

¿Qué socialización? Reflexiones político-ontológicas y educativas desde un cruce entre Paulo Freire, Cornelius Castoriadis y Rodolfo Kusch

LEANDRO ROMERO | UNER
leandro.romero@uner.edu.ar
ORCID 0000-0002-7595-0583

| 76

Resumen

El propósito de este trabajo es poner en diálogo aspectos de las obras de Paulo Freire, Cornelius Castoriadis y Rodolfo Kusch que consideramos pertinentes para reflexionar sobre la educación en un sentido amplio, es decir, como un proceso de socialización de múltiples dimensiones donde adquieren especial relevancia las ontológica y política.

La puesta en relación de sus propuestas nos orientan hacia una reflexión y una conceptualización críticas de la educabilidad de los individuos y de las instituciones sociales persistentes en los procesos de subjetivación. En el marco de esta publicación señalamos algunos alcances de sus teorías con la intención de instalar el interrogante que titula este texto: ¿qué socialización?

Se trata de una manera de introducirnos en las articulaciones sociales que se establecen entre mecanismos de socialización/humanización, individuos —psique— y prácticas educativas. Destacamos también que estas articulaciones pueden contemplar o no alguna idea de autonomía como objetivo social, modalidad de existencia o forma ontológica de la subjetividad humana.

Asimismo, la contemporaneidad de las obras de estos tres autores ofrece, en el marco del sistema de organización y producción denominado capitalismo, una serie de presupuestos comunes y singulares, que posibilitan pensar la educación en términos de una socialización siempre histórica. Socialización que, según su concreción material, simbólica e imaginaria, hace o no figurable cierto tipo de libertad y de sujeto en tanto que proyecto.

A su vez, nuestra intención apunta, por un lado, a subrayar una línea de investigación en particular que señala el potencial analítico de lo imaginario y lo simbólico en tanto que dimensiones fundamentales del trabajo científico de elucidación de las realidades socio-educativas e histórico-sociales. Y, por el otro, a connotar ciertas herencias y tensiones ontológicas y expe-

rienciales que fecundan, en un sentido político-pedagógico, la auto-representación social, la lectura y reflexión crítica de la realidad y la socialización/asocialidad de hoy.

Palabras clave: autonomía, socialización/humanización, dimensiones ontológicas

What Socialization? Political-Ontological and Educational Considerations from a Dialogue among Paulo Freire, Cornelius Castoriadis and Rodolfo Kusch

| 78

Abstract

The purpose of this paper is to put into dialogue aspects of the works of Paulo Freire, Cornelius Castoriadis and Rodolfo Kusch that we consider pertinent to think over about education in a broad sense, that is, as a multi-dimensional socialization process in which the ontological and the political acquire special relevance.

The relationship of their proposals guide us towards a critical reflection and conceptualization of the educability of individuals and of persistent social institutions in the processes of subjectivation. In the framework of this publication, we point out some implications of their theories with the intention of installing the question that entitles this text: what socialization?

It is a way of introducing ourselves into the social articulations that are established between mechanisms of socialization / humanization, individuals —psyche— and educational practices. We also emphasize that these articulations may or may not contemplate some idea of autonomy as a social objective, mode of existence or ontological form of human subjectivity.

In addition, the contemporaneity of the works of these three authors offers, within the structure of the organization and production system called capitalism, a series of common and singular presuppositions, which make possible to think about education in terms of an always historical socialization process. A socialization which, according to its material, symbolic and imaginary concretion, makes figurative —or not—, a certain type of freedom and of subject as projects.

At the same time, our intention, on the one hand, aims at underlining a particular research line that indicates the analytical potential of the imaginary and the symbolic as fundamental dimensions of the scientific work of elucidation of socio-educational and socio-historical realities. On the other hand, it aims at connoting certain heritages and ontological and experiential tensions that fertilize, in a political-pedagogical sense, social self-representation, reading and critical thinking of reality and today's socialization/ «asociality».

Keywords: autonomy, socialization/humanization, ontological dimensions

PLANTEO INICIAL

¿*Qué socialización?* es el interrogante que nos moviliza e intenta dar sentido a este trabajo. Si le agregamos la preposición «para» dando lugar a para qué socializar y educar, damos lugar a la exigencia de una finalidad implicada en el proceso de socialización/educación.

A partir de aquí podemos establecer valores o fines sociales a seguir: educar para el bienestar social, la felicidad del pueblo, la ilustración de los ciudadanos, la emancipación de los oprimidos, alcanzar la autonomía, reproducir el sistema manteniendo relativamente estable un determinado orden de vida, engrosar las filas de trabajadores, etcétera. Sin embargo, si nos limitamos a proceder de esta manera, estamos abordando la dimensión político-axiológica del hacer sociedad y educación desde una perspectiva estática donde sólo cabe elegir entre esos vectores de vida con sus dispares vigencias fáctico-semánticas, según la disponibilidad del menú momento.

Lo cierto es que cada ser humano vive habituado a «elegir» o invertir esos vectores preestablecidos, soslayando la posibilidad de crear, de alguna manera, nuevos vectores, valores o significaciones. ¿Pero por qué evitar esa posibilidad?

Igualmente, entendemos que no se trata de un asunto de elección consciente e individual. Por eso, buscaremos conceptualizar esta posibilidad a partir de lo que nos permiten pensar las propuestas de Friere, Castoriadis y Kusch, poniendo en cuestión, precisamente, los modos en que estamos pensando lo que es, hay y se da en términos de socialización y humanización. Por eso decimos que las reflexiones compartidas aquí son político-ontológicas en cuanto se refieren a la educabilidad del sujeto y la configuración/creación de la realidad humana. Además, visto desde el ángulo de la subjetividad de los estudiantes que hablan en las aulas de las escuelas, la mayor de las veces, expresan que se educan para ser alguien, conseguir trabajo o terminar. Respuestas que nos dan una idea de por dónde anda la sociedad o cuáles son sus tendencias. Suena extraño que el individuo busque «terminar» antes de empezar. La ansiedad y el culto al hacer nos ha arrojado a tiempos invivibles. Y, el tiempo, es creación de la sociedad. Sobre este enunciado trabajaremos.

Empero, aún hoy no somos conscientes de la importancia crucial de la capacidad creadora humana. Sabemos que en la mayor parte de la historia de la «civilización» occidental ha sido ocultada bajo diferentes ropajes culturales, religiosos y socio-económicos. De esto nos habla Castoriadis¹ prácticamente en toda su obra, poniéndole nombre a dicha capacidad: la imaginación radical. La imaginación se manifiesta en sus productos diversos y en las marcas discursivo-materiales evidenciando la ocultación a la que es sometida y, por lo tanto, su propia existencia negada.

En otras palabras, la imaginación se transforma en una suerte de condición de la existencia del mundo humano y puede ser postulada bajo un amplio interés teórico, político-filosófico e incluso educativo-gnoseológico. Asimismo,

no sólo se le resta importancia a la imaginación humana sino también a la capacidad humana de curiosear, preguntar y cuestionar radicalmente sus propias creaciones, a partir de una modalidad de existencia potencial o desarrollada en mayor o menor grado por cada cultura. Esta modalidad es, según Castoriadis (2007), la de actuar ejerciendo la autonomía.

Además de la ocultación de la imaginación y de la posibilidad de autonomía propuestas por Castoriadis, también somos indiferentes a la tendencia de las sociedades hacia la clausura del sentido que confiere la sociedad como imaginario. De acuerdo con esto último, es fácil comprender por qué estamos presos en una paradoja: por un lado, naturalizamos el sentido de la vida, actuándolo en un orden dado, y, por el otro, negamos la vida humana que sólo puede existir enfrentando² a la fuente de sentido, es decir, al ineludible caos que es el mundo antes de ser mundo, o sea algo nombrable y pensable, y al caos psíquico que es el humano al momento que comienza a ser educado y socializado en medio de un imaginario social instituido.

Cabe señalar que la solicitud de sentido por parte de la psique no coincide con la solicitud de adecuación al —o de incorporación del— sentido social que exige, ofrece y confiere una cultura particular. Si coincidiera no habría humanización ni tendría sentido algún tipo de socialización/educación que la hiciese posible.

Hasta aquí nos basamos en ciertas ideas fuertes del autor griego. En otro registro, pero con preocupaciones similares, aparece la figura de Kusch. El autor argentino nos ofrece un filosofar desde estas tierras a partir de una observación y escucha profunda en torno al modo de existir de los humanos americanos. Kusch (2008) insiste con la singularidad de pobladores americanos, quienes muestran algo que se les niega desde lo ya instituido. Se trata de un discurso «popular» que, al realizar apropiaciones libres de los discursos del poder —religiosos, científicos, políticos...—, alcanza a transformar, cuestionar o al menos a alejarse de las lógicas sociales donde se sustenta ese poder.

Se trata de un discurso que es un anti-discurso (Kusch, 2008) cuyo movimiento existe antes de ser meramente un pensar en adecuación al Discurso. Y es este movimiento, acaso popular, una ardiente y conmovedora infinidad de verdades que los discursos del poder soslayan como lo hacen también con la capacidad de creación humana en general.

En estos «individuos» americanos socializados por las instituciones occidentales subsiste un modo de ser específico que, incluso, puede ser generalizable a toda la humanidad. Kusch (2008) se refiere a este modo como un permanente ejercicio de semantización y simbolización de vida tras el sentido, distanciándose de los haceres que procuran acoplarse a la significación conferida violentamente por imaginarios de otras tierras. Imaginarios expansivos que residualizan y niegan todo aquello que no puede ser traducido al lenguaje técnico-científico y tecnológico de los objetos, las cosas, la producción, el consumo, la maximización,

la cuantificación, lo administrable, lo visible/previsible, lo objetivable, lo indiscutible y conceptualizable desde un racionalismo para lo cual sólo existe la «racionalidad», el concepto y la cosa palpable, mas no las emociones y la trama invisible que mueve al mundo y lo hace fácticamente posible.

Kusch y Castoriadis tematizan la creación, el sentido y el caos a enfrentar. Pero éste último, según el pensador argentino, se enfrenta a partir de un miedo originario de la humanidad. Este miedo se abre a la sacralización del mundo y es condición para que se dé el acto sacrificial que reviste al mundo de sentido. Según Kusch (2008), los americanos y las culturas en general, antes que pensar y ligar un actuar a ese pensar, a la manera occidental, semantizan la existencia desde un estar aquí con la sensibilidad y el inconsciente a flor de piel, temiéndole a la muerte. Objetivar, medir y controlar el mundo suele ser un mecanismo social convertido en tendencia y modalidad de ser, y una fantasía interesante mas no el modo único de existencia de toda sociedad humana.

Este modo de ser occidental se entrama en una multiplicidad de factores socio-históricos a partir de los cuales se configura y se da lugar a un modo de opresión específico y a la vez cambiante. La pedagogía de Freire irrumpió gradualmente en este contexto para cuestionar el ser determinado, ahistórico y alienado, desde un Brasil desigual en el que a mediados del siglo xx reinaba el analfabetismo. La imaginación y la historicidad son concebidas por él como dos nombres de la posibilidad de que el individuo y el colectivo social oprimidos se reafirmen como sujetos históricos capaces de proyectar los sueños a concretar y de debatir la validez de los argumentos y de los sueños en una dimensión ético-política. La lucha por la significación de lo que es y podría ser se presenta como una cuestión político-educativa de lectura crítica o acrítica de la realidad y sus condicionamientos.

Para Freire (2007), la educación es una situación gnoseológica únicamente posible a partir de la creación de las condiciones de diálogo que posibilitan la problematización del mundo. La apuesta de este autor a la autonomía de los individuos y grupos y a la instauración de mecanismos institucionales democráticos es explícita y permanente. Pero menos visible es la lógica occidental inscrita en su pensamiento, donde el humano oprimido y educado para no poder expresar descontento alguno, es impedido de desarrollar su ser, es decir, su vocación ontológica de ser más humano. Esta vocación puede desarrollarse siempre y cuando el ser no quede atrapado en la estructura social, y pueda estar siendo un sujeto recreador del mundo.

Llegado a este punto, se nos presenta el desafío de hacer dialogar a los autores y desentrañar qué idea de lo humano están sosteniendo y qué procesos de socialización/humanización/educación promueven/exponen desde sus teorías. Consideramos necesario exponer en el orden de este planteo inicial los alcances de las tres ontologías, para luego establecer un diálogo entre ellas y crear las condiciones de reflexión ya anunciadas. Como ya señalamos

en el resumen y título del trabajo, focalizamos en las dimensiones ontológicas y políticas y en los modos de entender lo humano, la historia y lo imaginario. El lector podrá juzgar si con este ejercicio logramos problematizar y reflexionar sobre algunos presupuestos teóricos de la tríada propuesta, y si a partir de allí logramos ensayar una reflexión sobre lo que nos aportan para pensar críticamente los procesos de educación y socialización.

CASTORIADIS

Castoriadis (2005) define al ser humano como imaginación radical, como un ser cuyas actividades desvinculadas de lo estrictamente biológico-instintivo se desbordan en su capacidad de representación. Tal es así que se trata de un ser que crea una nueva dimensión ontológica en el plano de lo viviente: la sociedad de tipo humana.

La sociedad es una institución que se crea a sí misma a partir de instancias intermedias que componen la totalidad social y de su poder auto-instituyente. Y es también el modo de ser de la humanidad donde se crean los individuos capaces de vivir en ella y de compartir el magma de significaciones sociales imaginarias que la hacen ser. De hecho, Castoriadis (2005, 2007) afirma incansablemente que los individuos son un fragmento ambulante de la sociedad y que no se oponen a ella, sino que, por el contrario, la hacen posible a través de las instituciones. En verdad ellos mismos son institución.

La educación, por su parte, es una institución intermedia y toda institución que comunique el modo de ser particular de una sociedad histórica, participa de la posibilidad de reproducción y sostenimiento de un cosmos determinado llamado sociedad. En consecuencia, los procesos de socialización pueden entenderse como modos específicos de comunicar y educar —mecanismos, discursos, contenidos, prácticas, valores...— que hacen del viviente en cuestión un animal que debe someterse a dicho proceso para acceder a la humanidad. O sea, para advenir como humano debe participar del imaginario como institución social.

Es así que desde una tradición sociológica clásica encabezada por Emile Durkheim (1974) y desde el psicoanálisis singular de Castoriadis, base de su «teoría» social, concebimos una asocialidad primera de la psique del viviente humano. Es ésta la que verdaderamente se opone a ser socializada en su totalidad. Empero, la psique habrá de participar de la socialización, del encuentro entre seres vivientes que se comunican y educan, para poder integrar la totalidad que los irá constituyendo y permitiéndoles hacerse a sí mismos, precisamente, humanos.

Ahora bien, Castoriadis (2005, 2007) va a postular un tipo de individuo y de colectividad humana que supo romper con la clausura del sentido social, creando una forma ontológica capaz de desenmascarar la ocultación

de la imaginación radical a la que nos referíamos al comienzo de este trabajo. Esa forma es la subjetividad humana que encarna la autonomía. Esta preexiste en el sentido de que emerge al momento de ejercerse rompiéndose así la mera lógica causal. Pero no preexiste porque ya estaba ahí, dormida, en las entrañas de todo humano. Sino que preexiste en su forma de darse en el mundo en tanto que significación social creada y encarnada en instituciones tales como: la *paideia* griega y la educación moderna. En efecto, la educación moderna se basa en las herencias occidentales que nos reenvían a la filosofía, a la política, a la democracia, a las ciencias y a todo un universo simbólico y figurativo que evoca la capacidad de interrogar, preguntar y cuestionar que hay en una cultura. Y, además, evoca la capacidad de auto-referenciarse y cuestionarse a sí misma que tiene una psique y una sociedad, hasta reconocer, correr, impugnar o crear radicalmente los límites que hacen a la convivencia en un estado específico de la humanidad.

| 83

A su vez, la autonomía es, en términos políticos, el régimen del auto-límite impuesto por la comunidad, así como también un modo de ser específico que creó el imaginario humano. En otros términos, es un modo de ser que intenta establecer relaciones más lúcidas con lo inconsciente individual y lo colectivo imaginario como institución histórico-social.

Asimismo, el sujeto autónomo es, para Castoriadis (1992, 2005), la verdadera subjetividad humana que no ignora la dimensión imaginaria ni la deja ser indiscriminadamente, porque es un sujeto que se gobierna a sí mismo otorgándose su propia ley. Un sujeto así reflexiona y delibera y se educa — informa, comunica— haciéndose de los recursos psíquicos que le permiten ejercer cierta capacidad de interrogación, evaluación y decisión propias de la voluntad humana.

A partir de Castoriadis, podemos pensar a la autonomía como un germen porque la humanidad ha podido crear, en determinadas condiciones socio-históricas, moldes o esquemas imaginarios que posibilitan que estemos ejerciendo este tipo de pensamiento. El pensar y hacer autónomos se ejercen principalmente al cuestionar los fundamentos de una sociedad y no cualquier cosa. Es a través de una praxis autónoma que el sujeto existe como proyecto y potencia o posibilidad de autodeterminación.

Lo dicho hasta aquí se constata y sustenta, según Castoriadis (2007), en la evidencia histórica donde emerge lo figurable y pensable posibilitado por un imaginario social instituido. También se sustenta en el grado de apertura que tiene una sociedad hacia su propia capacidad instituyente y contexto, y hacia la capacidad del decir y del hacer concretos que hunden más o menos sus raíces en la sensibilidad y en lo inconsciente en términos culturales. En definitiva, la autonomía como creación histórica y producto de lo imaginario se puede tematizar y comprender como parte de un tipo de educación y de socialización que efectivizan las sociedades específicas.

KUSCH

Kusch define al ser humano como un colectivo que crea su propio universo cultural. En este universo el humano genérico alcanza a ser, a partir de su mero estar común en el mundo, formando comunidad y otorgando a todo lo que existe un carácter sagrado. El autor analiza la modalidad de existir del hombre americano y construye una serie de categorías que se oponen al modo de pensar y de concebir el ser definidos desde la tradición occidental. A la vez, son estos modos de ser y de pensar los que hacen posible en verdad una oposición resignificada, ya que, en América, el mundo humano es creado a través del despliegue de los opuestos que conviven y advienen al mismo tiempo.

De esta manera, la denominada conquista, los procesos de colonización y de «choques de culturas» e independentistas se pueden conceptualizar desde Kusch (2008) como procesos de negación y residualización. La cultura occidental en su carácter expansivo de un dominio «racional» sobre todo lo que existe, esparce jerarquías y valores hasta minimizar e incluso hacer desaparecer universos culturales y sociedades que «funcionaban» con sus propias dinámicas institucionales e imaginarias. La respuesta a la expansión occidental ha sido, según Kusch (2008), la puesta en práctica de mecanismos populares de negación de la sociedad, y de resistencia a los modos de socialización y educación que las instituciones modernas exportaron y transmitieron a partir de aquellos procesos. Dicha práctica de negación es encarnada por un sujeto popular que piensa y significa su existencia oponiéndose a los designios socialmente establecidos, ya que, antes de acomodarse en los ropajes simbólico-materiales de las urbes y del progreso correctivo de la civilización occidental, vacila y busca significar la propia existencia sondeando en las profundidades de su psique. Después de todo «...no podríamos vivir si no contamináramos, a lo indio, la realidad, o la ciudad o la historia o la simple pared que vemos adelante, con la vida que llevamos dentro». (Kusch, 2000a: 374).

Es así que el hombre americano intuye que debe ser lo que en otras latitudes determinaron que sea, y no lo que su modo de estar aquí y ahora en el mundo y su propia sensibilidad le dictan. De esta manera, Kusch (2000a) plantea desde sus primeros escritos lo que representa la pulcra ciudad para el hombre americano en contraposición al hedor³ que se da en la profundidad de América. En esta profundidad reside el inconsciente social. Inconsciente que dicta sus «órdenes» difíciles de simbolizar en el orden del discurso científico, político, religioso y económico-cultural del imaginario occidental. No obstante, esas «órdenes» llegan a la superficie a partir de las creaciones de la cultura popular que se dan en las expresiones artísticas y cotidianas del hombre común. Este, es un individuo de ciudad que ha sido sometido a una socialización entre maquinarias, cifras, productos y modos de ser previsibles. Es la vida visible del individuo social.

Se trata de una socialización que oculta la posibilidad de ser en y desde América. De una socialización importada cuestionada por el filósofo argentino a propósito de la incompreensión en la que incurre la intelectualidad y cierta militancia política local respecto a la modalidad de existencia de los americanos y latinoamericanos de la América profunda. Profundidad geográfica y psíquica que esconde, parafraseando a Kusch (2000a), crepúsculos, pasiones, acordes y poesías.

Para Kusch (2000a, 2008) la ciudad se erige como una gran ficción en el sentido de que la abarca una densa pulcritud. Una ciudad así destila afirmaciones y expulsa lo que no afirma. Y eso que no es afirmado, es, claro está, lo negado. Pero que algo esté negado por los procesos de socialización y la educación imperantes y oficiales no implica la no existencia de otros procesos que se ligan a lo inconsciente social. Sostiene Kusch:

| 85

No es difícil comprobar que todo lo que hagamos, ya sea en el plano de lo social, lo cultural, lo político, lo cotidiano, se rodea de una extraña aureola de descrédito que lo desvirtúa. Hay un divorcio entre lo que queremos ser colectiva e individualmente y lo que en realidad somos. Esto último, que se llamó *inconsciente* social, inacción o sinrazón, es intuido aquí como un contrapeso que recarga la libre evolución de nuestra realidad. Encarna una realidad muy honda, que hace que sus contrarios —la conciencia, la acción y la razón—, todo aquello que creemos estar elaborando, manifiesten sus estructuras ficticias al menor análisis (2000a: 21-22).

El problema no radica en la índole de la educación del individuo americano que postula y exige los aprendizajes de la razonabilidad y del valor de las acciones productivas, prácticas y perfectibles. Esto se busca, y punto. El problema es, en todo caso, la comprobación de que esa educación expulsa de la realidad social, consensuada y relevante, todo aquello que no sea productivo, práctico y perfectible en esa línea. Es decir, que expulsa de su verdad otras verdades igualmente de legítimas. Esto nos lleva a sospechar de las metas político-ideológicas contenidas en un proceso de socialización y en las metas de la educación pública en América y en la Argentina. Si esas metas tienen que ver con cierta mentalidad ciudadana ya cerrada y acabada, cual fin de vida social a invertir por el individuo, estamos cercenando al humano en dos y ocultando/negando su capacidad de creación. ¿Qué es lo que hace que algunas significaciones sociales imaginarias sean centrales en la dinámica social y otras sean sometidas a un proceso de degradación y negación?

Ensayemos una posible respuesta a partir del posicionamiento de Kusch, en lo que respecta al caso americano: negarle el estar a una comunidad, pueblo o cultura es negarle su posibilidad ontológica de crear su propio ser.

En esta perspectiva filosófica, el americano viste el Ser occidental bajo la tutela del progreso, el desarrollo, la razón o la ganancia, mientras escucha el latido de su tierra y absorbe sus paisajes, ecos, narraciones, rituales y simbologías, más antiguos que el occidente moderno mismo. Pretéritas formas, sincréticas y novedosas, de enfrentar el caos que quizá ninguna autonomía podría subsanar. Al revés, un sujeto autónomo podría fecundarse, al menos aquí en América, de esas formas que siempre están retornando y renovándose, y que dejan en evidencia la emocionalidad y capacidad de creación, humanas.

| 86

FREIRE

Freire concibe al ser humano como un ser vivo que no nace hecho, que es inacabado o inconcluso. Un ser que se hace a sí mismo en la historia concretando su tendencia a la curiosidad y al aprendizaje. Un ser que no es, sino que está siendo. De esta manera se hace un ser educable que crea y recrea eticidad e instituciones que ordenan la vida en sociedad y enseñan lo necesario para vivir en ella.

Pero esta enseñanza no consiste en meros mecanismos de transmisión social y cultural que impactan en los individuos, sino en procesos donde el individuo al insertarse en su sociedad aprende a ser sujeto de su propia historia e imaginación. Sujeto autónomo con voz y palabra propias, capaz de conocer y leer críticamente el mundo y de transformar sus circunstancias históricas según la viabilidad efectiva. Sujeto pensante e imaginador que diseña la futuridad a construir y se reconoce en la historia, percibiendo las condiciones del dinamismo social y las posibilidades de transformación.

Subyace en esta mirada de lo humano, la idea de que los individuos, al hacerse en la historia e imaginación a través de procesos intercomunicacionales de simbolización y significación del mundo, son sometidos a una lógica cosificadora e impedidos de realizarse como seres propiamente humanos. Es decir, como seres que piensan, hablan, razonan, dialogan, imaginan y recrean su mundo. Este impedimento es producto de las prácticas e instituciones sociales creadas por el propio humano, con sus características éticas y políticas, y leyes muchas veces incumplibles. Surge así lo pensable como injusticias en el marco de la opresión en el mundo. El autor denuncia y critica en su pedagogía de los oprimidos esta situación de violencia cosificadora en una sociedad de «clases» repleta de discriminaciones, postulando una praxis educativa para la libertad.

Se trata de un autor sensible ante la situación de los pueblos y humanos dominados sobre bases desiguales de todo tipo, que contribuye a las experiencias y pensamientos educativos colectivos con propósitos de transformación social. Su obra prácticamente atraviesa toda la segunda mitad del siglo xx, con efectos e intensidades diferenciales según la década. El último Freire (2001), podríamos decir, escribe en 1992 sobre las ciudades educativas y la educación permanente, hablando de ésta como un proceso de socialización de múltiples

dimensiones (política, cultural, estética, gnoseológica). En esta socialización los educadores, los adultos o los que salen al encuentro con los otros para hacer posible lo social, habrán de correr el riesgo de *pensar en los valores a incorporar*, y de soñar y hacer un mundo social más justo y menos desigual, en el que no nos avergoncemos de las discriminaciones de raza, sexo y clase. Sólo así la democracia no sería una farsa.

Visto así, la democracia en el contexto del capitalismo extractivista y patriarcal es una verdadera farsa, ya que los «sectores populares» sufren en carne propia las injusticias y desigualdades del mundo. Además, éstas son leídas como fenómenos inexorables o destinos inevitables por muchos de los individuos sociales e, incluso, por los que las padecen. Esta falta de conciencia de las circunstancias existenciales es la que la pedagogía freireana señala sin descanso. Como resultado de ello, concibe a la educación como una práctica política y gnoseológica que debe develar la situación concreta de opresión, sus causas, para advertir cómo y cuáles son las variables que hacen al atraso socio-económico y cultural y a la ingenuidad epistemológica de los oprimidos del mundo. Su preocupación encarna la herencia moderna, el sueño de la razón y una práctica pedagógica alfabetizadora que colabore con la emancipación humana en términos gnoseológicos, psíquicos y colectivos.

En esta perspectiva, los individuos en proceso de liberación absorben y *piensan* sus relaciones con la institución social y sus valores, instaurando una relación más consciente —proceso de concientización y socialización— con las realidades opresivas. Ya no se trata de incorporar ciegamente la exterioridad del mundo sino de pensar lo que se incorpora y se podría incorporar, lo que abre el juego a una creación/construcción/socialización y problematización más concienzuda de los valores y significaciones que se necesitan para materializar una democracia como régimen socio-político y cultural.

En consecuencia, el advenir del sujeto humano —que es lo negado— está ligado a un proceso de conocimiento que es la educación en un sentido amplio, es decir, la educación como trabajo cultural y lectura crítica del mundo y de la palabra. Proceso educativo y político-social que socializa intentando desbloquear toda trabazón cultural y socio-económica en función de descolonizar el pensamiento para poder crear y recrear la sociedad.

Es así que sujeto y sociedad no están simplemente dados en el mundo, sino que están siendo en el mundo de tal suerte que se ven impedidos de realizar su vocación ontológica de ser más, esto es: más humanos, más libres. Hecho que exige unas praxis que contrarresten los procesos de alienación y cosificación imperantes en las diversas esferas de la vida. Esta educación problematizadora y dialógica, es la encargada, en alguna medida, de visibilizar la desigualdad e injusticia social. Para ello, el sujeto debe poder representárselas y sentir las como tales. Sólo así se abre la posibilidad de una transformación social fundada en la praxis política y en valores éticos. Se trata de hacer más humanos

a todos los humanos ora minimizados ora explotados. De un sujeto que, inacabado e inconcluso, como ya dijimos, que asume la tarea de despojarse de los discursos del opresor para cargarse de los sentidos que la libertad negada puede habilitar. Asimismo, el hecho de que el ser humano no nazca hecho y se haga así mismo en su condición de ser inacabado, tiene consecuencias fundamentales para la constitución y reproducción de la sociedad y sus posibles transformaciones. Así se expresa Freire sobre el ser inacabado refiriéndose a los autoritarios de izquierda que subestiman a las «clases populares»:

| 88

Éstos, en la arrogancia de su autoritarismo, en la ceguera de su cientificismo o en la insensibilidad de su sectarismo, no perciben que nadie nace hecho, que nadie nace marcado para esto o aquello. «Somos seres programados para aprender». Nuestra inteligencia se inventa y se promueve en el ejercicio social de nuestro cuerpo consciente. Se construye. No es un dato dado que esté en nosotros a priori de nuestra historia individual y social (2001: 116).

En síntesis, el autor brasileño señala el carácter social e histórico del ser humano a quien le es inherente aprender y desarrollar su potencia humana y su inteligencia, alcanzado niveles diferentes de consciencia. La educación tal como la venimos conceptualizando, como socialización y situación gnoseológica, promueve precisamente el despliegue de una inteligencia colectiva y problematizadora que penetra en la conflictividad existencial del mundo, para poder pronunciarla, simbolizarla, explicarla, comprenderla y transformarla.

Por último, esa penetración en la conflictividad activa una inteligencia humana que conoce lo que es e imagina cómo transformarlo y hacia dónde debe orientarse la transformación. Esto implica también la promoción de una reflexión crítica que afecta y compromete al sujeto educador y a las instituciones encargadas de socializar, como así también a la sociedad en su conjunto en cuanto a la problematización de los valores o significaciones que sustentan un modo de vida y existencia común. Es por esto que, para el autor:

...Existir es un concepto dinámico; implica un diálogo eterno del hombre con el hombre, del hombre con el mundo, del hombre con su Creador. Es este diálogo del hombre sobre el mundo y con el mundo mismo, sobre sus desafíos y problemas, lo que lo hace histórico (Freire, 2008: 53-54)

y lo compromete con la existencia misma. Si bien el autor no vuelve a mencionar en general a un creador con mayúscula en sus obras posteriores a *La educación como práctica de la libertad* (1967), sí insiste en el carácter creador e histórico de mujeres y hombres, que subrayaremos a continuación al hacer dialogar a los tres autores.

UN CRUCE PARA REFLEXIONAR

Los procesos de socialización que están en marcha en el planeta fueron y son creados por las sociedades humanas ya instituidas. Al decir «fueron» nos referimos a un tiempo histórico que implica la incidencia del pasado en la actualidad de los tiempos presentes e incluso en los posibles futuros. Y, al decir «son», aludimos a un presente que reconfigura permanentemente sus relaciones con el pasado y el futuro, y crea el tiempo social, los modos de percibirlo, organizarlo y significarlo.

| 89

Es así que la historia tal como la enseñamos y la sentimos tiene que ver con una creación occidental, con un relato susceptible de ser modificado en sus contenidos, pero no en lo que respecta a su estructura fundamental de estirpe racionalista.

De todas maneras, no se trata de condenar a los racionalismos reduccionistas, sino de darnos cuenta de cómo funcionan sus lógicas, ya que dejan afuera dimensiones fundamentales que pueden colaborar en la comprensión de los modos de ser de la institución social y de lo humano. El tema es siempre lo que queda afuera de lo pensable y la posibilidad que nos damos de reflexionar sobre ello haciéndonos cargo de una dimensión metacognitiva y metalingüística. Por eso, no se trata sólo de afirmar que el ser humano es un ser de creación y que, como tal, crea su mundo, sino de analizar qué quiere decir esto examinando el lenguaje y las ideas de los autores, con la intención de redireccionar lo enunciado hacia un problema político-ontológico y socio-educativo.

Los alcances, enfoques y acentos puestos en el tema de la creación humana son tan disímiles como concurrentes en lo que respecta al abono para este trabajo. La postura de Freire (2001) es que los hombres se hacen a sí mismos en la práctica educativa en y con el mundo. La de Kusch (2000a), que crean su propia forma ontológica al enfrentar el caos a partir de un temor originario, y a partir de la emoción y la simbolización antes que de una racionalidad de tipo occidental. Por último, Castoriadis (1992, 2005) afirma que los humanos al ser imaginación radical son capaces de crear una dimensión ontológica nueva en el orden de lo viviente: la sociedad humana como un modo de ser para sí específico, que se articula con otras dimensiones ontológicas de las cuales en este trabajo nos interesan principalmente lo que respecta al psiquismo y al individuo social.

No hay dudas sobre este aspecto compartido que alude a la creación humana.

ENTRE LÓGICAS, IMAGINARIOS, AUTONOMÍAS Y ESTARES

La lógica moderna hegel-marxista, constructivista e incluso existencialista que vislumbramos en la praxis freireana, intenta partir de la existencia humana como animal ético de aprendizaje e intercomunicación que se hace así mismo en la historia. No nace hecho ni ético, se hace. Las normas morales, las prohibiciones, los valores y los modos de relacionarse se van aprendiendo porque

Los grupos humanos las transmiten de generación en generación. Así, los pueblos, las comunidades y hasta las grandes urbes se tornan educadoras. Freire y Castoriadis hablan de este tipo de educación y ambos saben que los individuos —sus psiquis— absorben el mundo social convirtiéndose de esta manera en humanos. Sus teorías promueven una socialización desde lo instituido y, fundamentalmente, desde la posibilidad de una praxis autónoma y soñadora.

Cabe señalar, de todos modos, que el pedagogo y el filósofo se distancian en las tematizaciones y profundidades de sus objetos de reflexión. Si bien ambos postulan la defensa de la autonomía de los sujetos, se alejan en el modo de trabajarla y comprenderla. Freire la evoca al postular la posibilidad de un sujeto que puede ser portador de su propia palabra y pensamiento, haciendo hincapié en la labor de alfabetización como creadora de las condiciones para conocer críticamente el mundo. La opresión en sus diversas manifestaciones así lo exige. En este caso se trata de activar la capacidad del sujeto de simbolizar y de reflexionar por sí mismo a través de instancias grupales de acción educativa, donde debe respetarse una autonomía ya existente, la del educador y del educando. O una autonomía a reconquistar debido a que no se puede ejercer dada ciertas condiciones de existencia establecidas por procesos y relaciones de dominación.

Por su parte, Castoriadis tematiza la autonomía como una categoría política y una creación histórica, mas no como algo inscripto en alguna naturaleza humana o como una vocación a desplegar en la historia. La autonomía se comprende al profundizar en el modo de ser de lo imaginario como una suerte de suelo donde se asienta la sociedad y sus creaciones anónimas e inmotivadas. Es teniendo en cuenta el modo de ser de lo inconsciente —de la psique— y de la imaginación radical del individuo, donde halla las respuestas a la emergencia autonomía. Se trata de una creación ontológica cuya forma puede ser investida por el animal humano. Una forma que consiste en orientarse hacia la elucidación del modo en que nos relacionamos con lo imaginario. A propósito, lo imaginario es, para Castoriadis «creación incesante y esencialmente *indeterminada* (social-histórico y psíquico) de figuras/formas/imágenes, a partir de las cuales solamente puede tratarse de "alguna cosa". Lo que llamamos "realidad" y "racionalidad" son obras de ello» (2007: 12).

De esta manera los dos autores postulan el advenimiento de un sujeto de reflexión, deliberación y acción, que puede explicitar lo que es y puede/debe ser él mismo y una sociedad (Castoriadis), y de intercomunicación para la decisión consciente y ética (Freire) sobre las acciones a desarrollar en las situaciones de educación y socialización. En el caso de Castoriadis, estas situaciones se vinculan a lo imaginario y a la imaginación en tanto que dimensiones ontológicas no ligadas en principio a ninguna eticidad y gnoseología sino, siguiendo a Castoriadis (2007), al carácter irreductible de la psique humana que no puede ser socializada sin resto y al carácter irreductible de la sociedad que fabrica los individuos sociales —instituciones— sobre la base de ese psi-

quismo. Culturalización que hace ser un animal social que se autoaltera y crea en simultáneo, donde *la psique se opone a la sociedad* al mismo tiempo que la sociedad la «transforma» en su asociabilidad para que advenga, sin más: un ser humano. Es decir, un tipo antropológico de individuo adecuado para una específica sociedad.

En la órbita del pensamiento castoridiano lo que define «lo humano» no es la capacidad de aprendizaje y comunicación —compartida con otras especies animales—, sino y, fundamentalmente, la imaginación y el imaginario, *radicales*, que crean instituciones —familia, lenguaje, mujer, hombre, niños, infancia, capitalismo, democracia, individuos, obras de arte, etcétera— portadoras de significaciones imaginarias —empresa, autonomía, dios, ganancia, honor, lealtad, solidaridad, etcétera—, lo que nos hace verdaderamente diferentes a otras especies.

Por supuesto, Freire no desconoce el hecho de la creación de las instituciones sociales. En efecto, afirma que los seres humanos alienados:

Crean instituciones asistenciales que se vuelven asistencialistas. Y en nombre de la libertad «amenazada», repelen la participación del pueblo. Defienden una democracia sui generis en la que el pueblo es un enfermo al que se deben aplicar remedios. Y su enfermedad es precisamente tener voz y participación (...) La salud para esta extraña democracia es el silencio del pueblo, su quietud (Freire, 2008: 49).

Sin embargo, cuando Freire habla de la creación de instituciones el énfasis no está puesto en la *creación* ni en el asombro por el hecho del acto crear, sino en el carácter específico de una institución ya creada que contribuye a la dominación del hombre por el hombre, a la explotación y a la opresión. Aquí, la creación es lo ya creado, siempre producto de una imaginación humana subordinada a lo ya existente, a la clausura social, a la alienación imperante que habrá de superarse produciendo nuevas combinaciones en el diseño de una «nueva» sociedad, tal como señalamos en otro trabajo⁴. El foco de atención en gran parte de su praxis se desliza efectivamente hacia la creación y recreación de la institución social basada en la decisión ética y política de hacer una sociedad autónoma, siempre bajo el tema de la explotación u opresión. Se trata, de hecho, de «crear una sociedad en la que una minoría no explote a las mayorías. Crear una sociedad en la que, por ejemplo, preguntar sea un acto común, diario» (Freire, 1986: 89), son ideas recurrentes en este autor.

De ahí que la educación en tanto que proceso de socialización deba ser, para Freire, un proceso de concientización en donde los sujetos participen del hecho educativo de manera activa, aprendiendo y conociendo colectivamente en/con el mundo, nombrándolo y explicándolo para su transformación. La liberación de los oprimidos es la liberación de toda la humanidad. Por esta razón, la ins-

titución tiene que ser transformada y cuestionada por su carácter opresivo y la educación habilitar la posibilidad de preguntar como algo común y diario. *Existir* humanamente es *pronunciar*, problematizar y decidir transformar o no el mundo, ya que los seres humanos «no se hacen en el silencio (*impuesto*), sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión» (Freire, 2005: 106).

En cambio, para Castoriadis *existir* humanamente es socializar la psique y sublimar (pronunciar, hablar, investir el mundo social...) mas no necesariamente transformar y enfrentar un mundo, problematizándolo. Aunque también dirá que el «verdadero» ser humano como sujeto creador de sociedad e historia es la subjetividad autónoma, reflexiva y deliberativa como posibilidad que se da bajo un manto de heteronomía. Para el autor, la humanidad vive heterónomamente desde tiempos remotos, mientras que la autonomía emerge otorgando la posibilidad ontológica de explicitar y cuestionar la ley, y de limitar las monstruosidades de la imaginación y también de la pseudo racionalidad occidental moderna que es uno de sus productos. Castoriadis se refiere a esto en los términos de una tendencia expansiva y pseudo racional de dominio y control de la naturaleza y de todo lo existente. En sus palabras:

La asignación de los recursos productivos en el sistema capitalista y también su organización están subordinadas a un fin que no es ni *racional* ni simplemente razonable: la expansión infinita del (pseudo) dominio (pseudo) racional; concretamente, la expansión infinita de la producción, justificada por la expansión infinita del consumo que permitiría. Llegamos finalmente a la expansión ilimitada del consumo como fin en sí misma, lo que es un absurdo (Castoriadis, 2005: 173).

Con esto, Castoriadis quiere decir que «se vive y se muere para aumentar el consumo» (2005: 173). A lo que le podemos añadir el contenido que prevalece en el tipo antropológico de individuo hacia donde se orienta la socialización, la educación y la crianza en el sistema: el individualismo.

Ciertamente, esta tendencia no compatibiliza con la tendencia hacia la libertad humana entendida como proyecto individual y social de autonomía, la cual puede ser defendida y generalizada políticamente. El punto es que una sociedad autónoma no sólo controla, administra y deja ser libertades individuales según jerarquías y lógicas de acumulación, de maximización y de propiedad, sino que, y esto es fundamental, educa y socializa y crea las condiciones de comunicación —como instancia intermedia— para la habilitación de la reflexión, la deliberación y el cuestionamiento de las bases y fundamentos donde se asienta el orden social y la transmisión de conocimientos que se requieren para su reproducción.

En efecto, en términos políticos se trata de la participación en el poder y de la autoinstitución de la sociedad que se asienta en la posibilidad concreta de educar en/para un régimen democrático.

Pero analicemos un poco más de cerca. Parece que para Freire la autonomía consiste en una situación en la que el sujeto es capaz de cuestionar la relación de opresión y dominación al comprender las causas complejas que la producen y condicionan. Acción y reflexión basadas en una asunción del compromiso en/ con la existencia que tiende a expulsar las sombras de los opresores alojadas por los oprimidos. Justamente, la tarea del oprimido es simbolizar y comprender la situación de opresión en función de liberarse. Empero,

...los oprimidos, que introyectando la «sombra» de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la «sombra», exigiría de ellos que «llenan» el «vacío» dejado por la expulsión con «contenido» diferente: el de su autonomía (Freire, 2005: 45).

De esta manera, nos hallamos ante un individuo que ha sido socializado en un proceso de alienación, en el temor a la libertad, obturándose así la posibilidad de desarrollo del potencial humano en términos de trabajo, acción y creación. De ahí la necesidad de una educación del oprimido.

Esta perspectiva, que no es exclusiva de Freire, ha sido cuestionada con precisión por Castoriadis (2007) quien no acuerda con el pensamiento dialéctico hegelomarxista asumido por Freire ni con el modo en que dicho pensamiento realiza la crítica a la alienación. No porque no quepa pensar dialécticamente o porque la alienación sea un asunto menor, sino porque un pensar así es estrictamente racional y participa de una lógica conjuntista-identitaria⁵ que no da lugar a la indeterminación o a la creación de nuevas determinaciones, dejando escapar lo que define al ser humano como un animal sui generis: su imaginación y autoinstitución. Es la imaginación la que puede romper, si se articula con la autonomía, con la clausura del sentido social que se retroalimenta de la heteronomía, es decir, de un mundo heterónimo donde no es posible cuestionar las instituciones y significaciones que se transmiten y hacen del individuo social un ser incapaz de interrogación fundamental alguna.

Reiterémoslo, lo que se deja de lado es la dimensión imaginaria y la imaginación primera, humanas, a partir de las cuales se creó la significación autonomía y las instituciones que pueden encarnarla, como así también el tipo antropológico de individuo que puede convertirse, según Castoriadis (1992), en una verdadera subjetividad humana en el sentido de que es necesaria postularla como proyecto en realización, para hacer posible la verdad, el saber y la eticidad.

Si comparamos las nociones de imaginación y autonomía en estos autores, veremos que hay una diferencia de profundidad y amplitud en la tematización. Castoriadis pone en el centro de su pensamiento a la dimensión imaginaria —imaginario e imaginación— y a la dimensión política —la autonomía y la democracia—, apoyándose en la elaboración de una ontología de la creación

por parte del viviente y del para sí. Por su lado, Freire, parte de la idea ontológica de que la esencia del ser se hace en la historia, pero en cuanto a su forma/contenido que es inacabada/o y no consciente de las circunstancias opresivas. El hombre es un ser libre que está impedido de serlo a causa de los procesos de alienación y cosificación. Por eso es un ser con vocación ontológica de ser más, con inclinaciones a experimentar libremente sus fuerzas y energías, dado que la alienación nunca es total.

Y, la imaginación y la historicidad humana son, desde este enfoque, condiciones de posibilidad y proyección o despliegue de ese ser al que debieran enseñarle a querer ser más *humano* en las situaciones gnoseológicas como la educativa. En efecto, la imaginación en educación se vincula más a la producción de conocimiento y a la transformación y diseño sociales que a la creación de formas ontológicas o modalidades de ser o de existir.

Aun así, ambos pensadores coinciden en que hay que educar a los individuos para que dispongan de los recursos psíquicos, culturales y cognitivos que refuerzan la capacidad de interrogación libre e ilimitada. El problema persiste y se agrava cuando constatamos que los individuos ya socializados y poseedores de esos recursos, no necesariamente optan por cuestionar-se o por una transformación del orden social en algún punto. En consecuencia, la dimensión ontológico-política abre la discusión a la dimensión ética y axiológica en las instituciones sociales y educativas. Y, más en profundidad, a los procesos psíquicos donde el viviente consciente de lo que hace puede auto-referenciarse y saber qué hace, lo que no equivale al advenimiento de un sujeto reflexivo que comprende en cierta medida los porqués del propio hacer así.

Por otra parte, en el caso Kusch la idea de un ser humano creador aparece sujeta a la modalidad de existencia propia del hombre americano cuya estructura puede ser la de toda la humanidad. El *ser* de una cultura se constituye a partir del *estar*. No se trata de concebir al hombre americano como la verdadera humanidad a universalizar sino de comprender que la humanidad que se le indilga fue concebida en procesos lejanos en tiempo y espacio o, en términos de Castoriadis, en imaginarios sociales ajenos a los preexistentes en la denominada «América».

Se trata del mundo occidental expansivo que adviene como resultado de procesos históricos y de «temblores de estares» que, a su vez, alumbraron un ser así y para sí específico. El problema es que este ser se convirtió en el Ser universal, es decir, en una certeza moderna y sólida que cristaliza un modo de pensar y de hacer dando univocidad al mundo cultural. En este marco la diversidad cultural debe someterse al modo de pensar y organizar fecundado desde un estar en particular, donde los procesos de transmisión, administración y organización/acumulación previsible de mercancías —bienes con valor de uso y de intercambio— e informaciones invaden toda lógica social y posibilidad de relación.

Desde estas ideas, Kusch intuye, escucha y palpa la modalidad de ser en la América profunda. Esta modalidad se asienta en la creación de sentido al modo que lo hace el hombre americano y, quizá, todo ser humano. Se trata de la capacidad de negar lo dado e impuesto para volver a crear. Negar un tipo de socialización para crear otra. De ahí que podamos pensar ahora en dos tipos de socialización. Una que se expande desde el occidente moderno «racional» y clausura la posibilidad de otras historias, tiempos y verdades. La cual es actuada y vivida con cierto fastidio por el individuo urbano socializado en esa racionalidad y en estas tierras. Y otra que anida en un presente repleto de pasados y que es negada por la socialización dominante expandida y hegemónica. Esta negación⁶ acontece en un proceso de residualización y eliminación de la posibilidad de afirmación de otras culturas. Es una negación que no se confunde con la negación en el pensamiento popular que propone Kusch (2008). Esta última es un mecanismo psíquico-simbólico enraizado en el contexto existencial de un viviente humano que está más cercano a las voces de lo inconsciente. Así describe el autor la negación desde el estar y la creación:

| 95

Y si consisto sólo en mi estar, y si cualquier cosa que intente más allá no tiene sentido, es desde aquí que tengo que tomar fuerza. Y en esto se da la negación, ésa que se concreta en la circunstancia y que puede consistir en una desgracia, en un accidente, en una enfermedad o en un simple contratiempo.

La negación está en la habitualidad de todos los días, de los rostros, de las instituciones que son siempre las mismas y en la frustración que supone el aceptarlas. O cuando se me dice que estamos en un país ya fundado, y me cuentan su historia. O cuando no me dejan creer porque me dicen qué es lo que debo creer, y me señalan la vocación que debo tener... (Kusch, 2008: 122).

Entonces, para Kusch (2008), no se trata de vocación ni de autonomía en el sentido occidental, sino del misterio de la creación que siempre asoma detrás de la negación. Incluso «detrás de la ausencia de creación, como de la ausencia de la historia, de la ausencia de tiempo, reaparece la verdad como algo tenso y flotante aunque lo sostenga por un simple acto de fe». (Kusch, 2008: 130)

Consideramos que Kusch describe una dimensión que Castoriadis (2005) define como institución primera de la sociedad, la cual consiste en el hecho de que puede crearse a sí misma en tanto que imaginario anónimo instituyente. Este, se alimenta de la imaginación radical de la psique⁷ del individuo que, una vez liberada, puede investir actividades autopoieticas con relativa lucidez, esto es, con autonomía. De ahí la importancia de entender a la sociedad como creación del tiempo social, de formas ontológicas y de significaciones imagina-

rias que orientan y ordenan la vida, y se encarnan en las instituciones segundas —transhistóricas o específicas—. Y también la relevancia de comprender a la autonomía como creación ontológica y significación imaginaria.

Kusch y Castoriadis comparten un pensamiento que puede ser entendido como de apertura hacia la creación. El ser es creación para el autor griego. Y, para Kusch «se trata de recuperar el trasfondo de todas nuestras posibilidades» (2008: 116), mediante una negación que se orienta hacia la liberación esas posibilidades y que, en el fondo, no niega, sino que afirma movilizándolo la última afirmación no individual. Una afirmación de un uno que somos todos, ya que «en el fondo de todo no estoy yo, sino que estamos nosotros» (Kusch, 2008: 117). Así se define, a nuestro modo de ver, un tipo de «socialización» que es producto del poder de creación humana y que, en el caso de Kusch, no desemboca en las nociones de imaginario e imaginación como sí sucede en el caso de Castoriadis, para quien son centrales en su modo de elucidar lo que existe y en el modo de reflexionar/teorizar sobre lo histórico-social.

De todas maneras, consideramos que ambos postulan una capacidad de creación que debe enfrentar el caos para crear sentido y un orden ontológico diferente al de la naturaleza: el de la sociedad humana. Aunque cabe señalar que los modos de relaciones del ser humano con la naturaleza difieren según las culturas. Estas, crean cosmovisiones, lógicas, tendencias y modos de ser que configuran actitudes diferenciales frente a la naturaleza y la sociedad misma. Y, en alguna instancia, crean modos particulares de resolver el encuentro educativo/comunicacional entre la sociedad ya instituida y la psique a socializar, convirtiéndola en un determinado tipo antropológico de individuo. Castoriadis mira estas cuestiones desde los pares autonomía/heteronomía, clausura del sentido/creación de sentido. En cambio, Kusch (2008) destaca el modo de operar del hombre americano, que niega y se resiste a cierta socialización al tiempo que se hace de operadores seminales (Kusch, 2008) para significar la vida y hacerla soportable, de alguna manera, respecto de aquella socialización que osa dejar afuera las herencias de socializaciones anteriores y los modos en que se reorientan en un aquí y ahora. Dice el autor:

Desde este ángulo no puede haber nación, ni estado, ni instrucción, ni instituciones, ni ciencia, sino la posibilidad de todo esto siempre renovada, como algo transitorio, en tanto exige siempre una reactualización de todo esto. Implica además la reiniciación de la historia (...). Sólo así, en ese campo residualizado por la actitud occidental es donde me encuentro con lo que yo debo afirmar, pero que no me dejan y debo negar una vez más. Es el *estar*, que es, al fin de cuentas, la tierra virgen sobre la cual he montado mi posibilidad de ser, para asumir desde ahí todo el sacrificio para mi ser americano (Kusch, 2008: 171-118).

ÚLTIMAS PALABRAS

Hasta aquí hemos reflexionado sobre la realidad humana social cruzando las ideas y concepciones de los tres autores. Freire y Castoriadis proponen la autonomía, es decir, cierta posibilidad de libertad desde teorizaciones diferentes. El primero como algo que reside en el humano, pero en su forma negada por las circunstancias histórico-existenciales. Condición que debe ser respetada y liberada. Y, el segundo, como un proyecto histórico-imaginario a reactivar desde el cual se puede reconocer la dimensión imaginaria.

| 97

Kusch, en cambio, introduce un filosofar «americano» a partir de la observación y consideración de los rastros y supervivencias de los mundos precolumbino, incaico, quichua, aimara y mesoamericano. Por supuesto, ya habiéndose producido o instalado el dominio del imaginario occidental sobre esos mundos. A partir de ahí se encuentra con una modalidad de existencia que el hombre occidental con su lente no llega a comprender. Modalidad que añade a lo humano la posibilidad de un nosotros que experimenta sus energías en el estar aquí y ahora, evidenciando una libertad acaso más profunda en términos ontológicos que la libertad occidental. Se trata de la libertad de sentir y simbolizar y crear un orden antes que de crear o investir prácticas que creen ciertas condiciones para la intercomunicación y cuestionamiento del orden instituido, ejerciendo la autonomía.

De esta manera, la educación como práctica de la libertad —la *praxis*— puede tender hacia la explicitación de la autoinstitución de la sociedad y a la instauración de una relación más lúcida con lo imaginario, como vimos con Castoriadis. Lo que conlleva la posibilidad de cuestionamiento de los fundamentos de la sociedad por parte de un individuo educado así.

En este marco, habría que reflexionar sobre las articulaciones posibles entre el *estar* postulado por Kusch y la *autonomía* por Freire y Castoriadis, con el propósito de recuperar dimensiones humanas —imaginarias y simbólicas— que pueden orientarnos en la comprensión e incluso transformación de los procesos de socialización y educación.

Una cuestión fundamental que queremos enunciar y adeudar por razones de extensión, consiste en la necesidad de profundizar en las implicancias educativas de lo aquí desarrollado. Así como también queda pendiente una profundización de las articulaciones posibles entre lo inconsciente —procesos de transferencias, sublimaciones—, el individuo social y la institución social en una perspectiva política y socioeducativa.

Cabe señalar que, si adoptamos la perspectiva de Kusch, la autonomía también representa una posibilidad ontológica pero no la única a ser tenida en cuenta. Como americanos todavía seguimos subsumidos por un tiempo «colonial» reactualizado a la hora de organizar la vida social. Hecho agravado en gran medida por interconexiones mundiales económico-informacionales que se inyectan virtual-simbólica-materialmente en las subjetividades

del mundo. Pero si «educar es también subjetivar» y realizar un sacrificio⁸, un ritual de alguna forma, quizá podamos tener en cuenta la propuesta de:

... recuperar el propio tiempo, el del sacrificio, para hacernos dueños del tiempo. Y éste no es más que el tiempo de nuestra subjetividad, de «nuestro mundo interior», donde están los valores, en la otra punta del mundo, en el sentido opuesto a las cosas, donde se ilumina nuestro propio estar, y nuestra propia comunidad (Kusch, 2008: 128).

| 98

¿Qué mayor libertad puede haber que la de crear el propio mundo social a partir del propio estar? Sospechamos que las impugnaciones a lo que se afirma en esta pregunta pueden ser elaboradas desde un territorio ético o una dimensión ética y política que pretenda justificarse en alguna pretensión de universalización del Ser *determinado*. E incluso desde una defensa de la autonomía y de ciertos valores universales que se opondría a aceptar algunos tipos de sociedades y creaciones, por más enraizadas que estén y por más genuinos que sean sus expresiones geoculturales.

En conclusión, consideramos que las propuestas teóricas de los autores nos permiten afirmar que hay un punto donde humanizar significa socializar vía un encuentro educativo/comunicacional donde hay otro a subjetivar. Esta humanización es un proceso de creación y reproducción del mundo cultural y del sujeto social que no puede ser abordado sólo desde las oposiciones occidentales: coerción/libertad, heteronomía/autonomía, alienación/humanización. Por el contrario, también podemos hacerlo desde otros discursos e imaginarios que han podido instituir otro tipo de relaciones consigo mismos y con la naturaleza, y otras historias. Y que además componen el repertorio singular y universal de la paradójica «naturaleza» humana con su sed agua y su sed de sentido. Se trata de seguir pensando la educabilidad de un ser individual y social —y de agua— que sangra por el sentido y necesita, invariablemente, definir —en los hechos y en los pensamientos— qué socialización y qué transmisión puede y —a veces debe— desplegar para extender en el tiempo su estar siendo así y/o recrear su imaginario social, a pesar de la asocialidad inexpulsable que anida en su mundo interior —psique e inconsciente social— y que toda cultura incansablemente procura humanizar.

Notas

1. Alcanza con leer la Institución Imaginaria de la Sociedad (Castoriadis, 2007), donde el título ya sugiere la presencia y existencia de lo ocultado por el pensamiento occidental.

2. Cada mundo cultural crea sus recursos y tipo de relación con el caos. La cultura occidental ha sa-

bido crear y expandir la idea de problematización profunda o superficial del propio mundo a partir de la invención de la reflexión libre, la filosofía y las ciencias, entre otros fenómenos históricos.

3. El término hedor es acuñado por Rodolfo Kusch (2000b). El hedor —lo americano— y la pulcritud

—lo occidental— son expresiones de modos diferentes de estar en América, modos que se niegan y «necesitan» en una marcada conflictividad histórica que posibilita que los sujetos se afirmen y nieguen buscando «Ser alguien» a la manera occidental —pulcro y cierto— o estar —en el hedor— para crear un proyecto de ser propio con sentido enraizado.

4. En su momento trabajamos la imaginación en la praxis de Freire. Planteamos que postula una imaginación como posibilidad de crear y recrear lo humano, las instituciones, etcétera, en el sentido de una futuridad a construir, de imágenes y sueños que permiten una orientación hacia el porvenir. Se trata siempre de la imaginación humana pero entendida aquí más como una imaginación de tipo combinatoria en interacción primordial con el mundo, que como una imaginación radical que hace figurable y posible lo que es y puede ser, ontológicamente hablando. Romero Leandro La imaginación en la praxis educativa: a propósito de Paulo Freire. En: Revista *Del Prudente Saber y del máximo Posible de Sabor*. Año xiv N.º 8, ISSN: 1515-3576. Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Enero a Diciembre de 2013.

5. La dimensión conjuntista identitaria —lógica ensídica— existe tanto en lo imaginario como elemento social y en la imaginación en tanto que elemento psíquico. Sin embargo, tanto las representaciones

como las significaciones no pueden explicarse en lo fundamental a partir de la lógica ensídica (funcional, causal), ya que si bien ésta coacciona/condiciona, la realidad efectiva está, en lo «esencial», instituida por lo imaginario. Véase Castoriadis (2007).

6. Según Castoriadis (2007), la psique humana es imaginación radical, fuente incesante de representaciones, deseos y afectos; mientras que la sociedad se define como imaginario social radical, es decir, como creación incesante e indeterminada (histórico-social y psíquica) de figuras/formas/imágenes.

7. Para profundizar sobre la lógica de la afirmación y la negación en el pensamiento popular y en pensar en general, véase Kusch (2008).

8. La palabra sacrificio está tomada en su acepción etimológica. Puede pensarse el tiempo educativo e incluso escolar, como la institución de un tiempo donde se honra lo público y se comparte lo que es de todos, es decir, de un nosotros donde se da lo que es común a todos. Se trata de una perspectiva democrática que da lugar a la autonomía. El nosotros, además puede vincularse a la comunidad enraizada en su propio estar, explicitando o no la autoinstitución de la misma. Quizá sea más deseable esto último que seguir confiriéndole el carácter sagrado a la propiedad privada.

Referencias bibliográficas

- CASTORIADIS, C. (1992). *El psicoanálisis, proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- (2005). *Figuras de lo pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- DURKHEIM, E. (1974). *Educación y Sociología*. Buenos Aires: Shapire.
- FREIRE, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora.
- FREIRE, P. (2001). *Política y educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2007). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- KUSCH, R. (2000a). *Obras completas, Tomo I*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- (2000b). *Obras completas, Tomo II*. Rosario: Editorial Fundación Ross.
- (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Editorial Las cuarentas.

Acerca del artículo

| 100

El trabajo es resultado de la confluencia de tres etapas de formación/investigación, la primera vinculada al Proyecto de Investigación *Aspectos filosóficos y metodológicos de la educación latinoamericana. Aportes de Paulo Freire*, dirigido por la Dra. Lidia Rodríguez (2009-2010) y al trabajo en la Cátedra Problemática de la Cultura y Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos; la segunda vinculada a la Tesis de Licenciatura en Comunicación Social *La imaginación en la praxis de Paulo Freire. Entre los intersticios de una narrativa de la existencia, los fragmentos sociales ambulantes y la posibilidad de decir la propia palabra*, dirigido por Mg. Susana Berger (2011), FCEDU, UNER; y la tercera al trabajo final de tesis doctoral en curso (2019), del Doctorado en Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias Económicas-Facultad de Ciencias de la Educación-Facultad de Trabajo Social, UNER.

Fecha de recepción: 14/9/2020
Fecha de aceptación: 29/11/2020