

Paulo Freire y la teoría de la objetivación: relaciones e implicaciones

Paulo Freire and the theory of objectification: Relationships and implications

Paulo Freire e a teoria da objetivação: relações e implicações

Luis Radford¹ 

RESUMEN

Paulo Freire propuso una nueva concepción de la educación. Una de sus características principales es concebirla como una práctica emancipadora. Esta concepción ha sido fuente de inspiración en recientes desarrollos de la teoría de la objetivación (TO), por ejemplo, en conceptos como la subjetividad, la alienación y la ética comunitaria. El objetivo de este artículo es explorar las relaciones e implicaciones entre la perspectiva educativa propuesta por Freire y la teoría de la objetivación. En la primera parte, presentaré una lectura de Freire desde la TO, en la que Freire aparece como un pensador hegeliano. En la segunda parte, discuto las relaciones y resonancias entre las ideas de Freire y la TO, sugiriendo que estas relaciones y resonancias están ancladas en una misma visión del mundo y de los individuos: una visión dialéctico-materialista. En la tercera parte, menciono algunas implicaciones que puede tener la obra de Freire tanto en desarrollos futuros como en la práctica de la teoría de la objetivación.

Palabras clave: Dialéctica del señor y del siervo; Hegel; Marx; Praxis; Consciencia; Labor Conjunta.

ABSTRACT

Paulo Freire proposed a new conception of education. One of its main characteristics is to conceive it as an emancipatory practice. This conception has been a source of inspiration in recent developments in the theory of objectification (TO), for example, in concepts such as subjectivity, alienation and communitarian ethics. The aim of this article is to explore the relationships between the educational perspective proposed by Freire and the theory of objectification, and the implications of those relationships. In the first part, I will present a reading of Freire from the TO in which Freire appears as a Hegelian thinker. In the second part, I discuss the relationships and resonances between Freire's ideas and the TO, suggesting that these relationships and resonances are anchored in the same vision of the world and of individuals: a dialectical-materialist vision. In the third part, I mention some impacts that Freire's work may have on both future developments and the practice of the theory of objectification.

Keywords: Dialectic of the master and the servant; Hegel; Marx; Praxis; Consciousness; Joint Labour.

RESUMO

Paulo Freire propôs uma nova concepção de educação. Uma de suas principais características é a de concebê-la como uma prática emancipatória. Essa concepção tem sido uma fonte de inspiração para desenvolvimentos recentes na teoria da objetivação (TO) — por exemplo, em conceitos como subjetividade, alienação e ética comunitária. O objetivo deste artigo é explorar as relações e implicações entre a perspectiva educacional proposta por Freire e a teoria da objetivação. Na primeira parte de minha apresentação, apresento uma leitura de Freire a partir da TO; será uma leitura na qual Freire aparece como um pensador hegeliano. Na segunda parte, discuto as relações e ressonâncias entre as ideias de Freire e a TO; sugiro que essas relações e ressonâncias estão ancoradas na mesma visão do mundo e dos indivíduos: uma visão dialéctico-materialista. Na terceira parte, menciono algumas implicações que o trabalho de Freire pode ter tanto para desenvolvimentos futuros quanto para a prática da teoria da objetivação.

Palavras-chave: Dialéctica do senhor e do servo; Hegel; Marx; Práxis; Consciência; Labor Conjunta.

¹ Doctorado en didáctica de las matemáticas por la Université de Strasbourg (Francia). Profesor emérito de Laurentian University, Canadá. Email: lrادford@laurentian.ca.

FREIRE COMO PENSADOR HEGELIANO

No creo exagerar al sugerir que la primera obra de Freire que llamó la atención del mundo de habla inglesa fue *La pedagogía del oprimido*. Como todos sabemos, el hilo conductor de esta obra es, por un lado, la cuestión de la opresión y, por otro, el papel emancipador que podría desempeñar la educación. Freire vino a iluminar un campo emergente de investigación y reflexión que se conoce en el mundo de habla inglesa como *Critical Pedagogy* —la pedagogía crítica—, un campo que trata de entender, entre otras cosas, el papel político de la educación y la toma de consciencia de los mecanismos sociales de exclusión. Los pedagogos críticos actuales reconocen en Freire un pionero (si no el pionero) de este movimiento. Así, en un número especial de la revista *Counterpoints* de 2011 titulado *Paulo Freire: The man from Recife*, James Kirylo cita a McLaren, quien afirma que Freire es considerado “el protagonista inaugural de lo que ha llegado a conocerse en toda la educación y las humanidades como ‘pedagogía crítica’” (McLaren, citado en Kirylo, 2011, p. 213).

Ahora bien, ¿cómo aborda el hombre de Recife la cuestión de la opresión? La respuesta es: dialécticamente, en una lucha dialéctica entre opresores y oprimidos. Para ello, Freire se inspira en Hegel. Detengámonos un momento en las ideas de Hegel.

Las ideas de Hegel que nos interesan se encuentran en el denso capítulo 4 de *La fenomenología del espíritu*, titulado “La verdad de la certeza de sí mismo” (Hegel, 2003, p. 107). En la sección A de ese capítulo, Hegel describe la dialéctica entre dos entidades que el filósofo alemán denomina genéricamente “der Herr” (el señor) y “der Knecht” (el servidor).

¿Cómo llega Hegel a la dialéctica entre el señor y el servidor? En la lógica argumentativa de *La fenomenología del espíritu*, Hegel se propone comprender el desarrollo o crecimiento del espíritu o la mente (*Geist*), no del espíritu o la mente individual, sino de la forma de consciencia de una comunidad o de una cultura. En la sección A del capítulo 4, Hegel imagina este espíritu o consciencia (Hegel la llama una autoconsciencia) en su encuentro con otras (auto)consciencias. El problema central es entender ese encuentro y la transformación de la autoconsciencia que resulta.

Teorizando ese encuentro dialécticamente, Hegel argumenta que en dicho encuentro “hay una doble significación” (Hegel, 2003, p. 113):

a) En primer lugar, la primera autoconsciencia se ve modificada por la aparición de la segunda autoconsciencia; es decir, la primera no puede quedar indiferente; su esencia se ha necesariamente modificado: ahora “se encuentra como *otra esencia*” (Hegel, 2003, p. 113), fuera de sí.

b) En segundo lugar, la primera autoconsciencia “ha superado a lo otro, pues no ve tampoco a lo otro como esencia, sino que se ve *a sí misma* en lo otro” (Hegel, 2003, p. 113). La primera autoconsciencia ve, por decirlo así, a través de los ojos de la otra consciencia, y recíprocamente.

En otras palabras, Hegel sostiene que tanto la esencia de la primera como la de la segunda autoconsciencia no son esencias independientes y autosuficientes, sino que existen relacionamente (en un sentido dialéctico). Para enfatizar la naturaleza relacional, Hegel

afirma que la consciencia es *para sí*. Así, “El señor es la conciencia que es *para sí*, pero ya no simplemente el concepto de ella [en sí], sino una conciencia [...] que es mediación consigo a través de *otra* conciencia” (Hegel, 2003, p. 117). Lo mismo se aplica para el servidor. Señor y servidor se constituyen mutuamente.

Esta dialéctica relacional se manifiesta a lo largo de toda la obra de Freire. En *La pedagogía del oprimido*, por ejemplo, Freire expresa claramente esta concepción del Otro como constitutivo del Yo: “En verdad, no existe un yo que se constituya sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido” (Freire, 1997, p. 89). En otro pasaje, refiriéndose a los oprimidos, Freire dice: “[Los oprimidos] son ellos y al mismo tiempo son el otro yo [el opresor] introyectado en ellos como conciencia opresora” (1997, p. 39).

Es, pues, armado con la potente dialéctica hegeliana que Freire se dispone a abordar el problema del oprimido y su posible emancipación.

Hay un punto importante en el análisis de Hegel que Freire incorporará en sus reflexiones sobre el opresor y el oprimido: el papel del contexto histórico-cultural. Hegel, como pensador del ser y del saber en movimiento histórico, planteó la dialéctica entre el señor y el servidor no simplemente como una lucha entre consciencias que se mediatizan recíprocamente, consciencias que negocian sus propias perspectivas e intereses. Hegel planteó esa lucha como proceso anclado en su contexto histórico-cultural, en cuyo curso se forman esas consciencias.

Es precisamente este anclaje histórico-cultural que Hegel revela en sus análisis cuando dice que la relación señor y siervo no puede ser entendida sin referencia al mundo concreto y a sus cosas. En un pasaje de *La fenomenología del espíritu*, Hegel afirma:

el señor se relaciona *con la cosa de un modo mediato, por medio del siervo*; el siervo, como autoconsciencia en general, se relaciona también de un modo negativo con la cosa y la supera; pero, al mismo tiempo, la cosa es para él algo independiente [...] que se limita a *transformarla* (Hegel, 2003, p. 118).

¿Qué es esa cosa con la que el señor se relaciona por medio del siervo? ¿Cuál es esa cosa a la que el siervo se enfrenta de manera negativa, que le aparece como algo independiente de él mismo y que se limita a transformar? En su agudo análisis de la obra de Hegel, Andrew Cole (2004, p. 593) responde: “la tierra (*land*), o más precisamente, *la posesión de la tierra*, entendida como algo que se alcanza a través del trabajo, de la labor”.

Para entender mejor la referencia a la posesión de la tierra, recordemos que Hegel nació en 1770 y murió en 1831. El contexto histórico-cultural en el que vive y escribe la dialéctica del señor y del servidor (o del amo y del esclavo) es el de una Alemania que, en gran medida, en el siglo XIX, permanecía sumida en estructuras feudales; un “feudalismo tardío [...] marcado por sus relaciones campesino/señor” (Cole, 2004, p. 577). Es el mundo feudal de una aristocracia en declive que, “acostumbrada a tenerlo todo sin necesidad de trabajar” (Bornedal, 2024), se ve confrontada por una clase de industriales que empezaron a “superarlos financiera y económicamente, es decir, los primeros capitalistas” (Bornedal, 2024).

Aunque Hegel descubre la dialéctica del señor y el servidor inspirado por los movimientos sociales de su tiempo, su análisis nos presenta, como Jean Hyppolite (1974) señala, la estructura básica de la constitución intersubjetiva de los individuos como categoría de la vida histórica. En otros términos, lo que Hegel nos dice es que el encuentro de autoconciencias, concebidas como formas de subjetividad cultural, no puede ser entendido sino es a través de las formas históricas de producción de la vida. Marx entendió el punto de Hegel en sus estudios sobre el capitalismo industrial y la relación entre el capitalista y el proletariado. Como veremos en la próxima sección, es esta comprensión de la subjetividad como subjetividad que emerge de las dialécticas de la producción de la vida la que Freire tomará para formular y teorizar el problema del oprimido como él lo encontró y como, desafortunadamente, lo seguimos viviendo hoy.

LIBERTAD Y PRAXIS

Freire aborda el problema del oprimido siguiendo las pautas hegelianas de la co-constitución de las consciencias en su contexto histórico-cultural. Sin embargo, Hegel se detiene en el problema del reconocimiento de las consciencias, mientras que Freire busca ir más allá; de hecho, necesita ir más allá.

Freire entiende claramente que el problema del oprimido no se resolverá simplemente reemplazando al opresor con el oprimido, lo que dejaría intactas las estructuras de poder. El problema es mucho más complejo. La solución que propone Freire reside en la transformación de esas consciencias. ¿Cómo? Por medio de lo que llama la lucha o praxis liberadora:

Lucha que sólo tiene sentido cuando los oprimidos, en la búsqueda por la recuperación de su humanidad, [no] se transforman [en] opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos. Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores (Freire, 1997, p. 33).

Así, luego de mencionar que es insuficiente que el opresor sepa que su condición es tal que él está en relación dialéctica con el oprimido, que uno no puede existir sin el otro y que cada uno afirma al otro en su posición de opresor y oprimido, Freire enfatiza: “Es preciso, recalquémoslo, que [los opresores] se entreguen a la praxis liberadora” (1997, p. 40). Es por esta razón que “nadie se libera solo” (Freire, 1997, p. 63). La liberación solamente podrá ser alcanzada a través de un movimiento social, un praxis.

La praxis liberadora es lo que Marx denomina en su tesis 3 de las *Tesis sobre Feuerbach* como praxis revolucionaria. Marx escribió esas tesis rápidamente (once en total), más bien como notas personales de lecturas de los escritos de un filósofo contemporáneo suyo, Ludwig Feuerbach. Marx, nos dice Sydney Hook:

Al igual que Feuerbach, considera a los seres humanos en sus contextos sociales empíricos como portadores del proceso cultural. [...] Lo que separa fundamentalmente a Marx de Feuerbach es su enfoque histórico y su análisis concreto de aquellos factores de la vida social que en Feuerbach sólo aparecen como abstracciones. Otra manera de decir esto es que Marx difiere de Feuerbach incluso cuando adopta los principios feuerbachianos en el énfasis que pone en el método dialéctico y la aplicación concreta que hace de él (Hook, 1936).

La tesis 3 sobre Feuerbach aborda el problema del cambio de formaciones sociales existentes. ¿Cómo puede darse dicho cambio? Las filosofías del Siglo de las Luces europeas —el siglo XVIII, el mismo siglo en el que nace Hegel, se publica la *Crítica de la razón pura* de Kant y se presencia la Revolución Francesa— tendían a ver la formación del individuo en relación directa con su entorno externo, en una relación casi causal, como proponía el materialismo mecanicista. En la tesis 3, Marx presenta una alternativa diferente: son los individuos quienes deben actuar sobre sus propias circunstancias.

Sin embargo, esta alternativa se ve amenazada por un círculo vicioso: ¿cómo pueden los individuos cambiar las circunstancias si sus acciones están, de una u otra forma, condicionadas por esas mismas circunstancias? Para volver al problema de Freire, ¿cómo va a liberarse el oprimido si inevitablemente ve al mundo desde su perspectiva de oprimido? ¿Cómo va a liberarse el oprimido si sus acciones solo pueden tener sentido a través de las circunstancias histórico-culturales que lo definen como tal? En su minucioso estudio sobre las *Tesis sobre Feuerbach* de Marx, el filósofo francés Pierre Macherey nos dice:

La alternativa aquí es entre el determinismo del entorno, que obedece a un condicionamiento natural, y la libertad que reivindica una acción cultural de principio, que busca por todos los medios romper este condicionamiento natural. Es en este dilema de determinismo y libertad, o naturaleza y cultura, en el que se centra Marx en su tercera tesis sobre Feuerbach (Macherey, 2008, p. 84).

¿Cómo, pues, resolver este problema de la acción y su efecto que supere el cuadro naturalista mecanicista? La respuesta es dialécticamente: “Dándonos los medios para pensar en una ‘coincidencia’ (*Zusammenfallen*) entre la actividad humana y las circunstancias cambiantes” (Macherey, 2008, p. 88). Es así que, al final de la tesis 3, Marx dice: “La coincidencia de las circunstancias cambiantes y la actividad humana sólo puede captarse y comprenderse racionalmente como praxis revolucionaria (*revolutionäre Praxis*)” (citado en Macherey, 2008, p. 82).

La praxis revolucionada, que en Freire se manifiesta como praxis liberadora, es el espacio de generación de nuevas formas de consciencia social. En *Cartas a quien pretende enseñar*, el hombre de Recife nos dice: “Entiendo que esas relaciones entre la conciencia y el mundo son dialécticas” (Freire, 2008, p. 57). Basándose en una comprensión sutil de la compleja dialéctica hegeliana, afirma que “Lo nuevo de la revolución nace de la sociedad antigua, opresora, que fue superada” (Freire, 2003, p. 174).

LA PRAXIS FREIREANA

La cuestión para Freire es la tematización teórica y práctica de esa praxis a la que Marx hace referencia en la tesis 3 sobre Feuerbach. Se trata de singularizarla y de operacionalizarla para enfrentar el problema concreto en el que todavía vive sometido el continente americano de un polo al otro. En efecto, el gran movimiento de colonización europea no solo trajo caballos, armas y catecismos; trajo también consigo una manera de pensar el mundo a través de la concepción iluminista de propiedad y, en particular, de propiedad de la tierra.

Como apunté en un artículo anterior (Radford, 2016), refiriéndome a la colonización española —aunque esto se aplica igualmente a las colonizaciones que afligieron el conti-

nente americano (colonizaciones, portuguesas, inglesas, francesas, holandesas, etc.)—, el español trajo un concepto de propiedad en transición; en este concepto del siglo XV, la tierra ya no aparece solamente como un espacio señorial feudal, sino también “como un instrumento de producción donde el factor esencial es lo que la tierra puede producir” (Barbosa-Ramírez, 1971, p. 30).

No es de extrañar, pues, que, con la llegada de los europeos al continente americano, la tierra se convirtiera en un nuevo modo de explotación con características completamente ajenas para los nativos, quienes mantenían con la tierra una relación muy diferente: una relación *orgánica*. La escritora indígena innu del Canadá, An Antane Kapesch, señala: “Antes [de la llegada del blanco], el indígena no tenía terreno de caza propiamente dicho; cada individuo iba por donde quiera por todo el territorio indígena para buscar de qué vivir” (2019, p. 53).

Evidentemente, cuando Freire toma el problema del oprimido en sus manos, este se ha complejizado con la aparición de nuevas formas de explotación. Por ejemplo, el encomendero de la conquista (ese personaje estructural en la producción de la tierra, organización y cristianización de los nativos) ha debido transformarse para competir con los codiciosos capitalistas².

La cuestión para Freire es, pues, repensar la praxis. Sobre todo, repensarla dialécticamente, como propuso Marx. Esa praxis “es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1997, p. 43). La praxis, generadora de nuevas formas de conciencia social, adquiere en Freire atributos inéditos. Si la Praxis de la que habla Marx es una forma de vida, en las manos de Freire se transforma en una *praxis de dar vida*. Y en esa donación de vida, Freire ve un acto de amor:

El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual; y pasa a ser un acto de amor hacia aquéllos; cuando, para él, los oprimidos dejan de ser una designación abstracta y devienen hombres concretos, despojados y en una situación de injusticia: despojados de su palabra, y por esto comprados en su trabajo, lo que significa la venta de la persona misma. Sólo en la plenitud de este acto de amar, en su dar vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera (Freire, 1997, p. 41).

Freire insiste en que esta praxis no puede existir sin el diálogo. El diálogo supone la acción, no la sustituye:

El diálogo crítico y liberador, dado que supone la acción, debe llevarse a cabo con los oprimidos, cualquiera sea el grado en que se encuentra la lucha por su liberación. Diálogo que no debe realizarse a escondidas para evitar la furia y una mayor represión del opresor (Freire, 1997, p. 61).

Al insistir en el papel formador y conciliador del diálogo, Freire se distancia de las corrientes puramente discursivas que han emergido en la investigación sociocultural contemporánea. Para Freire, en el diálogo los individuos pronuncian el mundo, hablan de él, se sitúan en él y lo examinan críticamente. El pronunciamiento del mundo es un proceso de autocreación humana: “Existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo. El

² La encomienda era un concepto político de gobierno. Su fundamento teórico descansaba en la supuesta inferioridad social y natural de los nativos. Su base práctica real consistía en retribuir al conquistador convirtiéndolo en guardián de la tierra conquistada (Barbosa-Ramírez, 1971, p. 43).

mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (1997, p. 100).

Podemos vislumbrar en el propio pronunciamiento de Freire ese movimiento de la autoconsciencia del que habla Hegel en *La fenomenología del espíritu*: la autoconsciencia que va al mundo y, encontrándolo, se transforma, de tal manera que en su movimiento de vuelta hacia ella misma (el movimiento del *en sí* hacia el *para sí*) se ve otra, capaz de lanzarse en lo que Freire llama nuevos pronunciamientos.

INFLUENCIA DE FREIRE EN LA TEORÍA DE LA OBJETIVACIÓN

Para entender la influencia de Paulo Freire en la teoría de la objetivación, es crucial recordar que, en los primeros esbozos de esta teoría, los problemas centrales giraban en torno a la cuestión del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. Generalmente, estos problemas se abordaron desde una perspectiva epistemológica.

Este enfoque no debería sorprender, dado el papel fundamental que ha jugado la escuela francesa de didáctica de las matemáticas en el desarrollo de la teoría de la objetivación. No obstante, a pesar de la importancia de esta escuela, desde el principio hubo un marcado interés por plantear la cuestión del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas más allá de las epistemologías racionalistas y empiristas que han definido (y continúan definiendo) el campo de la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas.

Antes del primer esbozo de la teoría de la objetivación, una de las primeras tareas fue tratar de sustentar una concepción de la cognición humana como algo intrínsecamente ligado a la cultura. La realización de esta tarea, que buscaba comprender mejor la naturaleza del pensamiento matemático, estuvo precedida por una serie de lecturas de trabajos en antropología y la psicología intercultural. Cabe mencionar aquí los resultados de las expediciones psicológicas en Asia Central organizadas por Vygotski y Luria. Como bien se sabe, los psicólogos rusos partieron de la idea de que la cognición humana se desarrolla en relación con las formas de producción predominantes en una cultura. Así, en 1931, las expediciones partieron hacia Uzbekistan con el propósito específico de “registrar aquellos cambios que se desarrollan como resultado de la introducción de formas de vida económicas y la elevación del nivel cultural general” (Luria, 1931, p. 383). Luria sometió a campesinos uzbekos a una serie de pruebas, entre ellas pruebas basadas en la lógica aristotélica. Como comprobaron Luria y sus colegas, la lógica aristotélica estaba lejos de ser universal³.

Aunque los resultados de las expediciones rusas al Asia Central pueden interpretarse de varias maneras, dichos resultados (y otros provenientes de la antropología y el entonces emergente movimiento etnomatemático lanzado por D'Ambrosio y otros) apoyaban nuestra posición teórica sobre la consustancialidad de la cognición, el saber y la cultura. Nuestro texto “La razón desnaturalizada” (Radford, 1999) fue un primer intento de formular estas ideas. Hay que decir, sin embargo, que el interés por comprender la consustancialidad de la

³ Uno de los silogismos propuestos fue el siguiente: “En el Norte donde hay nieve, todos los osos son blancos. La Isla Tierra nueva está en el Norte y allí siempre hay nieve ¿De qué color son allí los osos?” La respuesta del campesino fue: “Hay distintos animales ... Yo no sé, yo vi sólo osos pardos, a otros nunca he visto...” (Luria, 1987, p. 125).

cognición, el saber y la cultura no era simplemente un interés epistemológico, sino un paso necesario para entender la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas desde una orientación cultural. En Radford (2000), aparece la objetivación como concepto para comprender el aprendizaje como toma de consciencia de saberes culturales, entendidos como formas de pensamiento (*cognitive praxis*). El concepto fue luego desarrollado con más detalle, cristali-zándose en una teoría.

Vemos la articulación de este desarrollo de ideas en el primer texto publicado sobre la teoría de la objetivación. El artículo, que apareció en la revista *Relime*, se resume así:

En este artículo se presentan los lineamientos generales de una teoría cultural de la objetivación –una teoría de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas que se inspira de escuelas antropológicas e histórico-culturales del conocimiento. Dicha teoría se apoya en una epistemología y una ontología no racionalistas que dan lugar, por un lado, a una concepción antropológica del pensamiento y, por el otro, a una concepción esencialmente social del aprendizaje. De acuerdo con la teoría, lo que caracteriza al pensamiento no es solamente su naturaleza semióticamente mediatizada sino sobre todo su modo de ser en tanto que praxis reflexiva. El aprendizaje de las matemáticas es tematizado como la adquisición comunitaria de una forma de reflexión del mundo guiada por modos epistémico-culturales históricamente formados (Radford, 2006, p. 103).

Freire no aparece de inmediato. Su presencia se va haciendo más evidente a medida que la cuestión de la subjetividad adquiere una importancia creciente en la teoría de la objetivación. No sería justo decir que la cuestión de la subjetividad no estuvo presente desde el principio. De hecho, en el artículo de 2006, la subjetividad ya aparece en nuestro análisis de la mediación semiótica, que era un tema central en las aproximaciones vygotskianas a la educación matemática desde los años noventa. La subjetividad se manifiesta en la idea de que el uso de artefactos culturales no puede comprenderse sin considerar al individuo que los utiliza, viéndolo no solo como un simple usuario tecnológico, sino como una subjetividad propiamente dicha. En el artículo, el problema se plantea en términos de “imbricación”: imbricación entre lo subjetivo y lo cultural. Solo a través de las lecturas de Hegel y Marx, esta imbricación tomará un giro dialéctico que nos permitirá precisar su sentido.

¿Cuándo, entonces, aparece Freire?

Podríamos decir que Freire estuvo allí desde el principio. No sabría decir exactamente cuándo leí a Freire por primera vez. Lo que sí puedo decir es que recuerdo estar leyendo un ejemplar recién adquirido de la cuadragésimo novena edición publicada por Siglo XXI de *La pedagogía del oprimido* en la camioneta de Ricardo Cantoral y Rosa María Farfán, en un viaje de retorno a la Ciudad de México, probablemente en 1997, durante una Reunión Latinoamericana de Matemática Educativa. Recuerdo que Michèle Artigue estaba sentada a mi lado, preguntándome: “¿Qué lees?”

Freire nos fue ofreciendo diferentes perspectivas a medida que explorábamos nuevos horizontes y nuestras reflexiones se inspiraban cada vez más en el materialismo dialéctico. Influenciados por las ideas de Freire y en diálogo con la corriente de la educación matemática crítica (Pais y Valero, 2012), fuimos desarrollando gradualmente en la TO el problema de la educación como un problema político. Es a partir de este momento, cuando las subje-

tividades que enseñan y las que aprenden se consolidan como subjetividades ético-políticas en la teoría de la objetivación, que la voz de Freire emerge con fuerza y sabiduría.

Si no me equivoco, es en mi artículo “Education and the illusions of emancipation”, publicado en *Educational Studies in Mathematics* en 2012, donde Freire aparece de manera explícita (Radford, 2012). Freire vuelve a figurar claramente en mi conferencia plenaria del PME de 2014 (Radford, 2014), donde propongo repensar desde una nueva perspectiva a los profesores y los estudiantes: una perspectiva que busca desbancar al profesor de su papel de patriarca del saber (un papel que asume en el aprendizaje por transmisión y en enfoques racionalistas), así como emanciparlo del simple papel de guía y observador de los logros del estudiante (un papel que adopta en el constructivismo). Desde entonces, Freire se ha convertido en una referencia inevitable para repensar la educación desde la teoría de la objetivación.

Así, en el curso del desarrollo de la teoría, llegamos a un punto en el que se hizo absolutamente necesario definir el proyecto educativo en el que se enmarca esta teoría. Se volvió imprescindible mostrar en qué exactamente difiere nuestra aproximación de otras contemporáneas en la enseñanza y el aprendizaje de la educación matemática.

Nuestra posición es la siguiente:

La teoría de la objetivación se inscribe en un proyecto educativo [en el que se] postula el objetivo de la Educación Matemática como un esfuerzo político, social, histórico y cultural dirigido a la creación dialéctica de sujetos reflexivos y éticos que se posicionan críticamente en discursos y prácticas matemáticas histórica y culturalmente constituidos, y que ponderan nuevas posibilidades de acción y pensamiento (Radford, 2020, p. 20).

¿Acaso es difícil discernir la voz de Freire detrás de este pronunciamiento?

IMPLICACIONES

En las secciones anteriores he mencionado que, al principio, la teoría de la objetivación se centraba en ofrecer una comprensión de la enseñanza y el aprendizaje desde una perspectiva cultural. Necesitábamos definir primero, de la manera más clara posible, lo que entendemos por saber, dado que todo aprendizaje implica saberes en juego⁴. En Radford (en prensa-a) describo las luchas lentas y las agonías vividas en la elaboración de una concepción histórico-cultural del saber matemático. El resultado fue formular una concepción del saber en la cual éste se define como un sistema dinámico dialéctico de modos de actuar, pensar, reflexionar, hablar y simbolizar que han sido constituidos histórica y culturalmente.

Decir que el saber es un sistema dialéctico significa, entre otras cosas, que el saber se manifiesta constantemente en el mundo, en lo que hacemos, decimos, pensamos, etc. El saber matemático, científico u otro se manifiesta de manera continua en las formas de pensar, hablar y escribir de aquellos que han sido educados en esas ramas del saber cultural. Esto no necesariamente aplica a quienes apenas comienzan la escuela. Para aprender a pensar, hablar y escribir matemáticamente, es necesario un aprendizaje. Del mismo modo,

⁴ Freire expresa esta idea al notar que “saber” es un verbo transitivo: requiere un objeto de complemento directo. Saber es saber algo; sé matemáticas, sé astronomía, etc. (Freire, 2008, p. 144).

para comprender el fenómeno del día y la noche según el enfoque científico occidental, se requiere un aprendizaje (Vargas, 2020).

La definición del saber, inspirada en la obra de Hegel y los hegelianos que le siguieron como Marx (1998) e Ilyenkov (1977), debía ser complementada por una definición del aprendizaje acorde con nuestra perspectiva histórico-cultural. En Radford (2023a) expongo las dificultades que enfrentamos al seguir la línea vygotskiana de la internalización. Optamos por abandonar esta vía y adoptar otra línea vygotskiana que es fundamental en la filosofía del materialismo dialéctico: la noción de consciencia —no concebida metafísicamente, como hacen los idealistas, sino como una relación práctica con el mundo. Evidentemente, esta línea coincide con la que Freire siguió en su concepción de la educación como un espacio de concientización. La obra de Hegel, especialmente *La fenomenología del espíritu* y su *Lógica*, fue crucial para alcanzar la articulación que buscábamos: comprender el aprendizaje como un encuentro con saberes histórico-culturales.

La metáfora del encuentro involucra dos entidades: las subjetividades que aprenden y los saberes que se convierten en objetos del aprendizaje. Este encuentro es un proceso que tiene lugar dentro de una actividad que entendemos en el sentido de la praxis transformadora descrita en la tesis 3 de Marx sobre Feuerbach —la praxis crítica emancipadora (*praktisch-kritische Tätigkeit*). Esta práctica implica que el aprendizaje que ocurre en ella se conceptualiza como una participación ética, colectiva, activa y reflexiva en la creación de una obra común donde se manifiestan nuestras formas de convivencia y de se discuten los problemas del poder, la libertad y la igualdad (Radford, 2024).

Uno de los desafíos principales era comunicar que esta praxis crítica emancipadora no es simplemente una interacción entre individuos (como en el caso de Piaget y el socioconstructivismo), sino una forma de vida. Igualmente, complicado era operacionalizar la metáfora del encuentro de manera que los procesos de aprendizaje pudieran investigarse científicamente, no en un sentido positivista, sino hegeliano. Para abordar esto, hemos propuesto la noción de procesos de objetivación, que definimos de la siguiente manera:

los procesos de objetivación son los procesos sociales de toma de consciencia progresiva de sistemas histórico-culturales de pensamiento y de acción, algo de lo que nos damos cuenta gradualmente y a la vez lo dotamos de significado. Los procesos de objetivación son aquellos actos de notar con sentido algo que se revela a nuestra consciencia por medio de nuestra actividad semiótica corpórea, sensorial y artefactual. Se trata de notar o percibir algo en el curso de nuestra actividad práctica concreta por medio de las intenciones y comprensiones emergentes y en movimiento a medida que nos proyectamos y las tematizamos dentro de los límites y posibilidades de la expresividad histórico-cultural de los sistemas semióticos, los artefactos y el movimiento kinestésico de nuestro cuerpo (Radford, 2023a, p. 96).

La experiencia nos ha mostrado que los mayores desafíos radican en la comprensión de la actividad como praxis emancipadora y en los significados subyacentes a la concepción de los procesos de objetivación que utilizamos para explicar el aprendizaje (Radford, 2018). Estos significados subyacentes deben entenderse en un sentido dialéctico-materialista. De no ser así, los procesos de objetivación y el aprendizaje en general podrían ser percibidos simplemente como formulaciones de una perspectiva pedagógica de transmisión de sabe-

res —una visión en la que se separa el saber por un lado y a los estudiantes como receptores del saber por el otro.

Comprender el aprendizaje dialécticamente implica que, al enfrentarse a lo que la objetiva, la conciencia se involucra en un movimiento dialéctico donde se entrelaza con las ideas que encuentra en ese mundo. Este movimiento dialéctico de la conciencia no es un juego de efectos recíprocos con el mundo, como sugiere una concepción dualista de la dialéctica. Nuestro intento es superar esta visión dualista y pensar la dialéctica de manera hegeliana. No se trata simplemente de un juego recíproco de un yo y un no-yo. Desde la perspectiva dialéctica hegeliana, ni el yo ni el no-yo son simplemente exterioridades ya definidas en sus esencialidades respectivas.

Aquí radica un error común en la interpretación de la teoría de la objetivación. El movimiento dialéctico hegeliano de la conciencia implica la creación de una nueva entidad, una nueva unidad donde sus elementos se relacionan entre sí. Vygotsky ilustró esto con el ejemplo del agua. El agua no es simplemente la *suma* de hidrógeno y oxígeno; es una nueva unidad. Así debe entenderse también la conciencia y su movimiento dialéctico en el aprendizaje, cuando se encuentra con el saber. La conciencia se transforma; la conciencia del yo ya no es la misma, sino que se convierte en conciencia de otro yo que continuará transformándose con futuros encuentros con otros no-yo. Por lo tanto, el encuentro con lo que nos objetiva (entendido como *objetivación*) genera significados que abren posibilidades para la transformación de la conciencia y del mundo (Radford, 2023a)⁵.

Desde este punto de vista, la conciencia no aparece como el origen de la vida concreta, sino como su resultado (Leontiev, 1993; Radford, en prensa-b).

Esto significa que, en el aprendizaje, la conciencia de los participantes (profesores y estudiantes) se ve modificada. Y esta es precisamente la razón por la cual el aprendizaje no puede simplemente estudiarse por medio de los procesos de objetivación; el aprendizaje incluye igualmente los procesos que hemos llamado de subjetivación.

Más de una vez me han preguntado: ¿pero qué aprende el profesor que ya sabe matemáticas cuando enseña? La respuesta es: aprende mucho. En efecto, quien enseña aprende porque en lo que enseña encuentra algo nuevo: lo que enseña se refracta ahora a través de una conciencia diferente a la suya: la conciencia de un no-yo, del otro, quien así, quizás sin saberlo, también enseña al profesor. Es por ello que en la teoría de la objetivación hablamos de la actividad de enseñanza-aprendizaje, donde tanto profesores como estudiantes aprenden mutuamente.

Sin embargo, esta modificación de la conciencia de profesores y estudiantes que aprenden no siempre avanza en la dirección del proyecto educativo que encarna la teoría de la objetivación. Por ejemplo, los estudiantes pueden inclinarse hacia una sumisión mayor al profesor, mientras que el profesor puede tender a adoptar del papel del patriarca del saber.

⁵ En una entrevista en Campo Grande, Shirley Gobara me preguntaba qué perdería la teoría de la objetivación si se suprimiera de ella la semiótica. Lo que se perdería sería esta posibilidad de que la subjetividad que aprende se exprese como subjetividad. El proceso de objetivación se mueve dialécticamente entre lo cultural y lo subjetivo. Al quitar la semiótica, este proceso quedaría amputado; sus dos términos quedarían separados (Radford y Takeco Gobara, 2019).

Para expresarlo en términos de Freire, el profesor puede asumir el papel de “mesías” de los estudiantes (Freire, 1997, p. 187)

¿Cómo, entonces, salir de este embrollo? Regresamos aquí, por un camino diferente, a la tesis 3 de las tesis de Marx sobre Feuerbach. Siguiendo las pistas hegelianas, podemos observar que el movimiento de la conciencia siempre está intrínsecamente ligado al tipo de actividad en la que se desarrolla el aprendizaje. Por ejemplo, actividades alienantes conducirán a aprendizajes alienantes. Así, para que el aprendizaje avance en la dirección del proyecto educativo de la teoría de la objetivación, que aspira a la emancipación y la creación de subjetividades éticas y críticas, la actividad debería ser tal que profesores y estudiantes trabajen juntos, hombro a hombro, en una actividad que es tanto de enseñanza como de aprendizaje. Como nos ha enseñado Freire, tanto profesores como estudiantes aprenden unos de los otros.

Esta actividad debe implicar que profesores y estudiantes enfrenten juntos los saberes culturales de manera crítica y ética. Cuando esta ética destaca la responsabilidad, el compromiso con el trabajo conjunto y el cuidado del otro, hablamos de participar en la práctica de una ética comunitaria (Radford, 2023b). Cuando esta práctica se lleva a cabo en una actividad de enseñanza-aprendizaje donde profesores y estudiantes colaboran críticamente en el encuentro con los saberes culturales, entonces esa actividad se transforma en una labor conjunta —la labor conjunta de profesores y estudiantes.

El término labor conjunta se refiere a la actividad de enseñanza-aprendizaje, pero no simplemente como una interacción entre individuos, ya que en nuestra interacción con otros, hacemos más que interactuar. Como dice Maria da Conceição Ferreira (2023, p. 27), “porque estamos no mundo com as outras pessoas, fazemos desse suporte um mundo de relações, produzimos o mundo como mundo da cultura, mundo da história”. Así, el término “labor conjunta” va más allá de la interacción y la corporalidad de los sujetos para referirse a la actividad como praxis emancipadora alimentada por formas de cooperación humana con una ética específica (la ética comunitaria) y por formas políticas de participación democrática que definen cómo las ideas son producidas y circulan dentro del colectivo.

De nuevo, al igual que con la conciencia, la labor conjunta debe ser comprendida poética y dialécticamente. Esto significa entenderla como una entidad en movimiento de similitudes y diferencias, de posibilidades y contradicciones cuya configuración siempre cambiante renueva continuamente el significado de sus vectores éticos originales, sin agotarse en ellos. Sería un error concebir la labor conjunta como una actividad paradisíaca donde todo fluye pacíficamente sin fricciones. Al contrario, la labor conjunta está llena de antagonismos que la vitalizan. Esto se debe a que lo que entendemos como una vida buena no es un concepto sustancial que pueda ser pronunciado de una vez por todas.

Aquello que impulsa la labor conjunta —el bien común, la vida buena para todas y todos— se inscribe en lo que podríamos llamar *la indeterminación de la realidad social*:

No puede haber democracia ni espacio para el discurso político a menos que éste asuma la indeterminación de la realidad social [...] La acción política es una respuesta a esta indeterminación, porque al discutir y debatir entre sí, las personas dibujan los contornos de lo posible (Lenoir, 2023, p. 241).

Freire afirmaba que la libertad no es una meta sino un proceso. Parafraseando al hombre de Recife, podemos decir que la labor conjunta no es una meta, sino un proceso, un proceso de riesgos y de creación común, donde nos creamos a nosotros mismos y nuestro mundo.

AGRADECIMIENTOS

Este artículo ha sido escrito en el marco de un programa de investigación financiado por el Social Sciences and Humanities Research Council of Canada / Le conseil de recherches en sciences humaines du Canada (SSHRC/CRSH). Quisiera agradecer a Jaqueline Vargas por su ayuda en la preparación de este artículo.

REFERENCIAS

- BARBOSA-RAMÍREZ, A. René. **La estructura económica de la Nueva España** (10th ed.). Mexico: Siglo veintiuno editores, 1971.
- BORNEDAL, Peter. **Hegel's master slave dialectics**. 2024. Disponible em: https://www.academia.edu/2494539/Hegels_Master_Slave_Dialectics. Acceso em: 24 jun. 2024.
- COLE, Andrew. What Hegel's master/slave dialectic really means. **Journal of Medieval and Early Modern Studies**, v. 34, n.32, 577-610, 2024. Disponible em: <https://muse.jhu.edu/pub/4/article/174870/pdf>. Acceso em: 24 jun. 2024.
- FERREIRA, Maria da Conceição Ferreira. Há uma forma matemática de estar no mundo": Diálogo entre (e com) Paulo [Freire] e Ubiratan [D'Ambrosio]. In: VALLE, Júlio César Augusto do. (Ed.), **Paulo Freire e educação matemática** (pp. 21-37). São Paulo: Livraria da Física, 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. México: Siglo XXI, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a quien pretende enseñar**. Siglo XXI, 2008.
- HEGEL, Georg. **Fenomenología del espíritu**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- HOOK, Sydney. Marx and Feuerbach. **New Internationalist**, v. 3, n.2, 47-57, 1936. Disponible em: <https://www.marxists.org/history/etol/writers/hook/1936/04/feuerbach.htm>. Acceso em: 24 jun. 2024.
- HYPOLITE, Jean. **Genesis and structure of Hegel's Phenomenology of spirit. Northwestern**. University Press, 1974.
- ILYENKOV, Evald. **Dialectical logic**. Moscú: Progress Publishers, 1977.
- KAPESH, An Antane. **Eukuan nin matshi-manitu innushkueu [Je suis une maudite sauvagesse]**. Montréal: Éditions Mémoires d'encrier, 2019.
- KIRYLO, James. An overview of critical pedagogy: A case in point Freirean inspired teaching. **Counterpoints**, v. 385, p. 213-233, 2011.

LENOIR, Norbert. **Apprendre à philosopher avec la philosophie politique**. Paris: Ellipses, 2023.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Actividad, conciencia y personalidad**. ASBE Editorial, 1993.

LURIA, Alexander Romanovich. Psychological expedition to Central Asia. **Science**, v. 74, p. 383-384, 1931.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desarrollo histórico de los procesos cognitivos**. Madrid: Akal, 1987.

MACHEREY, Pierre. **Marx 1845. Les 'thèses' sur Feuerbach**. Paris: Éditions Amsterdam, 2008.

MARX, Karl. **The German ideology, including Theses on Feuerbach and Introduction to the critique of political economy**. New York: Prometheus Books, 1998.

PAIS, Alexandre; VALERO, Paola. Researching research: Mathematics education in the political. **Educational Studies in Mathematics**, v. 80, p. 9-24, 2012.

RADFORD, Luis. La razón desnaturalizada. Ensayo de epistemología antropológica. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, v. 3, p. 47-68, 1999.

RADFORD, Luis. Signs and meanings in students' emergent algebraic thinking: A semiotic analysis. **Educational Studies in Mathematics**, v. 42, n. 3, p. 237-268, 2000.

RADFORD, Luis. Elementos de una teoría cultural de la objetivación. **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, Special Issue on Semiotics, Culture and Mathematical Thinking**, p. 103-129, 2006. Disponível em: <https://luisradford.ca/fr/publications/>. Acesso em: Acesso em: 24 jun. 2024.

RADFORD, Luis. Education and the illusions of emancipation. **Educational Studies in Mathematics**, v. 80, n. 1, p. 101-118, 2012.

RADFORD, Luis. On teachers *and* students: An ethical cultural-historical perspective. In P. Liljedahl, C. Nicol, S. Oesterle, & D. Allan (Eds.), **Proceedings of the Joint Meeting of PME 38 and PME-NA 36**, v. 1, p. 1-20, PME, 2014. Disponível em: <https://luisradford.ca/fr/publications/>. Acesso em: Acesso em: 24 jun. 2024.

RADFORD, Luis. Father Padilla's *Arithmetica Practica* (1732) in its cultural colonial Guatemalan context. In L. Radford, F. Furinghetti, & T. Hausberger (Eds.), **Proceedings of the 2016 ICME Satellite Meeting of the International Study Group on the Relations Between the History and Pedagogy of Mathematics**, p. 557-568. IREM de Montpellier, 2016. Disponível em: <https://luisradford.ca/fr/publications/>. Acesso em: Acesso em: 24 jun. 2024.

RADFORD, Luis. Algunos desafíos encontrados en la elaboración de la teoría de la objetivación. **PNA**, v. 12, n. 2, 61-80, 2018.

RADFORD, L. El aprendizaje visto como saber y devenir: una mirada desde la teoría de la objetivación. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, v. 15, n. 36, p. 27-42, 2020. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n16.p27-42.id306>

RADFORD, Luis. **La teoría de la objetivación. Una perspectiva vygotskiana sobre saber y devenir en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.** Uniandes, 2023a. Disponível em: https://bit.ly/Radford_TO. Acesso em: 24 jun. 2024.

RADFORD, L. Ethics in the mathematics classroom. **Hiroshima Journal of Mathematics Education**, v. 16, p. 57-75, 2023b. Disponível em: <https://www.jasme.jp/hjme/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

RADFORD, Luis. **Learning as an ethical-political process.** Paper presented at the Meeting of the Canadian Mathematics Education Study Group. Québec. Université Laval, 2024.

RADFORD, Luis. Struggles and agonies in shaping a cultural-historical conception of mathematics. In X. Yan, A. Mamolo, & I. Kontorovich (Eds.), **Where is the math in your mathematics education research?: Personal accounts of leading educators.** Research in Mathematics Education Book Series. Springer, en prensa-a.

RADFORD, Luis. The dialectic between knowledge, knowing, and concept in the theory of objectification. **Éducation & Didactique**, en prensa-b.

RADFORD, Luis; GOBARA, Shirley Takeco. (2019). **Entrevista sobre la semiótica en la teoría de la objetivación.** Campo Grande, Brasil. March 2019. Disponível em: <https://luisradford.ca/fr/publications/>. Acesso em: 24 jun. 2024.

VARGAS-PLAÇA, Jaqueline Santos. **O uso de tecnologia assistiva como artefato cultural no atendimento educacional especializado para alunos cegos ou baixa visão.** Campo Grande: Tesis de doctorado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2020.

Histórico

Recebido: 01 de julho de 2024.

Aceito: 05 de outubro de 2024.

Publicado: 26 de dezembro de 2024.

Como citar – ABNT

RADFORD, Luis. Paulo Freire y la teoría de la objetivación: relaciones e implicaciones. **Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC**, Belém/PA, n. 50, e2024001, 2024. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2024.n50.e2024001.id688>

Como citar – APA

Radford, L. (2024). Paulo Freire y la teoría de la objetivación: relaciones e implicaciones. *Revista de Matemática, Ensino e Cultura – REMATEC*, (50), e2024001. <https://doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2024.n50.e2024001.id688>

Número temático organizado por

Juliana Martins  

Jadilson Ramos de Almeida  