
LA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA EN PAULO FREIRE

Cecilia Navia Antezana

Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica de Durango

Introducción

La obra de Paulo Freire puede ser definida como una obra crítica de la realidad contemporánea, en gran parte construida a partir de la problematización de la realidad brasileña, pero sin que su propuesta pueda ser solamente reducida a esta realidad. De este modo podemos decir que su obra ético-pedagógica tiene no solamente un carácter mundial, sino también actualidad en el contexto actual.

Desde una exploración del ser humano como ser inacabado, en un contexto que está mediatizado por valores mercantilistas, pragmáticos, y deshumanizantes, el autor propone como posibilidad un trabajo pedagógico que alberga la esperanza de construir un futuro diferente.

Desde una pedagogía de la autonomía, el autor plantea que el sujeto está en permanente proceso de formación. Reconociendo su inacabamiento, se propone al sujeto en situación problemática frente al mundo al que pertenece. Es en este sentido que formula el concepto de la autonomía, y que en un análisis crítico de las situaciones educativas, se debe plantear que tanto formadores como alumnos deben reposicionarse en su papel de educadores, estudiantes, y reconocerse ambos como sujetos que aprenden.

Freire y la Teoría Crítica

La teoría o ciencia crítica, movimiento intelectual que se desarrolla en Europa a raíz de la segunda guerra mundial, y que tiene como referencia a la Escuela de Frankfurt, surge como una propuesta que aspira a la crítica ideológica de la realidad y a la organización de la acción social y política para mejorar el mundo. Plantea la existencia de una autonomía racional de los practicantes, reconociendo que la práctica moral y social es histórica y cultural, y por tanto vulnerable a la distorsión ideológica. Se trata, como menciona Rabinovich (2001), de un planteamiento de la singularidad, comprendiendo que la singularidad es subversiva, en el sentido de que subvierte toda pretensión de encerrar todo en un universal.

En este sentido se puede plantear que la práctica educativa es problemática, puesto que lleva implícita relaciones sociales que promueve, o sustenta propuestas de sociedades posibles. Por tanto se debe reconocer que toda propuesta educativa no es neutra.

Desde una propuesta de comprensión histórica, la Teoría Crítica nutre a la pedagogía radical. La historia es vista entonces como un fenómeno emergente que tiene un final abierto, no está

determinada por leyes que se den al margen de la acción humana (Giroux, 1995). Retomando a Walter Benjamín -menciona Giroux- se trata de ir en contra del curso de la historia.

Se formula entonces la promoción de una autonomía, que ilustra, que emancipa, que se propone como un método de la crítica ideológica, como un método de auto reflexión crítica, que explora la irracionalidad de las creencias, de las prácticas, la fuente de la irracionalidad en contextos institucionalizados, en formas de vida social. Por tanto la crítica ideológica se plantea como un medio para el auto-entendimiento, en la cual lo distorsionado puede hacerse transparente, y verse privado así de su poder (Carr, 2000).

La Teoría Crítica ha cuestionado el lugar privilegiado que ha ocupado la teoría en relación a la práctica en los análisis de la realidad social, particularmente la distancia entre ambas. En la teoría educativa, señala Carr (1990), la distancia ha sido mayor. Sin embargo, esta distancia es irreal en el campo educativo, puesto que la educación es diferente a un material inerte y existe en base a prácticas reales, a prácticas educativas, reconociendo la práctica educativa como práctica social.

Sin embargo, la educación, señala Carr, ha sido vista como una actividad instrumental, en la cual la sabiduría práctica ha quedado aislada de la práctica. Esto implica que la teoría educacional se ha distorsionado, y se ha creado un discurso distante de las prácticas educativas.

Es por tanto que es importante reconocer la preocupación que plantea Araujo (2001) de como hacer ciencia de la educación a través de la investigación, como dar cuenta de la realidad, considerando las relaciones con lo social, las tradiciones, lo histórico, y lo político educativo, como elementos constitutivos de los problemas educativos, en los que están presentes las interpretaciones y las percepciones que los sujetos dan o reciben.

Al respecto, señala Giroux (1995), la Teoría Crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, la discontinuidad y las tensiones de la historia.

Es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por las condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia autodirigida (Guiroux, 1995:63).

En este sentido la alfabetización es vista en su carácter formativo y politizado en la educación, dándose énfasis a la no neutralidad de la misma. La alfabetización, menciona Giroux (1995), coincidiendo con Foucault, está interconectada con prácticas de lenguaje y modos de aprendizaje que sólo pueden ser entendidos en términos de su articulación con las relaciones de poder que estructuran a la sociedad más amplia. Por tanto, es importante reconocer también que las escuelas no son instituciones neutrales, sino “sitios políticos”. Más adelante, retomando a Laclau (1977) el autor señala:

los estudiantes deben ser desafiados en términos de sus supuestos ideológicos y de los intereses que tales supuestos sostienen implícita o explícitamente. Se necesita un modo de análisis que revele los supuestos dominantes centrales para una problemática de alfabetización determinada, así como una atención crítica que ubique las raíces de dichos supuestos y los intereses que ellos sostienen (Giroux: 1995:261).

Giroux (1995) elabora una crítica a la postura reproductivista que sostiene en lo general la consideración de la cultura exclusivamente como medio para el control social y de clase. Esta postura determinista, se opone a la de Freire- sostiene Giroux-, pues éste último comprende a la cultura en términos dialécticos.

Esta noción de alfabetización es esencial, y en ella se encuentra la idea de que la cultura contiene no sólo una forma de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para irrumpir en los mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva (Giroux, 1995:283).

Giroux (1993) sostiene, que a excepción de la teoría feminista y la teología de la liberación, gran parte de la producción de la tradición de una teoría social radical está desprovista de cualquier lenguaje de posibilidad, crítica que se ha cargado de un lenguaje devastador, que excluye toda posibilidad de intervención en las escuelas. Por otro lado cuestiona el esta tradición haya criticado el tomar en cuenta cuestiones de raza, género, edad, etc, poniendo, recalando “la primacía de clase, como *la* determinación universal y más importante en la lucha por la libertad.” (1993:311). Así señala:

En medio de los análisis “científicos” concernientes a las condiciones de trabajo de los maestros y a los peligros de la economía política de la enseñanza escolar, poca es la atención que se presta a un discurso de los acontecimientos, a una política del cuerpo, al sufrimiento humano concreto, o a formas de adquisición colectiva de facultades críticas entre los maestros o los estudiantes, o entre ambos, conforme esos aspectos van surgiendo a consecuencia de diversas luchas contra la dominación dentro de las escuelas (Giroux, 1993:312).

Ante esta problemática Giroux (1995) propone una pedagogía radical que vincule la lucha con las posibilidades humanas, retomando la noción de utopía.

El ser humano ético en Freire

Para Freire (1998), la ética universal del ser humano es la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, absolutamente indispensable para la convivencia humana. Más que un ser en el mundo, el ser humano se torna una presencia en el mundo y con los otros, por tanto, debe comprenderse como un sujeto histórico. Pero es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad.

Es importante reconocer la presencia consciente en el mundo, el no escapar a la responsabilidad ética de moverse en el mundo. Asumir que el sujeto está condicionado en los aspectos genéticos, culturales, sociales. Sin embargo esta presuposición para Freire no implica la determinación del ser humano. Es por tanto que se puede plantear que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo, en una clara alusión a las posturas deterministas tanto de extrema derecha como de izquierda.

Esto implica entonces ver al futuro ciertamente como problemático, pero no inexorable. Asumir esto último, implicaría, en un sentido, asumir:

una ideología fatalista, inmovilizadora del discurso liberal, que con aires de modernidad, insiste en que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a tornarse “casi natural” (Freire: 1998:21).

En este marco, la transgresión de los principios éticos, dice Freire, es una posibilidad del ser humano, pero no una virtud. Al sujeto ético, señala, no le es posible vivir sin estar permanentemente expuesto a la transgresión de la ética.

Pensar acertadamente

Para Freire el inacabamiento de los hombres y mujeres funda el proceso de conocer. De este modo, aprender precedió a enseñar, y por tanto, cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construye y desarrolla lo que el llama la “curiosidad epistemológica” sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Es por tanto, que se plantea que no hay docencia sin discencia, sin un docente que asuma una posición crítica, reconociendo su inacabamiento.

A su vez, el educador tiene como tarea trabajar también en el educando para reforzar su capacidad crítica, su curiosidad, su insumisión.

Sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente, aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas (Freire, 1998:29).

Pero pensar acertadamente, dice Freire, debe ir acompañado del respecto a los saberes de los educandos, y discutir con ellos la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

La creatividad del ser humano parte de la curiosidad, como inquietud indagadora, como inclinación al develamiento de algo, como pregunta verbalizada o no.

...mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso nos hicimos éticos. Sólo somos porque estamos siendo. (Freire, 1998:34).

Sin embargo, para Freire (1998) pensar acertadamente precisa de una argumentación seria, es decir se debe reconocer su carácter de acto comunicante. De este modo, el entendimiento no puede ser transferido, sino debe ser un acto co-participado. Este entendimiento, que es a su vez comunicación e intercomunicación, se funda en la capacidad de diálogo de los sujetos, es decir es dialógico y no polémico. Este pensar no aislado, sino con el otro, co-participado, nos remite al hacer del docente, en un movimiento dinámico y dialéctico entre el hacer y pensar, que esta presente en su propuesta sobre la autonomía. Al respecto señala Campos:

En realidad, Paulo Freire llama al profesor para ayudar a convertir crítica una conciencia ya existente. Educar y tomar en cuenta *la cuestión del otro*. Permitir la descentración y afirmar en uno el reconocimiento de usted y de nosotros: y es ese el sentido de la Pedagogía de la Autonomía (Campos, 2000:94).

Freire nos conduce a la reflexión de que enseñar no se reduce a la transferencia de conocimientos, sino a crear las posibilidades para su propia producción o construcción, pero como vemos en la cita anterior, se debe tener una actitud abierta hacia los educandos, y este proceso debe darse en relación con el otro, según vemos:

cuando entro a un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones (Freire, PA:47).

De este modo, el saber debe ser aprendido por el educador como por el educando, y debe ser constantemente testimoniado, vivido.

Conciencia del inacabamiento

Como vimos, Freire nos muestra al ser humano como alguien inacabado, y que se debe tener conciencia del inacabamiento del ser o su inconclusión, como algo propio de la experiencia vital. A su vez es importante distinguir que es sólo entre hombres y mujeres, es decir en los seres humanos, en los que el inacabamiento se torna consciente.

Esta toma de conciencia, así como la consideración de que la invención de la existencia implica necesariamente el lenguaje, la cultura, la espiritualización del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo, es lo que define al hombre y a la mujer como seres éticos. Y nos señala, que este poder ser éticos, es lo que nos hace posible romper con la ética:

sólo los seres que se hicieron éticos pueden romper con la ética (Freire, 1998:51).

La construcción de la presencia del sujeto en el mundo, para Freire, tiene mucho ver consigo mismo, y coloca al sujeto en una posición ante el mundo, en el percibirse en el mundo, con el mundo y con los otros.

Campos (2000) recupera el planteamiento de Freire que señala que educar es mantenerse encantado con el mundo. Este es, para la autora, un aspecto esencial de la obra freiriana, que resume su postura y le da actualidad, a lo cual señala:

Estar vivo en el mundo es, antes que nada, estar atento a su movimiento y estar sujeto. No *sujeto de*, sino *sujeto a*: y ser un hombre/ sujeto que hace su historia, que la determina. El encantamiento proviene de una actitud seria y consecuente frente a la vida: de que es posible luchar para cambiar (Campos, 2000:90).

De este modo para Freire, saber, enseñar, posicionarse y relacionarse son cualidades que deben estar presentes en el profesor, quien debe estar encantado con el mundo, pero asumiendo una postura de desencanto con el mundo de la producción, de la mercadotecnia. De este modo, para Campos, ser educador presupone asumir una directividad sobre cual hombre queremos formar.

La pedagogía de la autonomía es exactamente aquella que rompe con un universo de alienación y desvenda la multiplicidad de caminos que el ser humano puede trazar. Un autónomo es un contrapunto de un autómatas (Campos, 2000:92).

Para Freire entonces, existe la posibilidad de que el ser humano se pueda hacer libre, pueda asumirse como autónomo para reiventarse un mundo –dice Aparecida- en otras direcciones éticas y morales.

En este sentido Freire presenta la pregunta como una categoría pedagógica de importancia para la comprensión del acto educativo, puesto que forma parte del proceso de existir humano, y es por tanto fundamental para su formación.

La pregunta como parte del existir humano está vinculada a la curiosidad, a la problematización del hombre sobre sí mismo y sobre todo a la realidad social, a su formación humana, ética y política y a la relación dialógica entre los hombres y las mujeres (Oliveira, 2000:37).

La preocupación se torna entonces hacia el ser humano como un ser de búsqueda, un ser que se presenta frente a problemas, siendo el mismo ser humano un problema para sí mismo, como lo menciona Oliveira:

concebido como un “ser de búsqueda”, como ser inconcluso, que por percibir “que no sabe todo”, busca el saber, el conocimiento y o su mejoramiento en cuanto ser humano (Oliveira: 2000:38).

En esta integración en relación dialéctica con las condiciones de su contexto social, cultural e histórico –señala Oliveira (2000)-, el ser humano se constituye en ser cultural. Se evidencia entonces el proceso de humanización en la que los seres humanos realizan su vocación ontológica de *ser más*, actuando como sujetos del proceso de relación con el mundo.

Comprobar esta preocupación implica reconocer la deshumanización no sólo como viabilidad ontológica, sino como realidad histórica. Es también y quizás básicamente, que a partir de esta comprobación dolorosa, los hombres se preguntan sobre la otra viabilidad –la de su humanización. Ambas, en la raíz de su inconclusión, se inscriben en un permanente movimiento de búsqueda (Freire, 1970:32).

Para Freire es muy importante el concepto de concientización, planteado en términos de un esfuerzo del conocimiento crítico de los obstáculos, reconociendo que estos últimos no se eternizan. En razón de ello señala que se debe poner un fuerte acento en la actualización de los formadores:

como instrumento para la profundización de la “prise de conscience” del mundo, de los hechos, de los acontecimientos, la concientización es una exigencia humana, es uno de los caminos para la puesta en práctica de la curiosidad epistemológica (Freire, 1998,54).

Pero, para Freire, esta propuesta es contraria a aquellas que sugieren una toma de conciencia que provenga desde el exterior, es decir de una manera extraña al sujeto. El propone que la toma de conciencia es propia del ser, es interna, como algo que “es natural al ser que, inacabado, se sabe inacabado” (1998:54). Sin embargo, para el autor, la cuestión no está en el inacabamiento puro, ni en la inconclusión pura, sino en la inserción del sujeto inacabado en un permanente proceso social de búsqueda. “Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, -menciona Freire-, donde se funda la educación como un proceso permanente” (Ibid:57). De allí que para el autor es muy importante que en el proceso de enseñanza se respete a la autonomía del ser del educando.

el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros (Freire, 1998:58).

Este respeto no debe confundirse con el autoritarismo o con la permisividad, sino debe tomar muy en cuenta la diferencia del alumno, pero a partir del reconocimiento del educador como persona:

lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas, es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. Me muevo como educador porque primero me muevo como persona (Freire, 1998:91-92).

Si revisamos el análisis que realiza Adorno (1998) a partir de una mirada psicoanalítica en torno a la manera como el maestro ha sido constituido por el sistema escolar, se cuestiona la percepción que se ha construido del maestro, y como éste ha sido sometido y desvalorizado por las instituciones. De acuerdo a ello adquiere relevancia discutir sobre la pedagogía de la autonomía de Freire y plantearnos el cuestionamiento de si ¿Puede un maestro ser autónomo cuando existe “aversión” al ser maestro?, entendiendo que esta percepción puede no sólo ser externa, sino también vivida por el maestro. Al respecto señala Adorno:

A menudo se escucha... que los candidatos al profesorado fueron quebrados, nivelados, en sus años de formación, que se yuguló su *élan* (espíritu dinámico), lo mejor que había en ellos... Habría que averiguar, sobre todo, hasta qué punto reprime el concepto de necesidad escolar la libertad de espíritu y la formación espiritual (Adorno, 1998:77).

¿Puede, yendo más lejos, el estudiante universitario tener una formación que fomente su autonomía, cuando el sistema educativo estrecha la libertad del docente y del mismo educando? Al respecto interesa recuperar la característica que Benjamín propone para un estudiante, diría Freire, discente:

En la vida del estudiante surge la cuestión de la unidad de su conciencia, cuestión verdaderamente principal, pues no tiene sentido decidir sobre problemas de la vida estudiantil (ciencia, Estado, virtud) si no se cuenta con el valor suficiente para someterse en general. De hecho, la característica fundamental del estudiante es la voluntad contestataria, el someterse sólo a los principios, autoconocerse, sólo a través de las ideas (Benjamín, 1993:118).

Pero Benjamín manifiesta la preocupación de que los estudiantes ven a la ciencia como una cuestión puramente profesional, y que “no tiene nada que ver con la vida”, o que proporciona esperanza para obtener un empleo. La crítica a las instituciones es fuerte en el sentido de haberse convertido, señala el autor, en proveedoras de títulos, habilitaciones, etc. En esta nueva vinculación de la universidad con el Estado, se menciona, no se promueve la tolerancia de las ideas y de las teorías más libres. De igual modo se afirma que la vida, que si contiene ideas libres, no menos que ideas radicales, queda excluida de la universidad. Ante ello, Benjamín contrapone señalando que:

es propio de las finalidades estudiantiles el que en su corazón pese más el problema de la vida intelectual que la praxis de la asistencia social.

...

Los estudiantes han encontrado en la universidad un refugio para todos los egoísmos y altruismos, para la absoluta comprensión de la gran vida, sólo que esta comprensión

renuncia precisamente a la duda radical, a la crítica fundamental y, lo que es más necesario, a una vida entregada a la construcción de lo nuevo (Benjamien, 1993:124-125).

La autonomía del educador, como educador y educando, ocupa entonces un papel determinante en la obra de Freire. Y en esta propuesta la capacidad de decisión es fundamental. Es decidiendo como se aprende a decidir, y en este marco nadie es sujeto de la autonomía de nadie. 103

“no puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas (Freire, 1998:103).

Al respecto Giroux (1993) sostiene que para Freire la alfabetización se aborda como un fundamento necesario para la acción cultural de la libertad, dando lugar al hecho de ser un agente constituido por sí y socialmente.

...para Freire la alfabetización es inherentemente un proyecto político mediante el cual los hombres y las mujeres afirman su derecho y la responsabilidad que tienen, no sólo en cuanto a leer, comprender y transformar sus propias experiencias, sino también en cuanto a reconstituir la relación que guardan con respecto a la sociedad como un todo (Guiroux, 1993:232-233).

Freire (1998) propone una toma consciente de las decisiones, dando un cariz político a su propuesta de intervención y transformación de la realidad. Señala que:

...la raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente (Freire, 1998:106).

El mismo Guiroux (1993) hace eco de este cariz político de la obra freireana señalando la posibilidad de que los educadores desarrollen un proyecto político más allá de la escuela, que amplíe los contextos sociales y políticos en los que están inmersos. Señala que los educadores deben tomar en cuenta el desarrollo teórico tomando en consideración la capacidad para recuperar y legitimar las normas de la práctica ética que mejor sirvan a las necesidades y esperanzas humanas, retomando la solidaridad y la comunidad humana.

...los educadores deben explorar el significado y el propósito de la enseñanza pública como parte de un discurso de democracia fundamentado en un proyecto de posibilidad utópico (Giroux, 1993: 314).

Freire (1999) señala que el trabajador de la enseñanza es político, independientemente de que lo asuma o no. De ahí que es relevante que asuma y tome una decisión sobre su naturaleza política, y sea coherente con ella. Como podemos observar:

...aceptamos que no tenemos porque evitar el deber de intervenir, de liderar, de suscitar actuando siempre con autoridad, pero siempre también con respeto a la libertad de los otros, a su dignidad. No hay para nosotros forma más adecuada y efectiva de conducir nuestro proyecto de educación que la democrática, que la del diálogo abierto, valiente (Freire, 1999:51).

La presencia del otro

Freire propone una comunicación dialógica en el proceso educativo. La categoría de diálogo se constituye en la piedra fundamental de la construcción teórica de Freire, incluso el mismo reconoce que se construyó a partir de sus relaciones de su infancia, con sus padres, con su primera profesora, así como en las oportunidades de ejercicio de su ciudadanía (Almeida, 2000:51). En este sentido Freire menciona:

“el espacio del educador democrático que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silenciado, habla” (Freire, 1998:112).

De este modo, el autor recupera el silencio como un elemento esencial en la comunicación dialógica, puesto que permite escuchar, lo cual significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro. Enseñar, exige la disponibilidad para el diálogo, la reducción de la distancia que me separa con los otros. De ahí que señala:

“una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática del conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. (Freire, 1998:118).

De allí que es importante desafiar al sujeto –señala Freire-, para que se perciba en y por su propia práctica, como sujeto capaz de saber, como un arquitecto de su propia práctica cognitiva, y que pueda a su vez asumir la autoría del conocimiento del objeto.

El colocar al educando como un sujeto capaz de saber, así como al educador, permitiría, retomando los postulados actuales de la autoformación, un reposicionamiento de ambos sujetos en la educación, en la que ambos se asuman como educadores y como educandos a la vez. En la organización de la universidad, diría Benjamín,

Los alumnos deberían ser tratados como alumnos y profesores a la vez. Como profesores, porque la productividad significa aquí independencia absoluta, interés por la ciencia más que por el profesor (Benjamín, 1993, 127-128).

Las reflexiones antes vertidas nos permiten plantear la necesaria redefinición del papel que ocupan los sujetos de la educación en el sistema educativo, y de manera importante en las universidades, como sujetos no sólo productores de conocimiento, sino como acompañantes, como seres inacabados en formación permanente, sometidos a la necesaria actitud ética respecto a sí mismos, respecto a los otros, respecto al mundo del cual forman parte y que a su vez construyen como sujetos históricos, por tanto asumir a ambos como seres creativos, que permiten construir mundos educativos posibles.

Podemos suponer, retomando a Levinas, que el sujeto es libre en tanto está en relación con el otro, como una condición de posibilidad:

¿Ingenua libertad? Curiosamente “ingenio” según el derecho romano es aquel que ha nacido libre y no ha perdido su libertad... Todos nacemos libres, todos nacemos en relación: “justamente el ser entre dos es lo humano, lo espiritual” (RV). La libertad se da por lo tanto

gracias a la relación con el Otro, que no sería el infierno –como lo define Sartre o el pensamiento de la identidad-, sino que precisamente es su condición de posibilidad. (Rabinovich, 2000:38).

En este sentido, es la condición de la libertad de sí mismo, vista en relación con la libertad del otro, la que se me permite con el otro, y nos coloca frente a una propuesta de autonomía del sujeto sólo en relación con la responsabilidad con el otro, y la responsabilidad con el mundo. La autoformación por tanto, debe ser analizada en esta perspectiva ética.

Referencias

- Adorno (1998) “Tabúes sobre la profesión de enseñar”. En: *Educación para la emancipación*. Ed. Morata,
- Almeida, María Guildemar A. (2000) “Dimensões do conceito de formação em Paulo Freire”. En: Saul, Ana María (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*. Sao Paulo. Editora Articulação Universidad/Escola.
- Araujo Stella. (2001) *Seminario Teoría Crítica y Educación*. UAEM..
- Benjamín, Walter (1993), “La vida de los estudiantes”. En: Metafísica de la juventud..
- Campos Denice Aparecida, (2000) “A ação educativa em Paulo Freire: um misto de encantamento e transformação”. En: Saul, Ana María (org.) Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares. Sao Paulo. Editora Articulação Universidad/Escola.
- Carr Wilfred (1990) , *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Ed. Alertes,
- Freire Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México, Ed. Siglo XXI..
- Freire Paulo. *Pedagogía de la Autonomía*. México, Ed. Siglo XXI.
- Freire Paulo.(1999), *La educación en la Ciudad*. México, Ed. Siglo XXI.
- Giroux (1995) “Alfabetización, ideología y políticas de escolarización”. En: *Teoría y Resistencia en Educación*. México, Ed. S. XXI.
- Giroux (1995) “Teoría crítica y práctica educativas”. En: *Teoría y Resistencia en Educación*. México, Ed. S. XXI.
- Giroux (1993), *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Ed. S. XXI..
- Oliveira Ivanilde Apoluceno de (2000), “O ato de perguntar na pedagogia Freireana”. En: Saul, Ana María (org.). *Paulo Freire e a formação de educadores: múltiplos olhares*., Sao Paulo. Editora Articulação Universidad/Escola.
- Rabinovich (2000) “Levinas: un pensador de la excedencia”. En: *La huella del otro*, México, Ed. Taurus,.