

LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE: DE LA SITUACIÓN LÍMITE AL DIÁLOGO COMO UTOPIÍA.

Marcos Santos Gómez
Universidad de Granada

1. Introducción.

Utopía y Latinoamérica evocan para muchos la figura del pedagogo brasileño Paulo Freire. Su obra ha tenido una enorme repercusión dentro y fuera del continente americano. De hecho, su pedagogía está viva en numerosos movimientos sociales en el mundo y continúa inspirando la educación popular que se desarrolla en numerosos lugares de Latinoamérica en la actualidad. (Trilla, 2002, 334-338) Allí, donde comenzó, es donde parece tener más fuerza. Pero creo que Freire dice mucho a todos. Porque Freire y su educación liberadora parten de la idea de que nuestras sociedades, todas sin excepción, son sociedades de opresión, siguiendo de cerca a Fromm y coincidiendo con otros pedagogos críticos como Neill. Nuestras vidas son vidas falsas, deshumanizadas, según ellos, que se desarrollan en sociedades enfermas. (Fromm, 1992; Neill, 1994) En ellas abundan los seres alienados y mutilados por el miedo a la propia vida, o a la libertad, por usar la afortunada expresión de Erich Fromm. (Fromm, 1976) Y, además, la inclusión positiva del *otro*, del *otro* silenciado (oprimido), en el propio mundo es la gran cuenta pendiente de occidente. Por todo ello, la pedagogía del oprimido de Paulo Freire nos dice mucho a todos.

La pedagogía de Paulo Freire realiza y apunta a una utopía sencilla. No hay en ella caminos trazados de antemano ni detalles acerca de ningún “Cielo”. No se trata de perseguir un modelo perfilado de sociedad, que tenga que seguir unos planes y una racionalidad concreta. No dice, en definitiva, a otros lo que deben hacer. En este sentido, en su pedagogía se vive una noción abierta de utopía, sin concreciones, desarrollada ya en el propio curso del proceso educativo. La *sencillez* de esta utopía estriba justamente en esta imperfección e inacabamiento que le son propios. Justo eso. De lo que se trata es de entenderla como realización del diálogo entre los hombres y la consiguiente superación de las interferencias que nos impiden hablar (y escucharnos). Así, no más, se la podría caracterizar. Eso es todo.

La visión utópica de unas relaciones *horizontales* que nos permitan hacer algo en apariencia tan sencillo como es dialogar tiene la peculiaridad de que se vive desde el primer

momento de su método pedagógico. Porque el educador comienza, precisamente, escuchando con toda su atención al *otro*, (Freire, 1989,109-111) desde la íntima convicción de que el *otro* vale, de que el *otro* es sabio y aporta conocimiento. Al contrario, en toda educación bancaria, de tipo *vertical*, se absolutiza la ignorancia del educando y se lo niega como persona, se lo “invisibiliza”. (Freire, 1992, 77) La educación y la sociedad verticales obstaculizan la auténtica comunicación entre los hombres y en este sentido, nos alejan de la utopía freiriana.

Pero en las líneas que siguen mi propósito es centrarme en sólo un aspecto de esta pedagogía a fin de señalar algunos fundamentos filosóficos de la misma. A partir de la búsqueda de sus conexiones filosóficas podemos profundizar en su comprensión y alcance, como si de un diálogo con el propio autor de *La pedagogía del oprimido* se tratara. Desde luego, en la experiencia vital es donde se muestra con mayor convicción la profunda verdad que creo que encierra el pensamiento freiriano, y los beneficios de su concepción; por encima de los libros (o de los libros aislados de la vida). Pero, aun a sabiendas de que esto es así, resulta también esclarecedor el apoyo de la reflexión filosófica, que puede encender nuevas luces y abrir puertas que ayuden a la comprensión de la pedagogía del brasileño y al mejoramiento de nuestra vida.

Mi objetivo, básicamente, consistirá en poner de relieve el extremo valor del *otro*, idea central de la pedagogía freiriana, y la necesidad de una comunicación horizontal entre los hombres, de un diálogo con un *tú* lleno de valor, como utopía a la que él apuntaba. En este sentido, espero destacar lo suficiente la necesidad de rehacer la cultura entre todos y fundamentar la sociedad en lo que podemos denominar “cualidad relacional” del hombre. Se trataría de “horizontalizar” las sociedades, desarrollando nuestro humano potencial dialógico. Para eso, destacaré algunos pensadores de la filosofía del siglo XX que realzan precisamente esta condición relacional de los seres humanos y la necesaria inclusión del *otro*. Desde luego, no voy a ser exhaustivo, pues no se dispone, como es lógico, de mucho espacio, así que me ceñiré sólo a unos pocos autores, todos en la órbita de la filosofía de la existencia.

2. La situación límite del oprimido como punto de partida.

Freire se ubica en la opresión, en la realidad del oprimido, como situación vital de mutilación y escisión. Hace partir toda educación que se pretenda liberadora de la propia realidad vital del oprimido. Dicho en otras palabras, su pedagogía trata de ubicarse en la *situación límite* como punto de partida para la posterior concientización y comprensión crítica

de la realidad. A la hora de enfocar este tema, Freire parece deudor de, entre otras corrientes, sus lecturas e influencias existencialistas, situándose en la órbita de un existencialismo que alude a cierta trascendencia y que también guarda importantes relaciones con el Personalismo cristiano. En primer lugar, como punto de partida, nos referiremos al filósofo existencialista alemán Jaspers, que él cita abundantemente en sus obras principales. (Vg. Freire, 1989, 104) Freire se inspira en la noción de situación límite de éste, pero le da un nuevo sentido, según expresa Dussel. (Dussel, 2002, 432)

La idea que deseo estudiar es expresada con claridad por el propio pedagogo brasileño, cuando se interroga “¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora.” (Freire, 1992, 40) El oprimido, que como caso extremo y sangrante lo son las mayorías pobres del Tercer Mundo, vive en una situación límite que, bajo algunas circunstancias, puede contribuir a abrir los ojos hacia la positiva irracionalidad de la realidad que lo oprime.¹ No obstante, como dije, hay razones para sospechar que la opresión es un fenómeno mucho más extendido todavía, y en formas sutiles a veces. Por ejemplo, en la medida en que vivimos todos en sociedades de opresión, como avancé en líneas anteriores, y que interiorizamos al opresor mediante la “educación bancaria”, todos deberíamos vernos como oprimidos. Deseo resaltar este matiz para evitar lecturas que podrían resultar restringidas de la pedagogía de Freire, resaltando su necesidad y actualidad en muy diversos contextos.

Jaspers aporta una base cierta base teórica para defender la ubicación de la pedagogía en el oprimido como punto de partida, en su punto de vista. Cuando este filósofo existencialista habla de “situaciones límite” se refiere a “situaciones tales como las de que estoy siempre en situación, que no pueda vivir sin lucha y sin sufrimiento, que yo asumo inevitablemente la culpa, que tengo que morir, (...). Estas situaciones *no cambian*, salvo solamente en su modo de manifestarse; referidas a nuestra existencia empírica, presentan el carácter de ser definitivas, últimas. Son *opacas a la mirada*; en nuestra existencia empírica ya no vemos nada más tras ellas. Son a manera de un muro con el que tropezamos y ante el que fracasamos. No podemos cambiarlas, sino tan sólo esclarecerlas, sin poder explicarlas ni

¹ Resultan evidentes las enormes similitudes entre la Pedagogía de la liberación freiriana y ciertas corrientes en el pensamiento y la teología latinoamericanas. En este sentido, gran parte de la filosofía y la teología de la liberación desarrolladas en América Latina destacan, como Freire, la necesidad de una relectura de la cultura y la historia desde el oprimido. Para la filosofía de la liberación de Ellacuría, por ejemplo, la necesidad de situarse en el lugar del oprimido (las mayorías pobres del Tercer Mundo) señala el correcto quehacer de la filosofía. Así, defiende que el lugar desde donde se plantea la auténtica liberación es el de las fuerzas sociales que conforman “la contradicción principal de las fuerzas que son responsables principales de la dominación y opresión.” (Ellacuría, 1985, 60)

deducirlas partiendo de otra cosa.” (Jaspers, 1958b, 66-67) No son algo abarcable para la ciencia y los saberes explicativos. Pero “llegamos a ser nosotros mismos entrando en las situaciones límites con los ojos bien abiertos.” (Jaspers, 1958b, 67) Porque en ellas realizamos una especie de salto “desde la existencia empírica a la ‘existencia’, a la que estaba *encerrada germinalmente*, a lo que se esclarece a sí mismo como posibilidad, a lo *real*.” (Jaspers, 1958b, 70) Es decir, por las situaciones límite intuimos un más allá (del límite que señalan) posible que está fuera de la existencia empírica. Pero lo crucial de dichas situaciones es que sólo en ellas nos encontramos a nosotros mismos como existentes: “Experimentar las situaciones límite y ‘existir’ son una misma cosa.” (Jaspers, 1958b, 67). Nos revelan nuestra existencia y nos conocemos, como existentes, en ellas.

Jaspers enumera varias situaciones límite paradigmáticas: la muerte, el sufrimiento, la lucha, la culpa. (Jaspers, 1958b, 75-130) En ellas se revela el problematismo de la existencia. Son momentos, pues, en los que la condición del hombre en el indescifrable universo reluce con mayor claridad. De ahí la sabiduría que resulta de ellas, que no es una sabiduría científica ni lógica. En este sentido es como el sufrimiento, por ejemplo, *enseña*. Así lo pone de manifiesto Jaspers, cuando afirma que “Si no hubiera más que la felicidad de la existencia empírica, entonces la posible ‘existencia’ quedaría como dormida. Es cosa singular que la pura felicidad parezca vacía.” (Jaspers, 1958b, 103) La felicidad como no sufrimiento está vacía y parece amenazar el verdadero ser, mientras que el sufrimiento, como situación límite, revela el ser.

Para Freire, la situación límite del oprimido es un punto de partida material, económico y político, de unas connotaciones algo diferentes a las que parece señalar Jaspers con su noción de “situación límite”. Es algo hecho por el hombre que apunta a su propia superación en la historia, en la forma de una realidad más humana. Apunta a la *utopía superadora*, como las situaciones límites en Jaspers apuntaban a una existencia más completa. Ésa es su *verdad*. El clamor del oprimido que habla de su existencia mutilada y que testimonia el escándalo de una realidad hecha por el hombre contra el hombre. Por eso, el educador liberador parte de la realidad en la que se encuentra el educando. Como el pedagogo de Recife dice, “Será a partir de la situación presente, existencial y concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación y acrecentaremos la acción revolucionaria.” (Freire, 1992, 115) Esta realidad del oprimido son las estructuras de dominación que lo constituyen como oprimido. Como es sabido, en su práctica pedagógica, Freire se situó en la máxima negatividad posible, la del

oprimido que busca su educación, que con su silencio apunta al escándalo de su mala-educación (de su educación como excluido) y a la necesidad de su superación. En este sentido, el educando oprimido en el límite, para Freire, es sobre todo el adulto analfabeto y empobrecido. (Dussel, 2002, 433)

Hay que resaltar que la aspiración de Freire es llegar a un encuentro del hombre consigo mismo, a partir de la mencionada situación límite de los analfabetos. La liberación del oprimido es la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma: “La pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre.” (Freire, 1992, 52) Porque no hay liberación si no es *con* los demás y por eso se educa (para la libertad) con el *otro*, en el diálogo y la interacción. En realidad, la educación liberadora practica y prepara para la expresión de los sujetos que ha de ser necesariamente *en relación con* los demás hombres, sin coacciones, sin la verticalidad que se interpone a menudo entre ellos. En este sentido, el pedagogo freiriano hace un enorme esfuerzo por colocarse en el lugar ajeno y adoptar una visión del mundo tal vez novedosa para él. Esto supone la eliminación de las barreras que impiden la comunicación con el prójimo, la humildad socrática de asumir que el *otro* enseña, que el *otro* también es maestro. Maestro porque dona su faz humana al educador, porque le proporciona, *en la relación*, su humanidad y su existencia. En esto, la pedagogía de Freire debe mucho a autores como Buber, Marcel, Mounier, Jaspers. Todos, y lo intentaré detallar a continuación, enfatizan que, frente al individuo que se educa en soledad, el hombre es fundamentalmente relación. La cualidad más específicamente humana en él es la cualidad relacional, su carácter dialógico, como dirá el pedagogo brasileño.

3. El diálogo como utopía y la naturaleza relacional del ser humano.

De nuevo en esto, Jaspers resulta enormemente afín al pensamiento pedagógico de Freire, en la medida en que para el filósofo alemán la relación de comunicación existencial resulta crucial en la felicidad del hombre y su realización. (Jaspers, 1958a, 449-521) Será este filósofo y otros que vamos a tratar en las líneas que siguen, quienes enfatizan el aspecto relacional que nos constituye y que convierte la educación dialógica que propuso y practicó Freire en la única posible, en la auténticamente humana.

Esta necesaria comunicación entre los hombres, su mutua influencia e interacción, es fundada por Jaspers a partir del hecho de que “si yo sólo soy yo, sería árido desierto”.

(Jaspers, 1958a, 458) Es decir, “yo no puedo llegar a ser yo mismo, si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro,” (Jaspers, 1958a, 458) En las páginas donde se encuentran estas citas desarrolla el filósofo existencialista, con su habitual estilo lacónico, la idea de que “yo no soy yo si no es a través de la comunicación (existencial) con un tú libre”. El extremo valor que el *otro* ostenta requiere que podamos comunicarnos, más allá de los prejuicios verticales que operan cosificándolo y esclerotizando la relación.

Es decir, se necesita una situación de igualdad y confianza que no coarte la libre expresión de cada existencia, en la que nadie tema ser él mismo u obligue al *otro* a mostrarse de manera falsa. Se precisa un tipo de *relación horizontal* para que los hombres, al comunicarse, se expresen y crezcan. Como afirma el propio Jaspers, “(...) la comunicación incondicional sólo se desarrolla allí donde bajo el manto de la realidad de la existencia empírica el sí-mismo y el sí-mismo se encuentran *al mismo nivel*. (Jaspers, 1958a, 496) Bien es cierto que Jaspers restringe esto a la comunicación entre amigos, en lo que él denomina “comunicación existencial”. En ésta, el sujeto es consciente de la importancia de la comunicación para el autodesarrollo: “la conciencia de ser un factor decisivo para sí mismo y para el otro empuja a estar en la disposición más extrema para la comunicación.” (Jaspers, 1958a, 458) Tanto que “toda pérdida y fallo en la comunicación es propiamente una pérdida del ser.” (Jaspers, 1958a, 459)

Según Jaspers, la comunicación entre las personas se funda en el respeto, de modo que nadie es obligado a no ser él, a la enajenación. “En la comunicación, por virtud de la cual yo me sé captado a mi vez, el otro es solamente este otro: su *singularidad* es el modo en que se manifiesta la sustancialidad de este ser.” (Jaspers, 1958a, 459) La otra persona es sujeto irreplicable y singular, lo cual es una verdad que, como psiquiatra, él mismo conoció bien y consideró en la práctica médica. (Jaspers, 2001) Es en esta comunicación directa y profunda en la que el sí mismo, por emplear la expresión jasperiana, se conoce y se re-crea. En ella se da una creación mutua en la que los sujetos participantes se van implicando. En este juego, y sólo en él, el sujeto llega a nacer y conocerse, y trascenderse. Por eso, tiene sentido ostentar la tesis de que mi autodesarrollo requiere de la libertad y el libre desarrollo del *otro*. En cualquier caso, Jaspers no ignora los límites y dificultades de la comunicación existencial (Jaspers, 1958a, 459-461), pero insiste en la importancia *vital* para el propio individuo de que se encuentren modos de llevarla a cabo.

Pero el sometimiento afectivo a la otra persona, la *configuración psíquica vertical*, como explica el psicólogo Fromm, (Fromm, 1974) opera como una fuerza en sentido

contrario a la escucha e inclusión del *otro* en el mundo, en la construcción del mundo. En este sentido, también el propio Jaspers afirma, sin dejar ninguna duda al respecto, que “El instintivo anhelo de que los otros debieran ser como dioses y santos impide toda comunicación.” (Jaspers, 1958a, 460) No puede ser más claro. Toda *verticalización*, en la forma de idealización del *otro*, con el consecuente rebajamiento de sí, repele toda comunicación y salud entre los hombres.

Así pues, la interacción humana, al menos la que Jaspers denomina “existencial”, nunca es un mero desarrollo de un yo innato, sino una creación del yo en la comunicación mutua. Del *otro* parte la construcción de uno mismo. Lo que nos dota de identidad es la alteridad; justo lo que procede de fuera nos produce. Ésta es la *radical heteronomía* a que se refiere Lévinas. (Lévinas, 1999)

En efecto, esta importancia *radical* de lo que podemos denominar cualidad relacional del hombre aparecen con fuerza también en los filósofos Buber y Marcel. En Marcel la visión jasperiana es llevada más lejos. Si nos detenemos en su obra “Ser y tener” (Marcel, 2003), en ella aparece varias veces resaltada la necesidad del hombre de hacerse con los otros. Es su obra de compleja lectura debido a su carácter asistemático, fiel reflejo del dinamismo y la flexibilidad del curso de la existencia humana, en continua reelaboración.

En Marcel, la idea de “encarnación”, de existencia encarnada, nos remite a la cualidad humana de *ser afectados*. Porque si somos seres encarnados, somos en un cuerpo que es afectado por el mundo, *en situación*. Esta situación envuelve cada faceta del yo. El propio cuerpo es un centro rodeado y abrazado por la realidad, permeable al mundo, presto a ser contagiado por éste. Vivir, en este sentido, es estar abierto a una realidad con la cual entro en una especie de comunicación. No existimos en el solipsismo sino en la comunicación, en la apertura al *otro*. Así, afirma el filósofo francés: “Romper, en consecuencia, de una vez por todas con las metáforas que representan a la conciencia como un círculo luminoso alrededor del cual no habría para ella sino tinieblas. Es al contrario, es la sombra quien ocupa el centro.” (Marcel, 2003, 15)

Y esa luz periférica brilla con su mayor intensidad en la *persona* del *otro*. Un *otro* no cosificado, no convertido en objeto. Siempre que sea así, que nuestra relación no sea una relación con una cosa, el otro ser humano nos afectará profundamente. En esto coinciden Marcel y Buber. El prójimo se constituye, más allá de como mero objeto, en un complemento de mi personalidad, en el necesario *tú* que me interpela. (Buber, 1998)

Destacan ambos pensadores por su estrecha relación con las ideas freirianas respecto a la “dialogicidad” esencial del hombre, al principio que sustenta su pedagogía de que es en la comunicación como nos hacemos, por lo que existimos. Así, afirmará el propio Freire que “Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente. Es por eso por lo que existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador.” (Freire, 1989, 53) Porque el yo está ligado a la existencia de los otros y por ellos existe. Así también lo expresa Marcel: “No sólo tenemos el derecho de afirmar que los otros existen, sino que estaría dispuesto a sostener que la existencia no puede ser atribuida más que a los otros en tanto que otros, y que no puedo pensarme a mí mismo como existente, sino en tanto que me concibo como no siendo los otros; por consiguiente, como otro que ellos.” (Marcel, 2003, 97) El yo es relación, existe y se hace en la relación, más allá del solipsismo cartesiano.² Como en Buber (y Lévinas), en Marcel resulta fundamental la idea de que lo que me hace ser un yo singular es la presencia del *tú*, sin cuyo influjo no puedo estar presente a mí mismo, como conciencia personal. Y esta idea es el pilar, podríamos decir, de la pedagogía de Paulo Freire.

Pero deseamos destacar al filósofo Lévinas como quien acentúa con mayor contundencia en sus obras este carácter básico y vital para el individuo de la relación ética con el *otro*. Aunque este pensador apunta en su visión de la relación constituyente a algo más, al horizonte de un Tú trascendente y, por tanto, a una asimetría que no consideraron Buber ni Marcel, al menos con la claridad que él lo hace. (Lévinas, 1999, 91)

Lévinas se refiere a la ética como la relación básica (y fundacional) con lo ajeno, con aquello que no somos pero a lo que debemos el propio ser. Para este autor, la ética precede a toda sabiduría y entronca con profundidades muy por debajo de los discursos y las elaboraciones racionales. “Un cuestionamiento del Mismo –que no puede hacerse en la espontaneidad egoísta del Mismo- se efectúa por el Otro. A este cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, se llama ética.” (Lévinas, 1999, 67) Y sin esta

² Aunque incluso en el cogito cartesiano ve Marcel también la radical heteronomía, la maestría del *otro* en la forma de desdoblamiento del propio yo: “Llegaría incluso a preguntarme si el *cogito*, cuya irremediable ambigüedad nunca se pondrá suficientemente de manifiesto, no significa en el fondo que ‘al pensar tomo cierta distancia con relación a mí mismo; me suscito a mí mismo en tanto que un otro y aparezco, por tanto, como existente.’ Tal concepción se opone radicalmente a un idealismo que define el yo a través de la conciencia de sí. ¿Sería absurdo decir que el yo como conciencia de sí no es más que *subsistente*? No existe sino en tanto que se trata a sí mismo como siendo para otro; como estando afectado en relación con otro; por lo tanto, en la medida en que reconoce que se escapa de sí mismo.” (Marcel, 2003, 97)

relación ética, o irrupción del Otro que nos cuestiona, si sólo partimos de la autarquía del solitario Mismo, el pensamiento deviene injusticia: “Filosofía del poder, la ontología, como filosofía primera que no cuestiona el Mismo, es una filosofía de la injusticia.” (Lévinas, 1999, 70) Podemos descubrir que, en el fondo, el *otro* siempre ha estado en nosotros, incluso en nuestra libertad, propiciándola, como punto de partida.

Para Freire, como para los citados autores, el hombre se realiza y se encuentra a sí mismo como ser *en relación con*. La necesaria presencia del *otro* frente a una radical soledad sustenta el énfasis de la pedagogía freiriana puesto en una suerte de diálogo horizontal cuyo aspecto fundamental es la escucha. Es sólo así que el hombre puede salir de sí y mejorar su existencia, más allá de las meras necesidades empíricas, perfeccionándose: “Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente.” (Freire, 1989, 53) Y esta transitividad, como apertura a la relación y realización de la misma, es lo normal en el hombre, lo que se adecua a sus necesidades y naturaleza profunda. “El diálogo como encuentro de los hombres para la ‘pronunciación’ del mundo es una condición fundamental para su verdadera humanización.” (Freire, 1992, 178) Sólo desde el diálogo puede el hombre ir conociéndose como ser en permanente reconstrucción en un mundo también en continua reelaboración.

4. Conclusión final.

En la presente ponencia espero haber esclarecido la raigambre existencialista de la pedagogía freiriana, que coexiste con otras fuentes intelectuales. La idea de un hombre en relación con el mundo y sus semejantes parece el punto “final” de la pedagogía de la liberación que parte de la situación límite del oprimido. Pero el diálogo, además de punto final, es el medio continuamente presente en la pedagogía, si ésta pretende generar un cauce de expresión y elaboración humana de la realidad. Como afirma el filósofo latinoamericano Dussel, la pedagogía de Freire “es una pedagogía planetaria que se propone el surgimiento de una *conciencia ético-crítica*. Su acción educadora tiende, entonces, no sólo a un mejoramiento cognitivo, aun de las víctimas sociales, o afectivo pulsional, sino a la *producción de una conciencia ético-crítica* que se origina en las mismas víctimas por ser los *sujetos históricos privilegiados de su propia liberación*. El acto pedagógico crítico se ejerce en el sujeto mismo y en su praxis de transformación: la liberación así es el ‘lugar’ y el ‘propósito’ de esta pedagogía.” (Dussel, 2002, 439) Debe ser así. Porque toda imposición

bancaria, toda relación vertical entre los hombres, a juicio de Freire, aleja al hombre de sí mismo y enajena a los sujetos educandos, constituyendo un no-diálogo. (Freire, 1992, 75-99) El auténtico diálogo horizontal se presenta como la alternativa educativa que prepara y anticipa la utopía de una humanidad en consonancia consigo misma, en la que las personas hablen y, sobre todo, se escuchen.

BIBLIOGRAFÍA

- Buber, M. (1998) *Yo y Tú*. Madrid, Caparrós.
- Dussel, E. (2002) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid, Trotta.
- Ellacuría, I. (1985) “Función liberadora de la filosofía”, *Estudios Centroamericanos* (ECA), n° 435-436, pp. 45-64.
- Freire, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*. Madrid, Siglo XXI.
- Fromm, E. (1974) *El arte de amar. Una investigación sobre la naturaleza del amor*. Buenos Aires, Paidós.
- Fromm, E. (1976) *El miedo a la libertad*. Madrid, Paidós.
- Fromm, E. (1992) *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Jaspers, K. (1958a) *Filosofía. (Volumen 1)*. Madrid, Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Jaspers, K. (1958b) *Filosofía. (Volumen 2)*. Madrid, Revista de Occidente-Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Jaspers, K. (2001) *Psicopatología general*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas, E. (1999) *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, Sígueme.
- Marcel, G. (2003) *Ser y tener*. Madrid, Caparrós.
- Neill, A. S. (1994) *Summerhill. Un punto de vista radical sobre la educación de los niños*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
- Trilla, J. (coord.) (2002) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Graó.