

## LA RELACIÓN PEDAGOGÍA Y POLÍTICA EN LA OBRA DE PAULO FREIRE: HACIA UNA FILOSOFÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA\*

DIEGO ALEJANDRO MUÑOZ GAVIRIA\*\*

Presentado: abril 23 de 2014 • Aceptado: mayo 16 de 2014

*La pedagogía acepta la sugerencia de la antropología:  
se impone pensar y vivir la educación como práctica de la libertad*  
Freire, *Pedagogía del oprimido*, 1970, p.15

*Soy sustantivamente político y solo adjetivamente pedagogo*  
Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 1992, p. v

*Mujeres y hombres continuamos siendo lo que Aristóteles decía que éramos:  
Animales políticos. Continuamos por tanto siendo, en consecuencia,  
aquello en que nos convertimos: animales políticos*  
Freire, *A la sombra de este árbol*, 1997, p. 32

*No solo es imposible quitar la relación que la pedagogía tiene  
con la política, sino que hacerlo es, además, teóricamente deshonesto*  
Peter Mc Laren

---

\* Artículo resultado de la investigación de tesis doctoral en filosofía titulada: “La concepción de lo humano y su educación - formación en la obra de Paulo Freire: aportes para una antropología filosófica y pedagógica crítico-latinoamericana”, y del proyecto de investigación: “De Tijuana a la Patagonia: perspectivas críticas educativas en América Latina”, financiado por la Universidad de San Buenaventura Sede Medellín.

\*\* Sociólogo. Especialista en Contextualización Psicosocial del Crimen. Magíster en Psicología de la Universidad de San Buenaventura Medellín, con estudios doctorales en Ciencias Sociales: Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el CINDE, y candidato al título de Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana. Profesor de la Universidad de San Buenaventura, miembro del Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos de la Universidad de San Buenaventura –GIDEP–. Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Pedagógica –FORMAPH– de la Universidad de Antioquia. diegomudante@hotmail.com

## Resumen

Pensar la relación filosofía, política y pedagogía en la obra de Paulo Freire es adentrarse en el complejo campo de una filosofía crítica de la educación desde América Latina. Lo anterior consigue evidenciarse en las propuestas del autor en torno a temas como: la centralidad de la pregunta por el ser humano en cualquier acción humana, de mayor importancia en acciones orientadas a la humanización, como las derivadas de la educación y de la formación. Para el autor, la teoría crítica en sus potencias filosóficas y políticas requiere de expresiones pedagógicas que permitan la generación de procesos de concienciación tendientes a la transformación social, a esto es a lo que se ha denominado en este texto como giro pedagógico de la teoría crítica. Por último, las bases de este pensar filosófico, político y pedagógico se encuentran en la propuesta epistémica del autor, una suerte de defensa de la curiosidad epistemológica como dinamizadora de la experiencia humana de abrir sentidos y crear historia.

**Palabras clave:** antropología filosófica, antropología pedagógica, filosofía crítica de la educación, giro pedagógico, curiosidad epistemológica, pedagogía crítica.

## TEACHING RELATIONSHIP AND POLITICS IN THE WORK OF PAULO FREIRE: TOWARDS A CRITICAL PHILOSOPHY OF EDUCATION IN LATIN AMERICA

### Abstract

Thinking philosophy, politics and pedagogy relationship in the work of Paulo Freire is penetrate in the complex field of critical philosophy of education from Latin America. This gets evident in the author's proposals on issues such as the centrality of the question of human being in any human action, oriented more important in humanizing actions, as those derived from education and training. For the author, the critic in his philosophical and political powers, theory requires pedagogical expressions to the generation process awareness aimed at

social transformation, this is what has been referred to in this text as a teaching rotation theory review. Finally, the basis of this philosophical, political and pedagogical thinking are in the epistemic proposal of the author, a sort of defense of epistemological curiosity as a dynamic of human experience of senses open and create history.

**Keywords:** philosophical anthropology, educational anthropology, critical philosophy of education, educational rotation, epistemological curiosity, critical pedagogy.

## ENSEIGNEMENT RELATION ET POLITIQUE DANS LE TRAVAIL DE PAULO FREIRE: VERS UNE PHILOSOPHIE CRITIQUE DE L'ÉDUCATION EN AMÉRIQUE LATINE

### Résumé

Penser la philosophie, la politique et la pédagogie relation dans le travail de Paulo Freire, il pénètre dans le domaine complexe de la philosophie critique de l'éducation de l'Amérique latine. Cela devient évident dans les propositions de l'auteur sur des questions telles que la centralité de la question de l'être humain dans toute action humaine, plus importante dans les actions orientées humaniser tels que ceux dérivés de l'éducation et de la formation. Pour l'auteur, le critique dans ses pouvoirs philosophiques et politiques, la théorie nécessite expressions pédagogiques à la prise de conscience des processus de production visant à la transformation sociale, c'est ce qui a été mentionné dans ce texte comme une théorie pédagogique de rotation examiner. Enfin, la base de cette réflexion philosophique, politique et pédagogique sont dans la proposition épistémique de l'auteur, une sorte de défense de curiosité épistémologique comme une dynamique de l'expérience humaine de sens ouverts et de créer l'histoire.

**Mots-clés:** anthropologie philosophique, anthropologie de l'éducation, de la philosophie critique de l'éducation, torsion éducatif, curiosité épistémologique, la pédagogie critique.

## DIDATTICA RAPPORTO E POLITICA IN OPERA DI Paulo Freire: VERSO UNA FILOSOFIA CRITICA DI ISTRUZIONE IN AMERICA LATINA

### **Riassunto**

Pensare filosofia, la politica e la pedagogia rapporto nel lavoro di Paulo Freire, penetra nel complesso campo della filosofia critica dell'educazione dal latino Llatina. Precedente Llo, diventa evidente nelle proposte dell'autore su questioni come la centralità della questione dell'essere umano in ogni azione umana, più importante nelle azioni orientate umanizzanti come quelli derivati dal mondo dell'istruzione e della formazione. Per l'autore, il critico nei suoi poteri filosofiche e politiche, teoria richiede espressioni pedagogici alla consapevolezza processo di generazione volto a trasformazione sociale, eesto è quello che è stato definito in questo testo come una teoria di rotazione di insegnamento rivedere. Infine, la base di questo pensiero filosofico, politico e pedagogico sono nella proposta epistemico dell'autore, una sorta di difesa di curiosità epistemologica come una dinamica dell'esperienza umana dei sensi aperti e creare la storia.

**Parole chiave:** antropologia filosofica, antropologia didattica, filosofia fondamentale dell'istruzione, torsione educativo, curiosità epistemologica, pedagogia critica.

## A RELAÇÃO PEDAGOGIA E POLÍTICA NA OBRA DE PAULO FREIRE: RUMO A UMA FILOSOFIA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

### Resumo

Pensar a relação filosofia, política e pedagogia na obra de Paulo Freire significa ingressar no complexo campo de uma filosofia crítica da educação desde o contexto da América Latina. Isto é evidenciado nas propostas do autor ao redor de temas como: a centralidade da pergunta sobre o ser humano em qualquer ação humana, de maior importância em ações orientadas para a humanização, quanto nas derivadas da educação e da formação. Para o autor, a teoria crítica em suas potências filosóficas e políticas, precisa de expressões pedagógicas que possibilitem a geração de processos de conscientização que visem à transformação social. Isto foi chamado neste texto de giro pedagógico da teoria crítica. Por último, as bases desse pensamento filosófico, político e pedagógico estão na proposta epistêmica do autor, um tipo de defesa da curiosidade epistemológica como dinamizadora da experiência humana de abrir sentidos e criar história.

**Palavras chave:** antropologia filosófica, antropologia pedagógica, filosofia crítica da educação, giro pedagógico, curiosidade epistemológica, pedagogia crítica.

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

La obra de Paulo Freire es un valioso aporte para el pensamiento crítico, con especial énfasis en la pedagogía y sus diálogos con la política y la filosofía. Trabajos como el de la profesora Vera Barreto titulado: *Paulo Freire para educadores* (1998), el del profesor José Cleber: “Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento de Paulo Freire” (2002), de la profesora Mary Moreira: “El papel político pedagógico del profesor” (2002), el del profesor Ricardo Romo Torres: “Contribuciones freirianas al pensamiento latinoamericano” (2006), de la profesora Stella Accorinti: “Praxis político-pedagógica de Paulo Freire” (2006), de la profesora Ana Masi: “El concepto de praxis en Paulo Freire” (2007), del profesor Jason Mafra: “A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault” (2007), el del profesor Luis Alberto Malagón titulado: *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad* (2010), entre otros, se inscriben en la búsqueda pedagógica y política de las contribuciones de Paulo Freire para un pensamiento crítico latinoamericano. La presente ponencia también se inserta en este campo de indagación y reflexión.

Es de aclarar que en las posturas filosóficas asumidas en este trabajo, el campo de la pedagogía y su relativa autonomía encuentra como sustento de su episteme a la filosofía, con reflexiones en torno a los temas de la educación y la formación. La pedagogía, en tanto campo disciplinar, es una suerte de filosofía de la educación que trasciende los reduccionismos parasitarios de las praxis pedagógicas instrumentalizadas o bancarias. Como expone Benner: “Para legitimar y fundamentar la educación y la formación no bastan las modernizaciones de la praxis pedagógica que se limitan meramente a seguir la crítica de otros subsistemas sociales. De lo que se trata, más bien, es de transformar en todo momento la crítica social de la educación en una crítica pedagógica a la sociedad” (Benner, 1998, pp.73-74).

Con esta aclaración, el diálogo pedagogía, política y filosofía en la obra de Freire es una fusión de sustentaciones y orientaciones de la acción educativa y formativa que no cae en el extremo de las abstracciones metafísicas, sin sujetos, contextos y relaciones concretas; ni en el extremo de los activismos irreflexivos. Por lo anterior, la praxis pedagógica en Freire solo es posible en la base del cruce de lo pedagógico, lo filosófico y lo político, una suerte de giro pedagógico a la teoría crítica o una crítica pedagógica a la sociedad, sustentado en el derrotero trazado desde su *Pedagogía del oprimido* hasta su *Pedagogía de la esperanza*.

La propuesta del maestro Freire en la lectura filosófica implica una apertura del sujeto sobre su propia existencia, en cuanto se asume el filosofar como el compromiso de hacerse más humano en sus relaciones, contextos y experiencias. El ser humano se reconoce como un ser llamado a su realización. En la base del pensamiento del autor convergen, de manera central, según sus biógrafos (Gadotti y Lima), dos tradiciones filosóficas. De un lado, la tradición humanista católica inscrita en la lectura latinoamericana a Dios, en la propuesta de la teología de la liberación y su idea de liberación y de ser humano como ser que a imagen de Dios, se hace co-constructor, se hace creador. Para este humanismo, el respeto, el cuidado y la solidaridad son el basamento de una ética de la alteridad. Para Freire, carecería de sentido pensar una propuesta filosófica que no reivindique la condición humana en sus aspectos más relacionales, abridores de sentido y liberadores. Al respecto escribe Azevedo:

Freire, reconhecidamente, tem confirmado a importância das concepções cristãs na construção de seu pensamento político-pedagógico, e isso pode ser verificado em várias afirmações expressas em suas obras e pela maneira como sua narrativa vai sendo construída ao longo de seu trabalho. Nesse sentido, pode-se destacar, por exemplo, a sua ideia de vocação ontológica para ser mais, que apresenta todo um teor metafísico, além do histórico-social, na sua conceituação, aspecto que pode ser verificado no personalismo de Mounier. A perspectiva que Mounier apresenta é a de que visão individualista e egocêntrica que gera a ganância e o lucro instaura uma condição de violência ontológica contra os seres humanos. Observe-se que Freire afirma que desumanização não é vocação, mas uma possibilidade histórica e significa uma distorção da vocação ontológica para o ser mais, o que implica dizer que é uma distorção ontológica (2008, pp. 31-32).

Esta perspectiva del personalismo cristiano y la teología de la liberación en el autor, le brindan insumos teóricos y políticos para pensar lo que él ha denominado el más allá, el inédito viable, el influjo utópico-esperanzador que inscribe el proyecto humano en un proceso de apertura y liberación.

Otra de las presencias filosóficas claves para comprender la filosofía crítica de la educación freiriana es la lectura humanista a Marx, donde la sensibilidad de lo humano y la defensa de su condición conduce a una acción radical de denuncia, enfrentamiento y transformación de relaciones, contextos y subjetividades opresoras. Aquí la praxis filosófica deviene en compromiso político, dado que Freire asume la crítica de Marx a las filoso-

fías contemplativas, a sus miserias (Marx, 1979)<sup>1</sup>, con el firme compromiso de trascender la contemplación y especulación para llegar a praxis transformadoras y emancipadoras que hagan, desde abajo, resistencias y alteraciones a las realidades opresoras existentes. Para Azevedo:

O humanismo marxista é caracterizado, principalmente, pela sua constante preocupação com a libertação dos seres humanos e com a eliminação das formas de alienação que coisificam e transformam homens e mulheres em seres inautênticos. Tais preocupações são também bases fundantes na concepção político-filosófica da pedagogia de Freire, Daí a afirmação de que o humanismo freiriano tem uma forte contribuição do pensamento marxista (2008, pp. 35-36).

Por ello, la filosofía política de Freire es una praxis contrahegemónica capaz de dismantelar las condiciones de opresión, el más acá del que hablaba Freire. En el marco de la acción y el pensamiento contrahegemónico de Freire, se hace fundamental interrogarse por el tipo de subjetividades que configuramos, habitamos, reconocemos y defendemos en nuestras vidas cotidianas. Es en este escenario de la micropolítica, donde la molecularidad de las hegemonías hace su aparición, dejando en nosotros, algunas veces de forma inconsciente y otras de manera consciente, el legado de su hegemonía, su colonización a nuestros mundos de la vida (Rigal, 2012)<sup>2</sup>.

En relación con lo político, es claro para el autor que lo político es el interés emancipatorio, concienciador y liberador que está en la base de sus praxis pedagógicas. Tal y como lo expone en las primeras páginas de *Pedagogia da esperança*:

- 
- 1 Este texto fue escrito por Marx entre 1846 y 1847 como una respuesta del autor a Proudhon y su libro *Système des contradictions économiques ou Philosophie de la Misère (Sistema de las contradicciones económicas o Filosofía de la Miseria)*. Esta crítica de Marx a Proudhon y sus tesis de economía política, radica en su metafísica o abstracción teórica por fuera de la historia, además, de su “desconexión” con la acción política concreta de los oprimidos-proletariados de la época (Marx, 1979).
  - 2 El diálogo pedagógico y político existente entre Gramsci y Freire permite defender una idea de pedagogía y política dialógica, reivindicadora de los saberes del pueblo, detonante de la praxis o movilización social, y sobre todo en búsqueda de respuestas a las situaciones concretas de opresión. Podría decirse que los dos hacen parte de la filosofía de la praxis. Al respecto escribe el profesor Rigal: “Queremos recordar lo que dice Gramsci ‘*el elemento popular siente, pero no siempre comprende o sabe; el elemento intelectual sabe, pero no siempre comprende y, especialmente, siente*’. Coincidimos plenamente con el sentido de esta frase y su crítica a los intelectuales iluministas y distantes que olvidan la necesidad de un compromiso e involucramiento con el pueblo que sea apasionado y que establezca algún tipo de acercamiento que manifieste – como anhelaba Paulo Freire – una *capacidad de amar el mundo*” (2012, p.136).



Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y la utopía no solo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos en cuanto elementos que necesariamente forman parte de toda práctica educativa que desenmascare las mentiras dominantes, puede parecer extraño que yo escriba un libro llamado *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*.

Para mí, en cambio, la práctica educativa de opción progresista jamás dejará de ser una aventura de revelación, una experiencia de desocultamiento de la verdad. Es porque siempre he pensado así por lo que a veces se discute si soy o no un educador. Eso fue lo que ocurrió en un encuentro realizado recientemente en la UNESCO, en París, según me contó uno de los que participaron en él, en que representantes latinoamericanos me negaban la condición de educador. Que obviamente no se negaban a sí mismos. Criticaban en mí lo que les parecía mi politización exagerada.

No percibían, sin embargo, que al negarme a mí la condición de educador, por ser demasiado político, eran tan políticos como yo. Aunque ciertamente, en una posición contraria a la mía. Neutrales no eran, ni podrían serlo (Freire, 2002, p.7).

En el reconocimiento de la fuerte implicación que tienen las praxis pedagógicas y políticas, que como en el caso del maestro Freire pueden ser reconstruidas en sus basamentos crítico humanistas, se desarrollarán a continuación los siguientes argumentos: en primer lugar, reconocer la pertinencia de la reflexión antropológica en la filosofía crítica de la educación propuesta por Freire; el segundo tema a ser abordado es el denominado giro pedagógico propuesto por Freire a la filosofía crítica latinoamericana; por último, se resalta la centralidad de la filosófica, la pedagógica y la política en el pensamiento de Freire.

## LA IMPORTANCIA DE LA SUSTENTACIÓN ANTROPOLÓGICA EN LA FILOSOFÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Es lugar común de toda teoría crítica centrar su interés en la emancipación humana y política. En tanto emancipación humana, la teoría crítica reivindica los procesos de toma de consciencia y de praxis comprometida de

cada sujeto con su proceso de subjetivación. La emancipación humana, ya desde las clásicas tesis de Marx, pone su acento en la praxis política y antropológica de los seres humanos sobre sus posibilidades y condicionamientos (Marx, 2009). Aquí, la propuesta de transformación humana sensibiliza en la vida cotidiana a los sujetos en torno a la conversión de las ideologías inmovilistas de la determinación, en acciones políticas abridoras de realidad, pensamiento y sentido. Para el profesor Lima, en su texto:

Entendiendo que el proceso del conocimiento se da cuando el individuo, al reconocerse como humano, es motivado sobre los problemas que lo acercan a la vida cotidiana, el trabajo pedagógico político de Paulo Freire se dirige a los excluidos de las acciones políticas que juzgan a los hombres incapaces de definir su existencia. Procura, a partir de su trabajo de asesoría pedagógica a los considerados analfabetos, motivarlos para la reconquista de sus derechos a través de la conquista de la palabra, de la lectura y de la escritura. En síntesis, de la reconquista de su opinión. Así podemos decir que la filosofía de la educación con la cual trabajó Freire fue una filosofía política, y su método de alfabetización fue una estrategia revolucionaria para que los hombres se descubrieran ciudadanos, en el sentido del término político de la filosofía (2009, p. 60).

La emancipación política, centrada en el espectro político del reconocimiento y la movilización social, solo se hace verdadera fuerza emancipadora cuando logra, desde la base de la emancipación humana, poner desde abajo en movimiento a la sociedad, cual quiera sea su concreción histórica. La emancipación política es posible gracias a la emancipación humana, pero si está última no asume su compromiso con lo social colectivo podría devenir en mero impulso egoísta y aristocrático<sup>3</sup>. Es decir, con la emancipación humana el sujeto se compromete en sus procesos de apertura y colocación frente al mundo, frente a los otros (as) y frente a sí mismo. Con la eman-

---

3 Para el profesor Miguel Gómez en su texto "Teoría crítica y educación" (1990), existe un riesgo muy grande en la creciente vulgarización del concepto emancipación, lo que ha llevado a una dificultad política, pedagógica y filosófica para sustentar su potencial transformador. En palabras del autor, citando a Spaemann: "El concepto de emancipación, objeto de exigencias ideológicas excesivas, ha devenido ambiguo. Considerado en un principio como liberación de la autoridad tutelar, ha venido a servir de legitimación para implantar nuevo tipos de dominación, que es entonces aquella que consigue ser declarada como emancipadora" (p.140). Para hacer frente a estas críticas y recuperar el sentido originario de la emancipación en Marx, es pertinente decir que ésta no será nunca, como realidad antropológica y política, un estado definitivo o total, es un proceso continuo que compromete a los sujetos con sus autocríticas permanentes.

cipación política, los seres humanos asumimos el compromiso de generar estrategias y alternativas colectivas para romper con los límites inventados y ejercidos por determinados poderes hegemónicos.

Esta relación antropológica y política existente entre emancipación humana y política es fundamental para resistir la tentación humana de dejarse adormecer por los cantos de sirenas (Adorno y Horkheimer, 1987), por los miedos a la libertad (Fromm, 2005), que los poderes hegemónicos ejercen sobre las vidas vividas por cada sujeto en sus contextos y relaciones. Una de las estrategias más potentes para la hegemonía es la generación de una sensación de naturalización, de cotidianización de las artificialidades, sesgos y arbitrariedades por él generadas. Por ejemplo, solo desde la naturalización en la vida cotidiana, de la supremacía racial de unos sobre otros, se hace posible el esclavismo. La fuerza del esclavo radica en su potencia de resistir esta naturalización, su fuerza está en la posibilidad de desalojar de sí al opresor y desde su condición humana, evidenciar la posibilidad de otras maneras de ver y habitar el mundo (Negri, 2002)<sup>4</sup>. Como lo expone la profesora Inés Fernández en su texto: “El rastro *fanoniano* en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire” (2011):

Se trata de descreer de la naturalización opresión/liberación y alertar sobre la identificación de la alienación del colonizado en el colonizador, del oprimido en el opresor y sugerir la duda sobre seguir prescripciones o tener opciones, entre ser espectadores o ser actores, actuar o tener la ilusión, entre tomar la palabra o no tener voz. Este es, para Freire, el trágico dilema de los oprimidos, dilema que la pedagogía de la liberación debe enfrentar porque la liberación, en tanto situación real y concreta, se materializa en la lucha. No se trataría entonces ni de opresor ni de oprimido sino de un hombre liberándose que reconoce el límite que la realidad opresora le impone y utiliza este saber de sí como motor de la acción liberadora (p.177).

Ya desde Gramsci se hace pertinente en la praxis crítica trascender la identificación de poderes hegemónicos, que devienen en tales, por sus

---

4 Para Negri (2002), la clave de la resistencia está en la posibilidad de ir más allá de los límites impuestos por el poder hegemónico, asunto vivenciado por él, en el contexto de su encarcelamiento y la imposibilidad de establecer defensa con el poder absoluto. En sus términos: “Bien se comprende entonces hasta qué punto fue importante la prefiguración de Cristo que los padres Cristianos de la antigüedad reconocieron en Job; también él, como nosotros, atravesó el desierto a fin de reconquistar la vida en un nivel más elevado, en una relación absolutamente materialista, lo cual significa aprender la alegría de revolucionar el mundo” (p. 20).

procesos de internalización y naturalización, para llegar a evidenciar que su hegemonía no conlleva dominación total (Gadotti, 2012)<sup>5</sup>, que siempre, en toda realidad política hegemónica hay intersticios no colonizados, líneas de fuga, otros mundos posibles y espacios de resistencia que podrían estar en el campo de la contrahegemonía de las subalternidades (Zibechi, 2008)<sup>6</sup>. Aquí, lo subalterno, como puede ser en el ejemplo anterior la fuerza del esclavo, se hace potente desde el mismo momento en que se reconoce la aparición de la alteración al estado de cosas existente, emerge del grito manso de aquellos que al reconocer sus subalternizaciones emprenden acciones contrahegemónicas que pongan en jaque el canto de sirenas de la dominación total de la hegemonía. En palabras del maestro Freire en su texto *Pedagogía de la indignación*:

De las anónimas gentes, de las sufridas gentes, explotadas gentes, aprendí que la paz es fundamental, indispensable. Pero la paz implica luchar por ella. La paz se cría, se fortalece en y por la superación de realidades sociales perversas. La paz se construye en la construcción incesante de la justicia social. Por eso no creo en ningún esfuerzo, por más que se autotitule “educación para la paz”, que, en lugar de revelar las injusticias del mundo, las torne opacas e intente miopizar a sus víctimas (Freire, 2012, p.17).

Por lo anterior, la pertinencia del análisis de hegemonías radica en la visibilización de sus quiebres, de sus contradicciones, de sus agotamientos. Y el análisis de subalternidades, desde el lente de sus contrahegemonías,

---

5 Par el profesor Gadotti: “Gramsci combatió el espontaneismo como combatió, también, la manipulación, el determinismo y el fatalismo, reforzando la necesidad de la formación crítica de las masas, argumentando que la revolución no se confunde con la superación mecánica de las condiciones objetivas de la sociedad, ella es el resultado de la lucha, de la voluntad de los sujetos, por tanto, de la praxis social. Cambiar al mundo y cambiar a las personas son procesos interdependientes. Para la constitución de una nueva hegemonía es primordial el papel de los sujetos en la historia, el rol de la sociedad civil, de la educación y de la cultura. Hoy, ese constructo gramsciano es particularmente vigente y apropiado para explicar un momento histórico de dominio del sentido común fatalista del neoliberalismo, que se presenta, arrogante, como única alternativa” (2012, p. 9).

6 Para el profesor Zibechi: “Lo cierto es que entre nosotros viven dos mundos. Uno de ellos está hoy fuera de control, ya que ha hecho de la dominación y la destrucción su alimento principal. El otro mundo es la única chance que tenemos de seguir siendo seres humanos y de conservar la naturaleza y los bienes comunes para beneficio de todos y todas. Pero la lógica de vida de este mundo otro no es simétrica a la del mundo hegemónico. De modo que no puede crecer destruyendo y aniquilando al mundo de la opresión, sino su modo: por expansión, dilatación, difusión, contagio, disipación, irradiación, resonancia. O sea, de modo natural. Este es el modo en que viene creciendo el no - capitalismo en la periferia urbana desde hace por lo menos medio siglo” (2008, pp.128-129).

permite reconocer la fuerza del esclavo, su potencial transformador (Zibechi, 2008).

Las teorías críticas en su interés emancipador permiten visibilizar y apoyar las subjetividades sublevadas que retan las hegemonías, mostrando que siempre es posible otro mundo. Este principio esperanza (Bloch, 2004)<sup>7</sup>, es el que hace de la teoría crítica una propuesta, una alternativa, una creatividad. Sin alternativas a las hegemonías, las teorías críticas devendrían en discursos carentes de sentido o en reacciones pasajeras de insatisfacción. Es de anotar que estas ideas han de crecer con la historia, no son un pensamiento fosilizado que se repite mecánicamente, son unas incitaciones que hacen de cada sujeto, en sus condiciones humanas, una potencia política; en palabras del maestro Zemelman: “Ir creciendo con la propia historia y no quedarse desfasados respecto de la misma” (2000, p. 36).

En este campo de reflexión y praxis filosófica, pedagógica y política, podría decirse que la antropología pedagógica de Freire se establece en el reconocimiento de la centralidad de lo humano, de estar a escala humana para poder comprender y transformar las realidades educativas y formativas de los sujetos y las comunidades concretas. La antropología pedagógica del autor, es decir sus ideas en torno a la educación y la formación sustentadas en una concepción del ser humano, encuentra en su antropología filosófica sus bases. La antropología filosófica de Freire logra establecer al menos tres ideas centrales en torno a la comprensión de lo humano: el ser humano como ser de relaciones, el ser humano como ser de apertura y el ser humano como ser de la liberación. Es de aclarar que estas dimensiones antropológico-filosóficas del ser humano no son las únicas presentes en el autor (el ser humano y su condición existencial (Sartre), la corporeidad humana (Husserl, Ponty), el ser humano y la decolonización del ser (Fanon, Cabral), el ser humano y su religación (Munier, Buber).

En un sentido amplio, Freire reconoce como lo hicieron los pensadores de la antropología pedagógica alemana, que sin antropología sería impensable la pedagogía, de allí su permanente crítica a las pedagogías que pretenden brindarse a la crítica, con el manto de la desantropologización de sus praxis, con la muerte del sujeto, asumiéndose como meros relatos y ac-

---

7 El libro de Ernst Bloch *El principio esperanza* (2004), es un texto fundamental para la reflexión sobre la condición utópica del ser humano en conexión con los fundamentos teóricos y políticos de la filosofía marxista. Su pesquisa va mucho más allá de cualquier ortodoxia ideológica para convertirse en una profunda investigación sobre los temas más fundamentales de la frágil condición humana.

ciones instrumentales. Toda pedagogía implica una antropología, toda *paideia* tiene un *anthropos*, bien sea porque se enuncie y reconozca de manera explícita, o porque se encubra en sus expresiones implícitas. En este sentido autores como Fullat (1997) y Benner (1998) colocan especial atención a la fundamentación filosófica de la educación existente en la idea de reconstruir los trasfondos políticos existentes en todas las propuestas pedagógicas. Para estos autores toda praxis pedagógica conlleva una praxis política y ética, en tanto su interés central radica en el compromiso con los otros, las otras y lo otro. Lo ético-político de la pedagogía es su fundamento filosófico, sin una intención trascendente y pública carecería de sentido toda acción educativa y formativa. En palabras del autor:

Necesitamos estar advertidos de la naturaleza política de la educación. Cuando yo digo de la naturaleza política de la educación quiero subrayar que ésta es un acto político. Por eso mismo, no hay por qué hablar de un carácter o de un aspecto político como si no fuera una práctica política. Y no hay una escuela que sea mala o buena en sí misma, en cuanto institución. Pero al mismo tiempo no es posible pensar la escuela, pensar la educación, fuera de la relación de poder, que es político (Freire, 2012, p. 42).

En Freire, lo anterior es central para su propuesta filosófica de la educación. En él, la educación como práctica de la libertad y la formación como concienciación solo tienen sentido en la búsqueda política y ética de unas condiciones existenciales más acordes con la idea del ser humano como ser de relaciones, aperturas y liberaciones. La praxis pedagógica de Freire es una praxis ética y política que compromete al sujeto, desde su reconocimiento como tal, con los otros, las otras y lo otro. Su propuesta antropológica reivindica contextos, relaciones y subjetividades más dialógicos y justos. De allí que su filosofía de la educación reivindique el derecho y obligación a ser de sí, sus relaciones y circunstancias unas condiciones para potenciar la transformación social. Ana María Araújo Freire afirma que:

El auténtico diálogo freiriano, del cual tanto necesitamos, es aquel que por el contrario, se rige por la propensión al amor, por el respeto al diferente y admiración por la diversidad y por la creencia en la horizontalidad de las relaciones entre las personas como sujetos de la historia para la construcción de un mundo verdaderamente democrático. Es una acción cultural para la humanización (Araújo, 2012, p. 22).

Para la teoría crítica esta reconstrucción antropológica es de vital importancia, en cuanto permite identificar el interés de cada forma de enuncia-

ción de lo pedagógico; en este sentido ninguna praxis pedagógica es neutral, siempre responde a unos intereses y voluntades que desde diferentes mundos de la vida agencian intervenciones en los procesos de subjetivación o en los procesos de sujeción. En tanto procesos de subjetivación, en la orientación crítica se estaría proponiendo otras formas de ser y estar en el mundo, donde cada ser en su configuración como sujeto sea capaz de enfrentar su mundo. La identificación de los procesos de sujeción implica una crítica radical a las formas sectarias en que se pretende reducir mecánicamente al ser humano a simple autómatas culturales, una suerte de caricaturización instrumentalizante del ser humano donde cada ser deviene en una especie de títere producto de la manipulación política. Si bien esta idea se expresa de formas distintas en el variopinto escenario de las pedagogías críticas, tiene especial relevancia en la propuesta pedagógica de Freire, progresista y radical, en la cual la propuesta de la subjetivación y la crítica a la sujeción se expresa en términos de sus consideraciones de la educación bancaria como atropello a la condición humana, y la propuesta de la educación como práctica de la libertad como reconocimiento de la vocación histórica del ser humano a ser más humano en sus relaciones y circunstancias (Mafra, 2007)<sup>8</sup>. Estas ideas serán una herencia valiosa para las configuraciones críticas de la pedagogía en América Latina.

En el campo amplio de las pedagogías críticas, tales como: la ciencia crítica de la educación alemana, las teorías críticas del currículo, las sociologías críticas de la educación, la educación popular, entre otras, el interés emancipatorio es fundante y genera un punto de demarcación con otras posturas pedagógicas de corte más positivistas o hermenéuticas. De forma situada, las pedagogías críticas en América Latina ubican como eje especial de la pregunta por la emancipación humana y política la descolonización del ser. Para Fernández:

La toma de conciencia, el reconocimiento de la deshumanización, es la única vía posible para la humanización. El problema de la humanización asume el carácter de preocupación ineludible porque reconocerse humano no es solo un problema de viabilidad ontológica

---

8 El tema de los procesos de subjetivación y de sujeción coloca a Freire en diálogo con Foucault, con una episteme común: la reivindicación de la acción humana en la configuración del presente. Para Mafra en su texto "A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault" (2007): "Em confluência com a perspectiva foucaultiana, Freire elege a liberdade para analisar o poder. Demonstrando as formas pelas quais a atitude opressora se impregna em opressores e oprimidos, busca revelar a configuração do uso e abuso do poder não apenas em suas estruturas, mas em sua materialização concreta" (p. 287).

sino de realidad histórica, una “vocación negada pero afirmada en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión en la violencia de los opresores [...]” (Freire, 2002, pp. 31-32 y Fernández, 2011, p. 168).

En términos políticos y éticos, lo fundamental en toda orientación crítica es la recuperación de la centralidad del sujeto, siendo en el caso latinoamericano muy pertinente preguntarse por las maneras colonizadas en que representamos y configuramos nuestras subjetividades. Freire será un pensador central, para desde América Latina, proponer otras formas de reconocer al sujeto, más allá de las sujeciones devenidas de los procesos de colonización del ser. Aquí el diálogo Freire-Fanon es central, sus propuestas filosóficas críticas les permite entender la pertinencia del llamado a la emancipación, pero en los contextos específicos de la dominación.

Dicho de otro modo, opresión, colonialismo, liberación son las palabras que muestran las discusiones de mediados del siglo xx en América Latina, Asia y África. En consonancia con aquellos tiempos Fanon comparte con Aimé Césaire la denuncia al colonialismo en el plano de lo político-cultural. Freire, urdiendo la misma trama, instala con dureza la discusión y la crítica al colonialismo en el seno mismo de la educación. Ambos retoman de manera crítica y contundente la problemática de la conquista y la colonización en América Latina y África, denunciando al colonialismo que instaura la noción de lo inhumano (Fernández, 2011, pp. 167-168).

Para estos autores no podría existir una suerte de patrón común de dominación que conlleve por ende una fórmula mágica de emancipación. Más bien, en sus lecturas, realizadas desde los márgenes o desde el sur del proceso civilizatorio occidental, la clave para reconocer procesos de sujeción y propuestas de subjetivación acordes con la emancipación sería la lectura crítica y creativa a la colonización del ser.

Y, ¿qué sucede con el opresor que está encarnado en el oprimido? La opresión no pasa inadvertida, señala Fanon, porque ésta afecta al ser del oprimido, lo modifica, lo transforma en espectador pasivo, pero advierte que no basta con reconocer que la descolonización es creación de *hombres nuevos*, porque no es posible ésta, si la *cosa colonizada* no se convierte en hombre en el mismo proceso de liberación: “[e]n la descolonización hay una exigencia de un replanteamiento integral de la situación colonial [...]” (Fanon, 1974, p. 31). Freire afirma, “no basta



con no ser esclavo si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas” (2002, p. 65). Porque la descolonización se encarna, se expone en el cuerpo del oprimido, grita por sus poros, *los últimos serán los primeros* afirma Fanon y Freire sostiene *el que aprende enseña y el que enseña aprende*, pero para ello es necesario confrontar, enfrentar, denunciar, tomar la palabra y mostrar que el mundo colonizado es un mundo cortado en dos (Fernández, 2011, p.170).

Freire es un filósofo crítico de la educación que ve en la colonización del ser la principal implicación ideológica de las formas de opresión, en sus términos, la mayor dominación existe cuando el dominado lleva en sí la mirada del dominador, cuando el oprimido tiene alojado en sí al opresor (Freire, 1970, p. 57)<sup>9</sup>. Por lo anterior, la principal acción revolucionaria sería, en clave freiriana, desalojar de sí al opresor, decolonizar el ser. Estas ideas vinculan a Freire con el pensamiento crítico latinoamericano del grupo modernidad-colonialidad, como lo exponen los autores de la inflexión decolonial:

En la inflexión decolonial también se encuentra la apelación a una exterioridad de la modernidad: la diferencia colonial. La diferencia colonial constituye el lugar privilegiado epistémica y políticamente, no solo para realizar un tipo de crítica que es imposible desde el interior de la modernidad, sino que también es desde la diferencia colonial que se articulan las intervenciones de desmantelamiento de la colonialidad. Esta exterioridad, al igual que el oprimido en Dussel y Freire, no es una exterioridad absoluta sino una exterioridad relacionalmente producida; es decir, que tanto el oprimido como el otro son constituidos en cuanto tal por la relación con el opresor, pero este último es también a la vez constituido por tal relación. A estos es a lo que puede denominarse co-constitución (Restrepo y Rojas, 2010, pp. 57-58).

La decolonización del ser implica una propuesta emancipadora, concienciadora y liberadora desde el sur. Reivindicar la subjetivación es, en este caso, defender a toda costa la potencia de los sujetos de hacer algo de sí, más allá de las condiciones históricas y políticas en que se encuentren; es

---

9 Para el maestro Freire: “Una de éstas, a la cual ya nos referimos rápidamente, es la dualidad existencial de los oprimidos que, ‘alojando’ al opresor cuya ‘sombra’ introyectan, son ellos y al mismo tiempo son el otro. De ahí que, casi siempre, en cuanto no llegan a localizar al opresor concretamente, así como en cuanto no llegan a ser ‘conciencia para sí’, asumen actitudes fatalistas frente a la situación concreta de opresión en que se encuentran” (Freire, 1970, p. 57).

un llamado a la esperanza como acción radical de cambio y lucha. Aquí, la recuperación del sujeto es seminal. Para Freire: “La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces en la transformación. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos” (1970, p. 46).

En clave freiriana, la recuperación del sujeto es la defensa política y pedagógica de la existencia humana como experiencia abridora de sentido, como apertura al mundo que conlleva la emancipación humana y política. Esta idea pedagógica-política establece una relación filosófica entre Freire y autores más contemporáneos como Zemelman, en tanto los dos ven en la centralidad del sujeto las posibilidades de una pedagogía progresista o de la potencia humana (Zemelman, 2005)<sup>10</sup>.

Para estos autores, la pedagogía crítica implica filosóficamente la defensa de la dignidad del estar siendo (Zemelman y Quintar, 2005)<sup>11</sup>, un reconocimiento del proyecto humano como acción permanente que los sujetos realizan de forma siempre relacional, con su inacabamiento o inconclusión. Esta pedagogía defiende, en todas las circunstancias y contextos, la centrali-

---

10 Para el maestro Zemelman: “La colocación ante el momento histórico se corresponde con la comprensión de éste como no cerrado, sino más bien como la expresión de un proceso, esto es, del propio movimiento de la historia que resulta de las relaciones entre múltiples sujetos y de sus prácticas respectivas. De ahí que el movimiento se tenga que contextualizar como potenciación de lo potenciable; en otras palabras, como construcción en la que está recuperando la historicidad de lo dado” (2005, p.10).

11 Para la profesora Estela Quintar y el profesor Hugo Zemelman, fundadores del Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL), en su texto *Pedagogía de la dignidad de estar siendo* (2005), pensar la función política de la pedagogía en América Latina implica su reivindicación como un saber a favor de la potenciación del sujeto, de la recuperación de su pensamiento, sus acciones y sus construcciones culturales. Esta pedagogía se diferencia de unas pedagogías bonsái, que reducen la condición humana a mera adaptación y reproducción a la realidad histórica existente. En este sentido escriben los autores: “Ahora bien, ¿Qué es la pedagogía bonsái? Es la pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir. En nuestros países el sistema educativo no fue inventado ni creado para liberar a nadie, por eso hablar de estos discursos es muy complejo en el ámbito de los sistemas educativos; pero además, no se trata solamente de que no lo diga, sino de mirar y transformar la realidad” (2005, p.125) y más adelante complementan esta idea cuando afirman que: “Descolonización mental es un contrato con la grandeza. Los bonsáis pueden ser preciosos pero son bastante manipulados para ser preciosos y pequeños. Esto que vos traes me parece que es una idea que hay que seguir trabajando, es como el desafío. A mí no se me hubiera ocurrido ese nombre, pero es como empezar a hablar desde este desafío para instalar como contrato una línea de pensamiento de lo popular, como dice Alicira Argumedo, de lo latinoamericano como dignidad de estar siendo, y no como deseo de no ser lo que se es” (2005, pp.139-140).

dad de la recuperación del sujeto y su presente potencial, es decir, del sujeto y sus posibilidades de transformación.

En síntesis, la pertinencia de la base antropológica para la filosofía crítica de la educación en América Latina encuentra como uno de sus principales defensores y sustentadores a Paulo Freire, para él es necesaria la reflexión y problematización de lo que entendemos por ser humano y, con ello, lo que entendemos como sociedad, conocimiento, realidad, historia, educación y formación. En las siguientes páginas intentaré fundamentar por qué esta base antropológica se potencia más desde el campo pedagógico en el pensar de Freire.

## EL GIRO PEDAGÓGICO DE LA FILOSOFÍA CRÍTICA EN AMÉRICA LATINA

Las pedagogías críticas comparten con las pedagogías en general su interés en los procesos de educación y de formación. En tanto procesos de educación, las pedagogías en general han configurado ideas y acciones encaminadas a la sofisticación de la incitación social, siendo, en algunos casos, llevado esto al extremo de la reproducción instrumental o bancaria (Freire, 1970, p. 72)<sup>12</sup>. Para las pedagogías críticas los procesos de educación centrados en la incitación no pueden desconocer la potencia de los sujetos, no les reduce en el ámbito de lo educativo a meros autómatas culturales. Freire afirma, “no basta con no ser esclavo si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas” (1970, p. 65). Los procesos de educación en clave crítica se ven como prácticas de libertad que retan a los sujetos en su colocación histórica, social, cultural y política (Zemelman, 2005).

En tanto acercamiento a los procesos de formación, las pedagogías han colocado el énfasis del estudio y la intervención en la constitución de subjetividades, no ya en la mera incitación sino en la relación existente entre incitación y apropiación de la incitación (Benner, 1998, p. 85)<sup>13</sup>. Con el tema

---

12 Recordemos la idea del autor sobre este tipo de educación: “En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción ‘bancaria’ de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan” (Freire, 1970, p.72).

13 Para Benner: “Mientras que la exigencia de la educación afirmativa descansa siempre sobre una predeterminación positiva del comportamiento deseable, sin participación del educando, la exigencia de la educación negativa se caracteriza por no concebir al educando como una especie de cámara oscura, sino como un producto autónomo, es decir, su relación con él no es nomológica, sino dialógica” (Benner, 1998, p. 85).

de la formación, las pedagogías incursionan en el complejo y contingente escenario de la configuración de subjetividades, una Caja de Pandora que siempre retará los determinismos pedagógicos. Para las pedagogías críticas los procesos de formación son procesos de emancipación, donde cada sujeto trasciende la reducción mecanicista de su ser y estar en el mundo para asumirse como sujeto en proceso permanente de construcción. Para esta postura crítica de la formación, los sujetos siempre estarán en proceso de formación, no existen los sujetos formados, como no existen los seres humanos terminados (Adorno, 1998)<sup>14</sup>. Esta idea de formación genera un compromiso político y pedagógico con la recuperación del sujeto, con sus potencias y fuerzas transformadoras. Por lo anterior, las pedagogías críticas siempre tendrán dificultades técnicas en sus implementaciones bajo criterios bancarios y sectarios, dado que su pretensión no es la de conseguir resultados calculados, al contrario, su accionar gira en torno a la apertura de la experiencia humana.

Para estas pedagogías críticas los procesos de educación son procesos de transformación y los procesos de formación son procesos de emancipación (Ospina, Alvarado y Muñoz, 2008). La transformación social se hace educativa en tanto permite la incitación de los sujetos hacia su reconocimiento como sujetos históricos, como hacedores colectivos de vida. La emancipación se hace formativa en tanto recuerda la centralidad en el compromiso que cada ser humano tiene con su propia existencia, cada ser en sus circunstancias y relaciones está llamado a ser algo de sí. Por lo anterior, para estas pedagogías críticas, la lucha contra las hegemonías se gesta en el rescate y defensa de las posibilidades y potencias de los sujetos, de sus procesos de concienciación y de sus praxis transformadoras.

En las pedagogías críticas lo contrahegemónico solo puede gestarse en la base concreta de la lucha colectiva de los sujetos por la recuperación de sus compromisos y responsabilidades con sus maneras de vivir, pensar, actuar y ser. Así, las subalternidades estarían manifestando educativa y formativamente la posibilidad de otras formas de ser y estar en el mundo.

Las ideas anteriores permiten visualizar la centralidad, en una filosofía crítica de la educación Latinoamericana, de la descolonización del ser, un aporte central de las ideas de Freire en torno a la relación pedagogía-política.

---

14 Adorno afirma que: "La emancipación no como una categoría estática, sino, dinámica, como algo en formación y no como algo que ya es" (1998, p.124).

En este apartado intentaré sustentar por qué considero que otro de los grandes aportes del autor a la filosofía crítica de la educación es la importancia que el autor da a la pedagogía en la lucha por la emancipación humana y política. A esta importancia le llamaremos giro pedagógico y puede evidenciarse en la siguiente idea de Freire: “La educación no es la clave única para abrir la puerta de la transformación político-social de la sociedad. Ésta no es la única, pero sin ella no se hace nada [...] Si ella no lo hace sola es porque necesita contar con otras dimensiones de la organización política del Estado y de la sociedad” (Freire, 2012, p. 199).

El giro pedagógico de la filosofía crítica latinoamericana encuentra en la obra de Freire un sustento potente. En primer lugar, como ya se ha indicado, la consideración de Freire de la pedagogía como lugar de expresión y de gestión de lo político y ético es una valoración estratégica del autor. Esta perspectiva estratégica se apoya en algunos supuestos civilizatorios propios del proceso occidental hegemónico: de mucha importancia la expansión de la escuela en las modernas sociedades occidentales, con el consecuente encausamiento de la población y de los sujetos concretos hacia la obligatoriedad de lo escolar en sus procesos de sujeción y subjetivación (Pineau, 2005)<sup>15</sup>. Esta expansión de la escuela occidental y su consecuente proceso de alfabetización, es comprendida por Freire como posibilidad, para desde esa expansión introducir alteraciones a las hegemonías occidentales. En Freire, esta acción es una forma de resistencia que lucha contra la civilización con sus propias armas, nuevamente, un efecto de sus lecturas al posmarxismo y del pensamiento poscolonial africano. Al respecto escribe Freire:

Mas eu acho que um cara como esse deveria ser estudado, ao lado de um Gramsci. Qual é a diferença grande entre o dois? Amílcar morreu possivelmente mais velho do que ele, Gramsci, e teve o que Gramsci não teve, porque Amílcar teve n anos de guerra dentro do campo, dentro do mato. Gramsci não, Gramsci teve foi cadeia. Mas eu tenho

---

15 El profesor Paulo Pineau en su texto “¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’”, realiza un estudio genealógico y arqueológico al surgimiento de la escuela como institución moderna de occidente, con sus funciones civilizatorias y alienantes. Al respecto escribe el autor: “Un profundo cambio pedagógico y social acompañó el pasaje del siglo XIX al XX: la expansión de la escuela como forma educativa hegemónica en todo el globo. En ese entonces la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la volvió obligatoria, lo que dio como resultado una notable explosión matricular. La condición de no escolarizado dejó de ser un atributo bastante común entre la población, al punto de que muchas veces ni siquiera se lo consignaba, para convertirse en un estigma degradante. La modernidad occidental avanzaba y a su paso iba dejando escuelas” (Pineau, 2005, p. 27).

uma convicção de que o estudo, o estudo isolado ou simultâneo de textos deles dois, tem uma importância enorme, deve ser feito por educadores. Eu acho que uma das coisas que está fazendo falta aos educadores é exatamente essa compreensão da politicidade da educação e da pedagogia (Freire, 2013, pp.143-144).

La escuela sería una herramienta de la civilización occidental que tiene gran potencia, quizá sea el principal dispositivo de colonización del ser, desde lo que Freire denominó educación bancaria. En su lectura contrahegemónica, la escuela puede devenir de forma resistente en un escenario potenciador de la liberación, si su formato bancario es transformado en círculo de cultura, en un tipo de educación liberadora, donde el ser humano en sus encuentros con los otros, lo otro y consigo mismo, logra colocarse en su condición humana y desde allí permitirse realizar la tarea humana de hacerse de forma constante. En este sentido escribe Azevedo:

Os desafios no campo da educação contemporânea, tendo em vista as grandes transformações sociais, as novas dinâmicas de relações e o avanço da tecnologia colocam novas responsabilidades de reflexão o de intervenção social, a partir de novas práticas educativas que vislumbrem a participação e a intervenção conscientes de homens e mulheres na realidade, tendo como horizonte sua permanente humanização (2008, p. 17).

Luchar contra la civilización con sus propias armas implica una educación como práctica de la libertad, que permita reconocer en todos los seres humanos sus potencias en la lectura del mundo y en la escritura de la propia existencia. Cada ser humano es visto desde esta filosofía crítica de la educación como un sujeto potencial hacedor de su propia existencia. En estas ideas el giro pedagógico se evidencia al ubicar como centralidad política las praxis educativas y formativas.

Quizá la denuncia de la escuela como máquina de educar, propia de la crítica a la educación bancaria, propicia una comprensión de la escuela como ágora, como círculo de cultura, propia de la educación como práctica de la libertad. Así, la escuela en tanto círculo de cultura rompe su función civilizatoria originaria, es decir, su misión de colonizar al ser, al poder y al saber. Esta concepción de la escuela potencia la descolonización del ser, del poder y del saber, desde la tesis básica del reconocimiento de la potencia de los sujetos. En este sentido escribe la profesora Juárez:

Los círculos de cultura son concebidos como el lugar donde se promueve un diálogo vivo y creador; donde todos sabremos algo y todos ignoramos algo, pero donde juntos podremos buscar, saber más. El coordinador del círculo de cultura deberá tener confianza en los sujetos participantes, creer en ellos, en su posibilidad de crear, de cambiar las cosas. Freire afirma que ese educador debe ser humilde y sentir amor por el hombre, promover reflexiones teóricas y acciones para liberar y no para domesticar. La estrategia que se plantea es la problematización de situaciones para desenmascarar, analizar y dialogar con otros y así superar la conciencia ingenua (2007, p. 170).

Una segunda expresión de este giro pedagógico puede evidenciarse en la comprensión de la pertinencia de los procesos de concienciación, en el contexto de la educación como práctica de la libertad, de la reivindicación de la concepción de la política como acción esperanzadora. La importancia de lo pedagógico se ve en la potencia de la concienciación de los sujetos, para desde allí adelantar acciones pedagógicas-políticas esperanzadoras. La concienciación como proceso constante de búsqueda de la consciencia histórica permite desde esta relación pedagogía-política la descolonización del ser desde la politicidad de la educación. Para el maestro: “La práctica educativa es también una práctica política. Haciéndose educación, necesariamente se hace política. Forma parte de la naturaleza del ser, de la práctica educativa y docente, la naturaleza política de la educación. Es eso lo que llamo ‘politicidad’ de la educación: la cualidad política que tiene la educación” (Freire, 2012, p.192).

Para la lectura crítica de la realidad social, propuesta por el pensar de Freire, es fundamental comprender la política en términos de sus posibilidades como recuperación de la pregunta y acción en torno a otros mundos posibles, a la lucha contra las hegemonías inmovilizadoras. Es en este sentido que lo político se hace esperanzador, su principio implica los procesos de concienciación y la puesta en acción de praxis transformadoras y emancipadoras. Esta idea de política le imprime un matiz creativo y alterativo a la pedagogía. Desde esta perspectiva política no es posible comprender la pedagogía en sus reducciones conservadoras e instrumentales, ella solo puede devenir en praxis de cambio. Una política de la esperanza solo será congruente con una pedagogía de la esperanza.

En el aporte filosófico y político de Freire a la pedagogía crítica latinoamericana, es central la descolonización del poder, una suerte de crítica y búsqueda de alternativas a las formas hegemónicas de dominación. Con la

lectura crítica al poder que realiza Freire en clave filosófica, pedagógica y política, se consigue en primer lugar realizar críticas ideológicas a las maneras de dominación ejercidas por poderes hegemónicos que tienen como base de su configuración la negación del sujeto y sus potencialidades; con esta perspectiva lo instituido es lo defendible. En un segundo sentido, la lectura crítica del poder permite proponer alternativas políticas a las dominaciones hegemónicas, su interés es identificar las fuerzas contrahegemónicas que se reconocen en las potencias de los sujetos, en sus procesos instituyentes.

En resumen, el giro pedagógico propuesto por Freire a la filosofía crítica latinoamericana permite resignificar el campo de la pedagogía como campo de reconocimiento y de configuración de alternativas y alteraciones al estado de cosas existente, es una crítica pedagógica en su sentido más formativo al tipo de sociedades cerradas que imposibilitan la realización del ser más de cada sujeto. Con este fin, la decolonialidad del poder reconoce la pertinencia de la pregunta por los otros mundos posibles.

## A MODO DE CONCLUSIÓN

Para terminar, me permito en este cierre resaltar algunas coordenadas que bien pueden sintetizar la pesquisa filosófica realizada en esta ponencia a la obra del maestro Paulo Freire, en sus aspectos antropológicos-filosóficos, antropológicos-pedagógicos, filosóficos-críticos y filosóficos-políticos.

La primera coordenada es la invitación que hace Freire a ser capaces de tener un pensamiento propio a partir de nuestro rescate como sujetos. Este rescate está en la base de su propuesta antropológico-filosófica desde sus ideas del ser humano como ser de relaciones, aperturas y liberaciones. Por lo anterior, la antropología filosófica de Freire es una lectura crítica a la depotenciación del sujeto, a su conversión en objeto inerte que conlleva, política y pedagógicamente, prácticas coloniales y prácticas asistencialistas. La colonización y el asistencialismo, más que empoderar al sujeto y reconocerle sus potencialidades, reproduce el actual estado de cosas, mantiene la situación bancaria de dominación. La práctica bancaria, dice Freire: “Implica una especie de anestésico, inhibiendo el poder creador de los educandos, la educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexivo, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. La primera pretende mantener la *inmersión*; la segunda, por el contrario, busca la *emergencia* de las conciencias, de la que resulta su inserción crítica en la realidad” (1970, p. 94).



La crítica antropológica de Freire denuncia la reducción colonial del ser a mera adaptación, para desde este contexto proponer reivindicaciones del sujeto potente, un sujeto capaz de dignificarse en su lucha a partir de sus relaciones y circunstancias. En este sentido cuestiona Freire lo siguiente:

Opción que significaba una sociedad sin pueblo, dirigida por una élite superpuesta, alienada, y en la cual el hombre común minimizado y sin conciencia de serlo será más “cosa” que hombre mismo; la opción por el mañana, por una nueva sociedad que, siendo sujeto de sí misma, considerase al hombre y al pueblo sujetos de su historia. Opción por una sociedad parcialmente independiente u opción por una sociedad que se “descolonizase” cada vez más, que se desprendiese de las corrientes que la hacían y la hacen objeto de otras, que a su vez son sujetos de ella. Éste es el dilema básico que se presenta hoy, en forma ineludible, a los países subdesarrollados –al tercer mundo (1971, p. 25).

En clave antropológica-pedagógica estas ideas hacen de la pedagogía una praxis transformadora que trasciende las reducciones mecanicistas y parasitarias de lo pedagógico, expresadas en concepciones como: la idea de pedagogía como saber instrumental al servicio de una determinada configuración social, la pedagogía como el saber de los funcionarios del Estado, la pedagogía encerrada en la función civilizatoria de la escuela y la pedagogía como saber central en la dinámica moderno-colonial occidental. En la propuesta de Freire, la pedagogía va más allá, se perfila como posibilidad de cambio y transformación, como dinamizadora de la transformación social y existencial.

Pensar la educación como práctica de la libertad es reivindicar la tradición crítica en educación que permite desprender lo educativo de la mera reproducción, para hacer de ella un conjunto de prácticas sociales tendientes a la formación de sujetos críticos, seres capaces de establecer una distancia con sus realidades históricas, para desde allí agenciar renovadas praxis transformadoras.

Freire ve en la educación crítica aquello que tiende formativamente a la concienciación, la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes en el contexto latinoamericano. La concienciación, entendida como proceso de toma de conciencia, implica que el sujeto no es un poseedor definitivo o un ausente total de conciencia, es él, un agente que siempre estará inmerso en un proceso de apertura al mundo. Educar es entonces concienciar, lo cual ha de partir de la realidad, en primera persona, de cada sujeto inmerso en situaciones educativas.

Para romper con las situaciones de opresión en América Latina se necesita desalojar al opresor que cada ser lleva dentro de sí. Para Freire: “Esta fue la constante de toda nuestra vida colonial. El hombre siempre dominado por el poder. Poder de los señores de la tierra” (1971, p. 69). La educación como práctica de la libertad implica descolonizar al ser del opresor que se le ha naturalizado, como herencia de una sociedad cerrada anclada en dispositivos autoritarios y antidemocráticos. Practicar la educación liberadora es un acto de máxima responsabilidad, que el sujeto asume en sus relaciones, y que le permite tejer el camino para la emancipación social.

Liberación, en esta propuesta política-pedagógica freiriana, es responsabilidad con la propia existencia, es asumir el reto de transformarse transformando el mundo. La libertad es responsabilidad y compromiso, es un hacerse de forma cada vez más consciente como sujeto histórico. En términos de Freire: “Es el llamado antropológico del ser humano a ser más”. Esta concepción de libertad dista mucho de las ideas liberales, que ven en la defensa del egoísmo y la competitividad la realización de ella. Para Freire, y con él la teoría crítica, la libertad se edifica sobre la solidaridad y el compromiso con los otros, con lo otro y consigo mismo.

Pensar la libertad como una práctica es asumir una lectura antropológica e histórica de ella, con lo cual se toma distancia de ideas metafísicas y abstractas de la libertad. La libertad es tal en cuanto acciones de los sujetos en sus vidas cotidianas, no es un discurso, no es un deber ser, no es una abstracción.

Por lo anterior, la educación deviene en práctica de la libertad en cuanto asume el reto político y pedagógico de ser una acción tendiente a la emancipación humana. La educación, en este sentido, es una forma de dignificar al ser humano en cuanto construcción y constructor social. Por ello, en coherencia con el principio antropológico de la apertura humana a la experiencia, la educación solo puede ser tal en tanto práctica de la libertad.

Estas ideas antropológicas-filosóficas y antropológicas-pedagógicas ubican a Freire en el campo de la filosofía crítica latinoamericana, para él, la filosofía es una forma de conciencia social que implica el compromiso de comprender el mundo y transformarlo. La idea de Freire de la filosofía es, en síntesis, un asumir el compromiso de hacerse crítico humanista, con uno mismo, para desde allí donar mejores ideas y prácticas a los otros y lo otro. Esta concepción conlleva la necesaria problematización del propio mundo de la vida. Para el maestro: “Una comunidad preponderantemente intransitiva en su conciencia, como la sociedad ‘cerrada’ brasileña, se caracteriza

por la casi total centralización de los intereses del hombre en torno a formas vegetativas de vida. [...] Esta forma de conciencia representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia” (Freire, 1971, p. 52).

La propuesta filosófica crítica de Freire es una resistencia y alteraciones al mutismo y la alienación generadas en las sociedades latinoamericanas, como dispositivos antidemocráticos del poder colonial, de allí que el autor sostenga que: “En verdad lo que caracterizó desde el comienzo nuestra formación fue sin duda el poder exacerbado. Fue la fuerza del poder en torno al cual se fue creando casi un gusto masoquista de ser todopoderoso. Poder exacerbado al que se fue asociando la sumisión. Sumisión de la cual nació, en consecuencia, el acomodamiento y no la integración” (Freire, 1971, p. 68).

En esta perspectiva es imperativo que a la base de una democracia, para el caso particular latinoamericano como sistema que dota de palabra a sus integrantes, esté una educación de los mismos, educación distinta a la concepción bancaria tradicional, esto es, a modo de transacción donde el educando es visto como un puesto *vacío* al cual se le *consigna* un conocimiento y no una educación que le empodere como sujeto con voz, una educación liberadora en la cual el sujeto logre comprender el mundo y comprenderse en el mundo. A esta es a la que Freire llama, una pedagogía del oprimido.

Es por medio de una pedagogía del oprimido que se logra el tránsito del mutismo característico de la inexperiencia democrática a la *decolonización* del ser; solo una pedagogía que sea construida por los sujetos será verdaderamente humanista, pues pondrá al ser humano siempre de frente a su existencia y le hará consciente de su mundo, permitiéndole emerger de la inexperiencia democrática, lazo que le ata a su ser objeto y le imposibilita desarrollar libremente su subjetividad. Pero esta emergencia –recordémoslo con Fromm– es solo una libertad negativa, libertad *de* la situación de opresión; la libertad positiva, libertad *para*, es materializada en la obra de Freire como el segundo momento de la pedagogía del oprimido, momento donde la situación de opresión ha sido abolida y se concede por fin una relación solidaria entre pares.

El autor estaba y está convencido de que la “elevación del pensamiento” de las masas “que se suele llamar apresuradamente politización”, como se refiere Fanon en *Los condenados de la tierra*, y que constituyó para ellos una forma de “ser responsable en los países subdesarrollados”, comienza exactamente con esta autorreflexión. Autorreflexión que les llevará a la consecuente profundización de su toma

de conciencia y de la cual resultará su inserción en la historia, ya no como espectadores, sino como actores y autores (Freire, 1971, p. 26).

En conclusión, la politización es la idea de Freire de reconocer y defender las bases políticas de toda praxis pedagógica. Con la politización se hace posible, en clave crítica, la reivindicación del ser humano como sujeto crítico, de la formación como emancipación y de la educación como práctica de la libertad. Temas que pueden ser ampliados en otros espacios académicos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Accorinti, S. (2006). "Praxis político-pedagógica de Paulo Freire". En: M. Gadotti (ed.). *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se complementan*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Adorno, Th. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*. Madrid: Morata.

Araújo, A. M. (2012). \_\_\_\_\_. En: P. Freire. *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Azevedo, N. (2008). *Pedagogia da humanização a pedagogia humanista de Paulo Freire*. Sao Paulo: Paulus.

Barreto, V. (1998). *Paulo Freire para educadores*. Sao Paulo: Editora Arte y Ciencia.

Benner, D. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.

Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Barcelona: Trotta.

Cleber, J. (2002). "Revisión de las referencias teórico-prácticas del pensamiento de Paulo Freire". En: A. M. Saul (ed.). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández, I. (2011). "El rastro fanoniano en la pedagogía de la liberación de Paulo Freire". En: A. de Oto (comp.). *Tiempos de homenajes, tiempos descoloniales: Frantz Fanon en América latina*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1971). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

\_\_\_\_\_ (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial.
- (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2013). *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Bogotá: Editorial Skla.
- Fullat, O. (1997). *Antropología filosófica de la educación*. Barcelona: Ariel Educación.
- Gadotti, M. (2012). “¿Por qué debemos continuar leyendo a Gramsci?”. En: F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gómez, M. (1990). “Teoría crítica y educación”. *Revista Argumentos: cientifismo, modernidad y educación*. Núm. 27. Septiembre-diciembre, pp. 105-150.
- Juárez, G. (2007). “Los círculos e cultura: una posibilidad para dialogar y construir saberes docentes”. En: M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernández de Alencar (comps.). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lima, J. y J. Rubens (2009). *Paulo Freire: apuntes bio-bibliográficos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mafra, J. (2007). “A conectividade do presente com a história em Freire e Foucault”. En: M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernández de Alencar (comps.). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Malagón, L. A. (2010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire: pedagogía, política y sociedad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Marx, K. (1979). *Miseria de la filosofía*. Moscú: Editorial Progreso.
- (2009). *La cuestión judía*. México: Anthropos.
- Masi, A. (2007). “El concepto de praxis en Paulo Freire”. En: M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernández de Alencar (comps.). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Moreira, M. (2002). “El papel político pedagógico del profesor”. En: A. M. Saul (ed.). *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Negri, A. (2002) *Job: la fuerza del esclavo*. Buenos Aires: Paidós.

Ospina, H.; S. Alvarado y D. Muñoz (2008). “La educación como transformación y la formación como emancipación: apuntes conceptuales desde la ciencia crítica de la educación”. *Argentina Revista Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas*. Vols.VI-VII. Núms.6-7, pp.1-15.

Pineau, P. (2005). “¿Por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: ‘Esto es educación’, y la escuela respondió: ‘yo me ocupo’”. En: P. Pineau (ed.). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Restrepo E. y A. Rojas (2010). *Inflexión decolonial*. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca, Instituto Pensar y Universidad Javeriana.

Rigal, L. (2012). “Gramsci, Freire y la educación popular: a propósito de los nuevos movimientos sociales”. En: F. Hillert, H. Ouviaña, L. Rigal y D. Suárez. *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.

Romo, R. (2006). “Contribuciones freirianas al pensamiento latinoamericano”. En: M. Gadotti (ed.). *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se complementan*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Zemelman, H. (2000). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. México: Colegio de México.

————— (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos.

Zemelman, H. y E. Quintar (2005). “Pedagogía de la dignidad de estar siendo”. *Revista Interamericana*.

Zibechi, R. (2008). *América latina: periferias urbanas, territorios en resistencia*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.