativo, existen relaciones de poder que pueden entramarse de distinta forma y conformar, o bien espacios opresivos y de dominación, o bien espacios de libertad y liberación. La práctica educativa no solo tiene aspectos o matices políticos, sino que es, en sí, política; en ella se encuentra involucrado el poder en distintos niveles y de distintas formas. Nunca puede ser entendida como neutral. Siempre se educa pensando en un tipo de sociedad y de subjetividad. Esta característica se manifiesta fundamentalmente en dos niveles:
 - a. La politicidad de la relación educador-educando en el vínculo básico de la práctica educativa.
 - b. Los contenidos de lo que se enseña o contenido programático de la educación.
2. **La afirmación de la dialogicidad de la educación en tanto espacio para la libertad.** Los educadores han de ser a la vez educandos y los educandos,

educadores. Se han de encontrar en una relación de intercambio y comunicación donde construyan y recreen conocimiento. Esta forma se debe oponer a la tradicional forma “bancaria” de transmitir conocimientos, que considera al educando una especie de receptáculo vacío y pasivo del saber del maestro. La educación dialógica implica entramados de poder en el ámbito de la educación que estimulan las prácticas liberadoras y combaten las prácticas opresivas.

3. **Partir del contexto del educando.** El proceso educativo de corte liberador y dialógico debe estar centrado en el contexto del alumno, en el entorno en el que este se ha desarrollado, pues no es posible aprender si el conocimiento está en contradicción con la vivencia personal del que aprende. El primer paso de la relación pedagógica es visualizado como el aprendizaje que el maestro realiza del entorno del alumno. Al final del proceso educativo, educador y educando vuelven a repensar su entorno con nuevos conocimientos, para comprender mejor su propia realidad.

Estos tres elementos, que actualmente forman parte de muchos discursos pedagógicos progresistas, en su momento fueron revolucionarios. Además de su carácter de principios teóricos orientadores de un proceso educativo liberador, su relevancia reside en la posibilidad de articularlos en un método de alfabetización y posalfabetización, como lo hizo Freire, con aplicaciones y resultados asombrosos. Este método, así como los principios que lo inspiran, ha sido retomado como modelo por infinidad de grupos de educadores populares que desarrollan su actividad político-pedagógica en los sectores más olvidados de Latinoamérica y el tercer mundo.

De acuerdo con el objetivo planteado en este artículo, a continuación se realizará una relectura de estos nodos o principios fundamentales del pensamiento de Freire desde una perspectiva intercultural.

Relectura intercultural de la pedagogía freireana

En este apartado, se realizará una relectura intercultural del pensamiento pedagógico de Paulo Freire. La relectura, sin dejar de lado la crítica, pondrá acento en la profundización o la radicalización intercultural de su pensamiento. Esto se debe a que, entre la pedagogía del brasilero y la perspectiva intercultural, en líneas generales, no hay oposición o inconsistencia. Al contrario, es fácil percibir familiaridad entre ambas vertientes. Su obra es un referente frecuentemente citado

en ponencias, artículos y discusiones en torno a la filosofía intercultural, especialmente en referencia a temas educativos y pedagógicos. Y si bien Freire es tomado como referente, este artículo articula una reflexión sistemática sobre la validez y la utilidad de su método en la educación intercultural.

La cercanía de los planteos que se compatibilizan con facilidad puede sugerir que se trata de una reflexión innecesaria. Sin embargo, su pedagogía y la perspectiva intercultural surgen en contextos temporales e históricos diferentes y en campos distintos. Este artículo pretende contribuir a esta reflexión sistemática.

La reorientación intercultural del pensamiento de Freire más que señalar el déficit profundiza sus planteos. Observaremos que en un contexto intercultural los puntos nodales de la pedagogía liberadora se radicalizan: la politicidad de la relación educativa se hace más evidente, la necesidad de diálogo más acuciante, así como la comprensión del contexto cultural del educando.

A esto debemos sumarle que, si bien la idea de interculturalidad no estaba presente en las conceptualizaciones de Freire, su práctica educativa era, de hecho, protointercultural. El núcleo de su acción tiene que ver con el acceso a la cultura letrada a partir del contexto existencial y cultural de los educandos. El proceso de aprendizaje implica una puesta en diálogo de saberes, lenguajes y culturas diversas. La educación liberadora es de hecho intercultural aún sin saberlo.

Por lo tanto, si bien la crítica intercultural no estará ausente, pues como toda obra y método, el de Freire no es perfecto, el acento se pondrá en la radicalización intercultural de sus principios y puntos nodales.

La estrategia para realizar la relectura intercultural será tomar lo que se identificó en el apartado anterior como los núcleos de su pensamiento (politicidad de la educación, dialogicidad y partir del contexto del educando) para luego replantearlos y repensarlos en un contexto explícitamente intercultural, es decir, en un ámbito en el que los polos de la relación pedagógica (educador-educando) pertenecen a culturas diferentes.

La politicidad de la educación en un contexto intercultural

Una de las afirmaciones clásicas de la pedagogía de Freire consiste en señalar que educación, así como producción y reproducción del conocimiento, son prácticas políticas. No son actividades neutrales, pues siempre implican una

toma de posición. Esto se manifiesta en varios sentidos y niveles en el proceso educativo donde existen relaciones de poder que pueden entramarse tanto para conformar espacios opresivos y de dominación o espacios de libertad y emancipación.

Si colocamos la relación educativa en un contexto intercultural, es decir, en un contexto en el que el educador y el educando pertenecen a culturas diferentes, el aspecto político se redimensiona. Las relaciones entre culturas siempre implican relaciones de poder más o menos asimétricas, más o menos intensas. Existen palabras para referirse a esta variedad de relaciones: integración, asimilación, autonomía, autodeterminación, conquista, colonización, etc. Existe un carácter político ineludible en lo intercultural y esta politicidad se yuxtapone, en el contexto concreto de la práctica educativa, con la politicidad intrínseca de la educación.

¿Quién conoce en la práctica educativa? Freire dice que al hacernos esta pregunta comenzamos a percibir que su respuesta no es exclusiva del ámbito de la pedagogía y que hay que matizarlo con el de la política. Existen formas distintas de contestarla que conllevan una marca ideológica y una opción política. Por ejemplo:

... si uno contesta que quien sabe en la práctica educativa es el profesor, uno ha de preguntar enseguida: entonces ¿cuál es el papel de alumno? Quien diga que en la práctica educativa es el profesor quien sabe, dirá también para ser coherente, que el papel del alumno es aprender. Entendiendo el acto de aprender como el de recibir conocimiento del profesor. El profesor enseña y el alumno estudia y aprende.¹⁹

¿Quién conoce y quién educa en la práctica educativa? La respuesta a esta pregunta muestra que la relación maestro-alumno incluye relaciones de poder que determinan quién tiene el saber y quién no (y por lo tanto quién tiene poder y quién no). La posesión del saber determina las relaciones y los roles entre los participantes en la práctica educativa. En un contexto intercultural, se tendrían que agregar, al menos, dos preguntas: “Lo que se enseña y aprende, ¿de qué contexto cultural procede?” y “¿En qué lengua se enseña y se aprende?”. Las respuestas a estas preguntas son importantes pues determinan el vehículo capaz de contener el conocimiento legítimo y, en consecuencia, el universo cultural al que este pertenece.

Si el que educa representa a una cultura hegemónica que impone el contenido de lo que enseña, así como el vehículo en que debe ser transmitido (la lengua) y el alumno a una cultura subalterna, silenciada y que, en ocasiones, ni siquiera maneja

¹⁹ Paulo Freire, “La educación para una transformación radical de la sociedad”, en *Una educación para el desarrollo: la animación sociocultural*, ed. por Pere Soler Mazó (Madrid: Fundación Banco Exterior, 1988): 13-24.

fluidamente la lengua del docente, estamos ante una situación de opresión mucho más profunda que la descrita por Freire con el adjetivo de “bancaria”. Las relaciones de poder se hacen más asimétricas y para transformarlas no basta solo un replanteo entre las relaciones de educador-educando, sino que hay que redimensionar las relaciones entre las culturas que se ponen en contacto.

En el caso latinoamericano, nos encontramos con una solapada y persistente situación colonial en el campo pedagógico que no ha sido revertida totalmente más allá de los esfuerzos y procesos en marcha. Puiggrós sostiene que, desde el inicio, desde el momento del “descubrimiento”, se funda, además de la relación de dominación política, una relación pedagógica que implica la creación de una forma particular de dominio caracterizada por la falta de registro de los discursos indígenas en los de sus conquistadores.

Del más importante debate pedagógico de la época colonial, el de los “justos títulos”, no surge la decisión de ningún intercambio cultural, de incorporación alguna de elementos culturales indígenas a lo europeo. La resistencia de los españoles a la penetración cultural indígena fue de hierro. Identificaron a los indígenas por su ignorancia de la lengua y la religión europea y no por el conocimiento de la propia lengua y cultura. Los señalaron como no educados y los sospecharon incapaces de educación.²⁰

La fundación del sistema educativo argentino a partir del impulso de Sarmiento, más allá de virtudes evidentes tales como el carácter público, universal y gratuito, sigue sosteniendo la identificación de lo indígena con ignorancia, que debe ser corregida por “ideas modernas”²¹ y nunca por el conocimiento de su lengua, su cultura, su territorio o su espiritualidad. Hoy reconocemos la educación intercultural bilingüe como modalidad educativa, pero su implementación práctica está lejos de acercarse a lo ideal, o incluso a lo adecuado, y estos avances y reconocimientos no detienen la enorme inercia colonial del sistema educativo.²²

²⁰ Cf. Adriana Puiggrós, “Presencias y ausencia en la historiografía pedagógica latinoamericana”, en *Historia de la educación en debate*, ed. por H. Cucuzza (Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila, 1996): 91-119.

²¹ Cf. Domingo F. Sarmiento, “Conflicto y armonía entre razas en América”, en *Conciencia intelectual de América: antología del ensayo hispanoamericano (1836-1959)*, ed. por Carlos Ripol (New York: Las Américas, 1970): 94.

²² Virginia Unamuno, “Los hacedores de la EIB: un acercamiento a las políticas lingüístico-educativas desde las aulas bilingües del Chaco”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 23, n.º 101 (2015): 1-31.

Como vemos en un contexto intercultural, la politicidad de la educación se hace más evidente. Quien tiene el saber y quien no, quien enseña y quien aprende, ya no se limita a discutir los roles de educador o educando, sino las culturas a las que pertenecen, la lengua en que se educa y los saberes que se transmiten. Tomar conciencia de este carácter no neutral político-cultural de la educación como lo propone el primer principio freireano se hace radicalmente necesario en un contexto intercultural.

El diálogo intercultural en el centro del proceso educativo

El segundo principio freireano a tratar es la dialogicidad en la educación. El pedagogo brasilero coloca al diálogo entre educador y educando, sus saberes y contextos, en el centro del proceso de enseñanza. Esto implica deconstruir el papel tradicional del docente y el del alumno y transformar la concepción de cómo se produce, además de cómo se transmite el conocimiento: transformar el proceso educativo desde sus bases.

La educación dialógica, tal como la comprende el brasilero, requiere ciertas condiciones para desarrollarse: horizontalidad, confianza, esperanza. Poner el intercambio horizontal y la confianza en el centro del proceso de enseñanza implica modificar la forma en que circulan poder y saber en el ámbito de la educación. Parte de una premisa básica: reconocer que todos tenemos conocimientos valiosos para aportar al diálogo y, de la misma forma, que somos parcialmente ignorantes, que hay cosas que no sabemos y que todos podemos aprender.

Esto, en sí mismo, ya implica una revisión de la herencia colonial latinoamericana que equipara indígena con ignorancia, por lo que la necesidad de diálogo en una educación liberadora se radicaliza en un contexto intercultural. No solo tendrá que haber dialogicidad entre educador y educando, sino un contexto de diálogo entre culturas. Este diálogo requiere de cuidado y compromiso si no queremos que se transforme en monólogo.

Y esto es así porque el docente y el alumno muchas veces no comparten el terreno común de la lengua y, aun cuando sean bilingües, no es lo mismo aprender o enseñar en una lengua no “propia”. Además, si los participantes responden a una forma de ser y estar en el mundo diferente, una distinta noción del tiempo, de la naturaleza, de lo sagrado, ¿en qué condiciones podría existir un

intercambio real si el docente no reconociera su ignorancia respecto a la cultura del estudiante? El riesgo que se corre es que, bajo la formalidad de diálogo y apertura intercultural, en realidad persista un monólogo basado en la lengua, las categorías y los valores de la cultura hegemónica. Si no tenemos cuidado, el diálogo intercultural puede transformarse en una caricatura similar a las películas, donde se representan situaciones históricas con ropajes y arquitectura de época, pero los actores hablan, actúan, se comportan y sostienen los valores del burgués occidental promedio.

En la educación intercultural, además de ser conscientes de las relaciones de poder y opresión que pueden darse de hecho en el proceso educativo, hay que ser conscientes de las relaciones de poder entre culturas que determinan diferentes maneras de relacionarnos con el otro y con lo que nos rodea. En este punto, quiero resaltar que la práctica freireana se basó siempre en un diálogo sincero con escucha atenta de los educados. Esto hizo que en la práctica se diera un efectivo diálogo intercultural donde se educaba en el conocimiento y la escucha de la cultura del otro.

Todorov²³ señala que la relación con el otro se constituye en varios planos o dimensiones. Hay que distinguir al menos tres ejes en los que se puede situar la problemática de la alteridad.

1. **Plano axiológico.** Hay un juicio de valor. El otro es bueno o malo, lo quiero o no lo quiero, o bien, es mi igual o es inferior a mí (ya que, por lo general, yo soy bueno y me estimo).
2. **Plano praxeológico.** Acción de acercamiento o alejamiento en relación con el otro. Me identifico con él o asimilo el otro a mí y le impongo mi propia imagen. Entre la sumisión del otro y la sumisión al otro, hay un tercer punto que es la neutralidad o la indiferencia.
3. **Plano epistémico.** Conozco o ignoro la identidad del otro. Evidentemente, no hay aquí ningún absoluto, sino una graduación infinita entre los estados de conocimiento menos o más elevados.

Si bien existen relaciones y afinidades entre estos planos, no hay implicación rigurosa: el conocimiento no implica el amor ni viceversa y ninguno de los dos implica la identificación con el otro.

²³ Tzvetan Todorov, *La conquista de América: el problema del otro* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008).

La distinción propuesta es útil para comprender cómo nos relacionamos con otros culturales. La última afirmación que nos dicen que estos planos no se implican ni se relacionan necesariamente será cuestionada desde dos ópticas: la de Freire y la de la filosofía intercultural.

Freire utiliza frecuentemente palabras tales como humildad, amor, esperanza, y las coloca en el centro del proceso educativo. Nos dice que sin estos atributos no es posible educar. Hay una intuición muy fuerte en Freire sobre cierto contenido emocional-empático en el proceso de aprendizaje y en la asimilación de conocimiento. Al hablar de cómo se obtiene la palabra generadora nos dice que no solo se busca “sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos”.²⁴

De esta fase de aprendizaje se obtienen resultados muy ricos para el equipo de educadores por las relaciones que se establecen y porque se revelan deseos, frustraciones, descreimientos, esperanzas y deseos de participación. En el proceso de aprendizaje, hay algo de emocional-empático que tiene que ver con deseos y sentimientos, que va mucho más allá del contenido racional, sistemático, consciente, de lo que se quiere transmitir. Hay siempre un contenido no dicho, no expresado, ni racional ni sistemático, que suele ser sumamente importante para el éxito de la práctica educativa.

Freire aceptaría que hay varias dimensiones que constituyen las relaciones con el otro, pero como distinción analítica, en la realidad concreta la relación con el otro es un todo: para conocer al otro hay que amarlo, para amarlo hay que ser empático (o mejor simpático) y para identificarse con el otro hay que saber quién es, es decir, conocerlo. La relación con el otro implica un círculo hermenéutico entre amor, simpatía y sabiduría.

Y esto es así porque la reflexión de Freire, si bien ha pasado por varias etapas y períodos, nunca dejó de ser la de un cristiano militante. Su cristianismo tercermundista impregna hasta lo más profundo sus categorías. Muchas de las palabras que utiliza provienen de esta vertiente: amor, comunión, identificación con el prójimo, humildad, esperanza, etc.

²⁴ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Siglo Veintiuno, 1969): 109.

Todorov nos dice que podemos conocer a los otros sin amarlos y sin identificarnos con ellos: “Las Casas conoce a los indios menos bien que Cortés, y los quiere más; pero ambos se encuentran en su política común de asimilación”.²⁵ Desde la perspectiva intercultural y la perspectiva freireana, esto es cuestionable. Conocer sin amar y sin identificarse con lo conocido implica una noción particular de conocimiento. Parte de una distinción ontológica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido: una distinción radical, de la dualidad metafísica cartesiana que es base de la racionalidad científica. La *res extensa* no se ama, se domina. La finalidad de la ciencia es el dominio y la transformación de la naturaleza.

El conocimiento científico es racional, frío, distante, quirúrgico. No establece una relación emocional con su objeto. Incluso es requisito de la objetividad que el conocimiento no dependa de criterios subjetivos ni de las emociones. Los sentimientos, la afinidad o la empatía lo son. Pero voy a ir un poco más allá. Para dominar, hay que estar sobre lo dominado, tener derecho a apropiarse de ello, no sentir lástima ni compasión. Si me identifico o si amo lo conocido, no voy a ser objetivo sino parcial. Esta distinción es fundante para cualquier disciplina que pretenda recibir el adjetivo de filosófica o científica en el sentido moderno del término. La relación de conocimiento tiene dos polos: el sujeto pensante, racional, activo, dominante, que opera sobre un objeto material, pasivo, no pensante, dominado.

Pero esta distinción no es universalmente válida. Existen culturas en las que el conocimiento se construye a partir de su relación entre el conocedor y la naturaleza que, de algún modo, puede comunicarse con ella. Esta sabiduría parte de una concepción de la naturaleza diferente. No es un mero objeto material que debe ser conocido y dominado. Es algo vivo, una totalidad viviente de la que se forma parte, de la que no nos diferenciamos de forma absoluta. El conocedor no está fuera de lo conocido, sino sumergido en ello, y en esa comunión encuentra canales de comunicación, especialmente rituales, que lo conectan y le transmiten saberes sobre todo lo que lo rodea.

Si uno es parte de lo que conoce, si dialoga con la naturaleza, si la ama, la respeta o le teme y su conocimiento está impregnado de estas emociones, seguramente el resultado del proceso será de una calidad distinta al anterior.

²⁵ Tzvetan Todorov, *La conquista de América: el problema del otro* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008): 195.

¿Será verdadero o falso? Los criterios con los que juzgamos la validez o no del conocimiento dependerán del espacio cultural en que nos ubiquemos.

Esta misma intuición está en las palabras de Freire: la educación “bancaria” se basa en la idea de que existe un conocimiento verdadero y un sujeto que lo posee (el educador) que lo debe depositar intacto en el alumno sea que signifique algo o no, sea que tenga relación con su experiencia vital, sus deseos y expectativas, o no tenga que ver con ellos. La experiencia del que aprende es irrelevante y, habitualmente, un obstáculo que remover. Ese conocimiento objetivo, racional, verdadero, frío, es el que justifica una relación de poder opresiva. El conocimiento que tiene como fin el dominio de su objeto es un conocimiento que legitima una relación de dominación, de colonización. Dussel,²⁶ al igual que Roig,²⁷ sostienen que el *ego conqueror* (yo conquistador) es el predecesor y la contracara colonial del *ego cogito* (yo pensante) cartesiano.

La educación liberadora parte de la idea de que nadie tiene una verdad absoluta: “... ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador”.²⁸ Allí otra palabra proveniente de su carácter cristiano: comunión. En la comunión, hay amor, empatía, solidaridad, respeto. La educación liberadora generará un conocimiento de una calidad distinta, liberador, pues no tiene como fin la dominación del sujeto sobre su objeto, del hombre sobre la naturaleza, de una cultura sobre otra o de un ser humano sobre otro. La finalidad es la libertad: que cada uno pueda decir su palabra.

Las bases para una educación intercultural dialógica deben partir de una actitud positiva hacia la cultura del otro que deben involucrar amor, empatía, respeto, esperanza. Claro que no habrá que perder de vista que hay intereses y relaciones de poder en juego. Pero la práctica educativa, para ser fecunda y liberadora, debe contar con estos ingredientes.

²⁶ Enrique Dussel, “Europa, modernidad y eurocentrismo”, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: CLACSO: 2000).

²⁷ Arturo Roig, “El problema de nuestra América y el problema del sujeto del filosofar”, en *Rostro y filosofía de nuestra América* (Buenos Aires: Ed. Una ventana, 2011): 235-246.

²⁸ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Ed. Nueva Tierra, 1970).

Partir del contexto cultural del educando

El planteo de Freire, además de originalidad, tiene coherencia interna: existe una relación de mutua implicación entre los puntos nodales de su pensamiento. La educación es una actividad intrínsecamente política, no neutral, en la que hay relaciones de poder y saber. El proceso educativo puede adoptar características opresivas o liberadoras según la opción que tomemos los educadores y los educandos. Si se opta por una educación liberadora, aceptaremos que el sistema educativo tiende a reproducir las opresiones que imperan en el sistema social. La educación de modelo “bancario” consolida las relaciones de poder asimétricas y, por lo tanto, necesita ser modificada y, por qué no, reemplazada por un modelo pedagógico para la libertad. Este modelo tendrá como eje la dialogicidad. La educación se entiende como un proceso dialógico donde poder y saber circulan en forma horizontal, democrática, donde, en algún momento, todos somos educadores y también educandos. Para que el diálogo sea posible y un hecho real de comunicación, intercambio, creación y recreación de conocimientos, deberá partir del universo de significado del alumno, de su lenguaje, de su experiencia cotidiana.

Es decir que el tercer núcleo incluye y supone los anteriores y, en cierta forma, los sintetiza.

“Partir del contexto del educando” significa indagar en los vocablos con sentido existencial, de mayor contenido emocional, buscar las expresiones particulares de la población, las palabras ligadas a la experiencia de los grupos. Significa conocer los deseos, las frustraciones, los descreimientos y las esperanzas de quienes van a ser educados.

En un contexto intercultural, la coherencia interna se mantiene, pues este nodo supone y condensa los anteriores. Sin embargo, en una situación de educación intercultural, hay un paso previo a la obtención del universo vocabular del grupo con el que se trabaja: la alfabetización intercultural del educador.

Aquí se hace evidente la radicalización de los planteos de Freire. El educador debe ser primero educado, alfabetizado en la cultura del educando, pues ¿cómo comprenderá los vocablos en sentido existencial, cómo construirá relaciones donde les serán revelados deseos, frustraciones o esperanzas, si desconoce la lengua en que se expresa esa población? ¿Cómo comprender el contenido existencial de un vocablo si no se comprenden las coordenadas culturales en las que habita el grupo, sus formas

de ser y estar en el mundo? Para entender el sentido de las palabras, además de conocer la lengua hay que entender la forma diversa de transitar lo humano. Se deben entender otras formas de concebir el tiempo, la naturaleza, la espiritualidad, la racionalidad, el conocimiento.

En definitiva, es necesario sugerirse en otra cosmovisión o filosofía entendida como una forma de ser y estar en el mundo culturalmente determinada.

La alfabetización del educador producirá un conocimiento existencial que no siempre es transmisible a nivel conceptual. Lo concebido por la razón opera reduciendo la pluralidad a la unidad. Solo la unidad es inteligible a la razón: extrae de la pluralidad de seres humanos el concepto uno y único de humanidad que identifica su esencia. Pero en tanto ser individual, además de esencia, tengo una existencia real y concreta que queda fuera del concepto. La diferencia cultural, la diferencia de género, de color, de lengua, para mi individualidad pueden no ser tan “accidentales” como pretende el concepto que identifica mi esencia.

La experiencia de transitar otras formas de ser humano difícilmente pueda expresarse como un cuerpo de conocimiento objetivo tal como acostumbramos en Occidente. Al contrario, el resultado seguramente tendrá mucho de personal, de único e intransferible, lo que no lo hará menos verdadero ni menos útil. Es una experiencia que transforma tanto al educador como al educando y aquí cabe recordar lo señalado por el brasileño: nadie educa a nadie ni nadie se educa a sí mismo. Nos educamos en comunión, en comunidad.

La educación intercultural dialógica implica un proceso de transformación de personas y de conocimientos. El resultado no está asegurado *a priori*. Se trata de una aventura que comienza con la alfabetización intercultural del educador y su transformación y tránsito hacia otras formas de ser humano. En este tercer núcleo, que condensa los anteriores, también se evidencia la radicalización de la que hablamos. Partir de la experiencia del educando en un contexto intercultural implica sumergirse en una cultura que no es propia, que se desconoce, colocarse en el lugar del educando, reconocer el propio analfabetismo intercultural para poder, luego, educar.

Partir del contexto vivencial, experimental y cultural del educando implica sumergirme en su cultura, en su filosofía, en su forma de transitar el mundo y la existencia: implica aprender antes que enseñar, alfabetizarse interculturalmente como primer paso para una educación liberadora.

La pedagogía de Freire releída en un contexto intercultural se radicaliza. La relectura de sus nodos conceptuales no produce tanto una crítica como una radicalización de su pensamiento: la politicidad de la educación se hace más evidente, la necesidad de diálogo más acuciante, y la de comprensión del contexto existencial del otro cultural, ineludible.

Conclusiones

Se logró elaborar una relectura intercultural de la pedagogía de Paulo Freire. Para esto, se definió el horizonte de la perspectiva intercultural en la educación. Seguidamente, se identificaron los puntos o principios nodales del pensamiento del educador brasileño y, finalmente, se realizó la relectura y la revisión intercultural de esos puntos nodales.

El resultado fue una radicalización de estos principios. En un contexto intercultural es aún más relevante ser consciente de la politicidad de la educación, de su no neutralidad. Siempre se educa para un tipo de sociedad y pensando en un tipo de estudiante. En una realidad diversa e intercultural, de hecho, como la latinoamericana, se debe tener en cuenta la relación entre culturas, lenguas, pertenencias y sus relaciones más o menos asimétricas. Negar las diferencias o identificarlas con la ignorancia es una opción ética y política por una educación opresiva. Si optamos por una postura ética y política liberadora, la educación dialógica entre sujetos y culturas se revela fundamental, se radicaliza la necesidad de diálogo entre sujetos y culturas.

Finalmente, para que se trate verdaderamente de una educación dialógica y no un mero monólogo con apariencia de diálogo, se debe educar a partir del contexto intercultural y vivencial del educando, de sus expectativas, deseos y necesidades. En pocas palabras, en un contexto intercultural la politicidad de la educación se hace más evidente y la necesidad de diálogo y de partir del contexto del educando, más acuciante. Esta relectura de Freire no solo no impugna su pedagogía, sino que, más allá de alguna crítica posible, revela la pertinencia y la vigencia de las ideas fundantes de la pedagogía freireana.