
Entretextos - Artículos/Articles

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe
Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia
ISSN: 0123-9333. Año: 13 No. 24-25 (ENERO-DICIEMBRE), 2019, pp. 134-146

Educación y emancipación: Paulo Freire

Education and emancipation: Paulo Freire

Ekirajaa jümaa maajünain naa'in jüpüla: Paulo Freire

Johan Méndez³¹ y Lino Morán-Beltrán

Docentes Centro de Estudios Filosóficos Adolfo García Díaz
Universidad del Zulia (LUZ), Maracaibo, Venezuela

Resumen

En la vida y obra de Paulo Freire (1929-1997) hay una profunda pasión por la libertad humana, y al mismo tiempo, una rigurosa y siempre renovada búsqueda de una pedagogía de la emancipación. En ese sentido, podemos decir que su obra va más allá de sus formulaciones, de sus escritos; está muy marcada por la singularidad de su conducta, de su vida. Hoy, cuando la crisis del capitalismo mundial globalizado se agudiza y se espera que las cifras de excluidos y empobrecidos aumente, existe el deber de volver la mirada sobre las propuestas emancipadoras de nuestros mejores intelectuales y maestros latinoamericanos. Freire es todo un ciudadano del mundo que desde su ciudad natal: Recife, supo desentrañar las fuentes liberadoras de la educación.

Palabras clave: Paulo Freire, educación, libertad crítica

Abstract

In the life and work of Paulo Freire (1929-1997) there is a deep passion for human freedom, and at the same time, a rigorous and always renewed search for a pedagogy of emancipation. In this sense, we can say that Paulo Freire's work goes beyond his formulations, his writings. It's widely characterized by the uniqueness of his behavior, his life. Today, as the crisis of globalized world capitalism worsens and the numbers of the excluded and impoverished are expected to increase, there is a duty to look again at the emancipatory proposals of our best Latin American intellectuals and teachers. Freire is a citizen of the world who from his hometown, Recife, knew how to unravel the liberating sources of education.

Keywords: Paulo Freire, education, critical freedom

31 Johan Méndez. Magíster en Filosofía. Profesor de la Escuela de Filosofía. Departamento de Filosofía Latinoamericana Universidad del Zulia (LUZ). E-mail: reymanjohh@hotmail.com
Lino Morán Beltrán Magíster en Filosofía. Profesor de la Escuela de Filosofía. Departamento de Filosofía Latinoamericana Universidad del Zulia (LUZ). E-mail: revacademica@gmail.com

Aküjuushi palitpüchiru'u

Nükua'ipa otta sulu'u tü karolouta nüshajaka Paulo Freire (1929-1997) eesü wane mulu'u maa'i nna'in shi'ire nainrüin tü kasa ke'ireeka nna'in naa wayuukana, nüchajaaka waneepia wane akua'ipa ekirajia süpüla anaa. Shiasa so'uje wouniraka tü nü'yataalaka Paulo Freire nu'unirüin watta soupünaa tü sulu'uka nüshajala; a'yatüsü ma'i tü nükua'ipakat ni'itain süinain. Müüma'a yaa wane sümaa shian kajütüin tü washirüüka walakaipan shia süpa'apüna mmakat süpüshua'aya shia a'atapünaka napalirajain naa makatakana sottpünaa naa müliakana suulia wattain maa'i naalii shi'ipa'aya, shiakaja cheijain we'rakain süinaimüin sukua'ipa tü ayulakana sulu'ujee nekii wane anaa akua'ipa naküjaka achiki naa alijuna anashiikana maa'i yaje'ewoliikana sulu'u tü mma latinoameerika münakat. Freire nia wane alijuna süchon mmakat supushua'aya yala sulu'ujee türa mma eejechire nia jemelin: Recife, nusta anairu asoulajaa sukua'ika tü ekirajaakat sulu'u wane anaa akua'ipa.

Pütchi katsüinsükat: Paulo Freire, kiraa süinain sukua'ipa, shiirakaaya sulu'u sulkua'ipa anasükat

La educación: proceso de liberación

Para Pablo Freire *educación* posee dos significados fundamentales: uno, que él llamó 'bancaria', la cual torna a las personas menos humanas, en virtud de que las aliena, domina y a su vez contribuye con la opresión; y dos, 'liberadora', que parte del hecho de la disposición de los seres humanos de querer dejar de ser lo que han venido siendo, con el propósito de ser más conscientes, más libres y humanos. La primera formulación ha sido elaborada e implementada por las clases sociales que administran el proyecto de dominación; mientras que la segunda debe ser necesariamente desarrollada por aquellos que creen que la liberación de toda la humanidad no solo es posible, sino urgente y necesaria.

El impulso que lleva al ser humano a la educación es ontológico, es decir, es producto de su propia naturaleza:

Es en el ser inacabado, que se reconoce así mismo como tal, donde se fundamenta la *educación* como proceso permanente. Mujeres y hombres se tornan educables en la medida en que se reconocen inacabados. No es la *educación* lo que hace a las mujeres y a los hombres educables, es la conciencia que tienen de ser, seres inacabados lo que genera su educabilidad (Freire, 1997).

Como todos los seres de la naturaleza, las mujeres y los hombres son incompletos, inconclusos e inacabados; a diferencia de los otros seres, su ontología específica los hace conscientes de sus inconclusiones, al comprenderse inacabados e incompletos, impulsándolos a su vez a la realización plena. Por lo que la *educación*, es entendida en principio como el mecanismo ideal para superar estas limitaciones y llegar a ser seres humanos a plenitud.

La naturaleza humana, de acuerdo con la teoría freiriana, puede ser identificada también por la esperanza. En este sentido: “es la conciencia de ser inacabados la que a su vez nos inserta en un movimiento permanente que nos acerca a la esperanza” (Ibíd.: 65).

Ahora citándose así mismo, en este texto, Freire procura reforzar esta última dimensión de la especificidad de la ontología humana, cuando dice: “no es por obstinación que tenemos esperanza, es por imperativo existencial e histórico” (Ibíd.: 64). Lo cual nos permite decir que somos esperanzadores por una exigencia ontológica, lo que refuerza la idea de que una interpretación de *educación* deriva de su concepción con respecto de la singularidad prometedora de la naturaleza humana.

En esta perspectiva del maestro pernambucano, la *educación* es también dialógica-dialéctica, porque es una relación entre educando, educador y el mundo, no entendido como un círculo de la cultura, permanente e inmutable, sino que debe sustituir la *educación* escolarizada del aula. Es entonces, contraria a la *educación* bancaria, el educador no es el mediador entre el conocimiento y el educando. “Ahora, nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 1982:10).

En esta cita podemos percibir la riqueza del concepto de *educación* en Freire. En primer lugar, a pesar de la doble negación “nadie educa a nadie”, el educador es importante, en la medida en que “tampoco nadie se educa a sí mismo”. Por tanto, el acto educacional es una relación en la que el educador y el educando son sujetos estratégicos del proceso de enseñar-aprender-enseñar, donde el aprendizaje es el principio fundante de la enseñanza, y no al contrario. En segundo lugar, Freire invierte la relación vertical educado-reducando que establece la *educación* bancaria, en la que se da la primacía del educador sobre el educando, del enseñar sobre el aprender, de la transmisión de conocimientos del docente sobre el proceso de reconstrucción colectiva de los saberes por parte tanto de los educadores como de los educandos.

Para Pablo Freire, la *educación* es una constante praxis, esto es, una profunda interacción necesaria entre práctica y teoría, en ese estricto orden. Lo que según él, dará nuevo sentido a la práctica, especialmente desde la perspectiva de un pensamiento crítico como resultado de una lectura consciente del mundo y de las relaciones con la naturaleza y la sociedad.

La educación problematizadora: alternativa a la educación bancaria

Freire, partiendo de la idea de liberar a los oprimidos de sus condiciones que los convierten en cosas, al mismo tiempo en que ve en la *educación* esa posibilidad, expone su certeza de que no será por medio de aquella protagonizada por las élites que se podrá llegar a la liberación. Comienza, entonces, a dar cuerpo a su propuesta de *educación* procurando caracterizar la ‘bancaria’ fuertemente enraizada en los procesos educativos de su época y, paralelamente, procura delimitar una propuesta liberadora, esto es, que posibilite emancipar a los sujetos de las amarras de la opresión. Al teorizar una propuesta de *educación* problematizadora,

Freire destaca que la libertad no consiste en una donación o en una bondad de las clases dominantes, ella solo puede concretarse como resultado de la construcción de la conciencia.

De acuerdo con Freire, los fundamentos de la *educación* bancaria se basan en la narración alienada y alienante. Se educa para la sumisión, la creencia en una realidad estática, ordenada, fragmentada (Morin, 2006: 69)³², para la visión de un sujeto acabado, completo. En este sentido esta *educación* influye como un anestésico, que inhibe el poder de las ideas propias del educando, impidiendo cualquier posibilidad de reflexionar acerca de las contradicciones y de los conflictos emergentes de lo cotidiano en que se encuentra inserta la escuela y el alumno.

Desde la perspectiva freireana, la *educación* bancaria tiene el propósito de mantener la inmersión de una actitud acrítica a través de la reproducción de una conciencia ingenua. La práctica bancaria subordina al educando, sofocando el gusto por la rebeldía, reprimiendo la curiosidad, desestimulando la capacidad de desafiarse, arriesgarse, tornando al alumno en sujeto pasivo. Contrario a esa tendencia, Freire enfatiza que el pensamiento dialéctico fortalece al crítico, el cual representa la posibilidad de desalienar la idea de un pensamiento acabado, de certezas, realidades homogéneas y estáticas.

La *educación* opresora o bancaria es un reflejo de la sociedad opresora y una dimensión de la cultura del silencio. Se trata de una estructura vertical de dominación o, a lo sumo, de donación paternalista, en la cual se crea -por su misma verticalidad- una bipolaridad educador vs. educando. El educador educa, sabe, piensa, opta, escoge contenidos programáticos y los dona al educando (al pueblo) este último, objeto de su acción; no sabe, es privado de su palabra: debe escuchar, retener, repetir, acomodarse y seguir sus prescripciones. “En la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o los minimiza estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores (Freire, 1982: 79)” y resulta en una *educación* domesticadora, en una práctica

32 Esta crítica también es plantada más recientemente por E. Morin quien desde la Teoría de la complejidad denuncia a la racionalidad moderna occidental, debido a que: “Parcela y tabica los conocimientos; tiende a ignorar los contextos; le hace un black-out a las complejidades; no ve más que la unidad o la diversidad, no la unidad de la diversidad y la diversidad en la unidad; no ve más que lo inmediato, olvida el pasado, no ve más un futuro a corto plazo; ignora la relación recursiva pasado/presente/futuro; pierde lo esencial por lo urgente, y olvida la urgencia de lo esencial; privilegia lo cuantificable y elimina lo que el cálculo ignora (la vida, emoción, pasión, desgracia, felicidad); extiende la lógica determinista y mecanicista de la máquina artificial a la vida social; elimina lo que se escapa a una racionalidad cerrada; rechaza ambigüedades y contradicciones como errores de pensamiento; es ciega para con el sujeto individual y la conciencia, lo que atrofia el conocimiento e ignora la moral; obedece al paradigma de simplificación que impone el principio de disyunción o/y el de reducción para conocer, e impide concebir los vínculos de un conocimiento con su contexto y con el conjunto del que forma parte; mutila la comprensión y dificulta los diagnósticos, excluye la comprensión humana. En contraposición a esta lógica occidental, Morin propone abandonar todo punto de vista mutilador, que es el de las disciplinas separadas por un conocimiento poli-disciplinar o transdisciplinar. Como la realidad es compleja y amplia hay que elaborar un método capaz de tratar, comprender y desubicar esa realidad. Para Morin, el principio fundamental para contrarrestar esta lógica occidental se prescribe en su capacidad de distinguir y religar sobre la complejidad del universo, principio que no es reconocido por la ciencia moderna. Además, este principio tiene que reconocer la multiplicidad en la unidad o/y la unidad en la multiplicidad superando el reduccionismo y el holismo, uniendo las partes con el todo y el todo con sus partes.

de la dominación, cuya finalidad es inculcar al pueblo en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión.

Lo que Freire enfatiza en su crítica no es tanto un juicio de intenciones; en efecto, pueden darse educadores de “buena voluntad” ingenuos que son anti-dialógicos y por tanto útiles a la sociedad opresora. Hay que vigilar el rol social que esta *educación* tiende a cumplir (*Ibíd*, 81).

Este rol opera con base a dos equívocos fundamentales. La *educación* anti-dialógica del pueblo, en la que éste es considerado un recipiente prácticamente pasivo, absolutamente ignorante, que debe ser llenado y hacia el cual ‘extendido’ el saber, reposa en un equívoco gnoseológico que desconoce el carácter intencional de la conciencia. Reduce el aspecto dinámico de la *educación* a la acción de ‘dar’, de entregar un contenido, que permanece idéntico a lo largo del proceso. Se desconoce así la confrontación con el mundo, como la verdadera fuente de conocimiento.

Ha sido dicotomizado el hombre del mundo, concibiéndose su conciencia de manera mecánica, como una sección dentro de él mismo en la que hay que hacer penetrar un contenido -el mundo- (*Ibíd*, 83). Además, considerándose al hombre como objeto, se le niega su condición de sujeto capaz de insertarse críticamente en el mundo como su transformador, carácter que dinamiza precisamente como fruto de conocimiento verdadero.

Desde el punto de vista cultural, la teoría anti-dialógica resulta ser una invasión cultural. El educador-invasor no piensa con los educandos; en el mejor de los casos piensa acerca de los educandos, concibiéndolos como quienes deben asimilar pasivamente sus lecciones. La *educación* se transforma en manipulación, en conquista.

Hay acá en obra un equívoco histórico: el de considerar al pueblo como sin cultura y sin pasado, lo que impide entender que la única *educación* posible debe jugarse en un diálogo de culturas, la del educador y la del pueblo, que debe dar pie a una síntesis cultural, que es necesariamente creación cultural.

Ahora los presupuestos de la concepción de una *educación* problematizadora, según Freire, están fundados en la creencia de la humanización de educadores y educandos. En razón de estos, la función del educador es problematizar el objeto de la enseñanza y posibilitar a los educandos condiciones para que ocurra “la superación de los conocimientos del nivel de doxa por el verdadero conocimiento, el que se da a nivel de la episteme” (*Ibíd*, 81). Esta perspectiva problematizadora de la *educación* desafía a la sumisión de la conciencia, con el propósito de que acontezca la inserción crítica del sujeto en la realidad, facilitando la construcción de la conciencia reflexiva y política acerca de los desafíos que presenta la realidad social.

Así mismo, la *educación* problematizadora precisa centrar sus preocupaciones para “profundizar la toma de conciencia que opera en los hombres en cuanto agentes, trabajadores (Freire, 1983: 76)”. De este modo, la *educación* problematizadora, se constituye en el proceso

de confrontación del hombre con el mundo, intentando superar las causas que hacen que las grandes mayorías vivan en condiciones de marginalidad y explotación.

La *educación* problematizadora, es la fuerza creadora de un nuevo mundo, los hombres y mujeres, en condiciones de excluidos, son sujetos activos del proceso de emancipación, lo que a su vez implica suplantar los efectos de la *educación* bancaria. Es allí; donde se adquiere la conciencia necesaria para la superación de la estructura social que aliena y somete.

Contrariamente a la *educación* bancaria, dialógica es, en sus grandes trazos, la conciencia verdadera o crítica. Nos presenta a los sujetos como inseparablemente unidos a la realidad y; a través de ella, entre si (esquema horizontal). Siendo la realidad no un mero soporte para los hombres, sino un desafío a su inserción transformadora. En esta dinámica de la conciencia se nos entrega una precisión sobre el sujeto, el punto de partida (objeto) de la *educación* (Freire, 1982: 97).

El sujeto es el hombre que busca en comunión y no en el aislamiento, Freire dirá que la “esencia fenoménica de la *educación* radica en la dialogicidad” (Freire, 1984: 25). El diálogo es un encuentro entre personas en el cual ninguna está privada de su palabra, ninguna es manipulada, ni es objeto de otra. En él se da una verdadera relación de sujetos (intersubjetividad) mediatizados por el mundo concreto en el cual ambos se educan. Se suprime así el antagonismo: “no más educador del educando, no más educando del educador, sino el educador-educando y educando-educador” (*Ibidem*).

Este presupuesto, que puede parecer a algunos idealistas es precisado. En el seno de una sociedad opresora y de clases esta comunión se encuentra históricamente limitada y no puede realizarse entre el pueblo y quienes se oponen antagónicamente a él, prohibiendo su búsqueda, silenciando su palabra; el diálogo entre ambos se hace imposible. Más aún, también hay que ser conscientes que, en el seno de una estructura social de dominación, en la que la *educación* tiende a reflejar la estructura del poder, una *educación* dialógica es difícil, sin embargo “algo fundamental puede ser hecho; dialogar sobre la negación del propio diálogo” (Freire, 1982: 81).

El punto de partida de la *educación* también es el hombre, los hombres, en situación, en sus relaciones con el mundo que los mediatiza (hombre-mundo). La situación de aprendizaje es gnoseológica, los sujetos son mediatizados por el objeto cognoscitivo: el mundo, la realidad, la sociedad; que aparece como un problema abierto a los sujetos que dialogan. Así concebida la situación de aprendizaje, es posible, junto con enfatizar el aspecto desafiante e inconcluso que presenta la realidad, recalcar que la *educación* es una actividad humana situada y fechada como el hombre mismo, por lo que debe poseer una “visión crítica del saber que sabe que éste se encuentra sometido a condicionamiento histórico-sociológicos” y que no es absoluto, ni se da en el vacío (*Ibidem*).

En este contexto el educador nunca impondrá su verdad, propondrá lo que estime como mejor en una forma crítica. Vale decir, de tal modo que los educados se sientan desafiados

a criticar lo que se les ofrece para superarlo (tornándose así en educadores). En esta óptica la *educación* no admite la transmisión, en sentido estricto. Una verdadera *educación* será creación cultural de la cual ambos, educador-educando y educando-educador, salen enriquecidos al enriquecer el mundo.

Finalmente, el objetivo de la *educación* es la humanización que comienza con “la conquista que el hombre hace de su palabra” (Ibid.: 34). Es aquí donde se inserta la función necesariamente crítica de la misma. Educar es, antes que nada, problematizar. Es “a través de la problematización del hombre-mundo o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que se proporciona una profundización en la toma de conciencia de la realidad por los hombres que la viven” (Freire, 1968: 25).

La *educación* no puede convertirse en una agencia de conformismo, ayudar a la instalación de los hombres en los marcos de lo establecido, ser mantenedora del statu quo; si lo hace traiciona al hombre y a su proceso de constante liberación, niega al hombre su derecho a la aventura de ser hacedor de su futuro. Será siempre liberadora. Su función será ayudar a la concientización de las contradicciones de la sociedad existente; contradicciones concientizadas que ya no le dan más descanso, sino que vuelven insoportable la acomodación (Fiori, 1972: 22).

Para la *educación* dialógica “en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación”. Ella no puede servir al opresor, “ningún orden” opresor soportaría el que los oprimidos empezasen a decir: “¿Por qué?” (Freire, 1968: 99).

¿De dónde se advierte que la *educación* problematizadora sea una práctica política de liberación y en este sentido una pedagogía de los oprimidos, que no puede ser elaborada por los opresores, sino por los oprimidos mismos en tanto se descubre como tales, encontrando a los opresores y luchando contra la realidad?

Emancipación: la lucha contra la deshumanización

La emancipación humana aparece, en la obra de Pablo Freire, como una gran conquista política a ser alcanzada por la praxis humana, en la lucha ininterrumpida a favor de la liberación de las personas y sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social. Las formas de opresión y dominación existentes en el mundo, caracterizado por políticas neoliberales y excluyentes, niegan el derecho de los hombres y mujeres a cambiarlo, a través del análisis riguroso de la realidad social que parte de las vivencias de una precariedad material, que apuesta a la celebración y a la alegría de vivir.

El proceso emancipatorio freireano parte de una intencionalidad política declarada y asumida por todos aquellos que están comprometidos con la transformación de las condiciones de vida de los que tienen una existencia oprimida, contrariamente al pesimismo y fatalismo

autoritario defendido por la posmodernidad. En el libro *Pedagogía del oprimido*³³, Pablo Freire defiende una pedagogía para que hombres y mujeres se emancipen, mediante una lucha por la liberación, que solo tendrá sentido si los oprimidos realizan “la gran tarea humana e histórica de ellos -liberarse a sí mismos- y a sus opresores”. Esta liberación es según Freire, un verdadero parto, en el cual nacen hombres y mujeres nuevos, en relaciones de libertad, igualdad y emancipación (Freire, 1982: 30).

En ese proceso histórico, la *educación* popular contribuye, -en cuanto instrumento y espacio necesario para la construcción de procesos de liberación-, a la problematización y reflexión crítica sobre la realidad de las clases oprimidas. De esa forma, el educador comprometido con la construcción de un proyecto político transformador ejerce una docencia volcada a la autonomía del educando, valorando y respetando su cultura y su acervo de conocimientos empíricos junto a su individualidad (Freire, 1997: 66). La *educación*, por sí sola, no está en condiciones de construir una sociedad emancipada. La exclusión social, la globalización económica y las políticas neoliberales excluyentes consolidan, a nivel nacional y mundial, un capitalismo que amplía sus capacidades de producción de mercancías, acumulando capital y generando riquezas, en un porcentaje cada vez menor de individuos a costa de la pobreza y marginalidad de las grandes mayorías.

En este sentido, el trabajo de formación de educadores populares también debe ejercitar procesos de emancipación individual y colectiva, estimulando la posibilidad de que un mundo mejor no solo es posible, sino también urgente y necesario, es un imperativo ético-político que busca la superación de la realidad injusta que caracteriza al planeta. Tal intervención se da por fuerza de lo cotidiano y lo histórico, atravesando desafíos, sueños, resistencias y utopías.

Para Freire, la lucha por la transformación social, para aquel que se considere progresista, debe acontecer en diferentes lugares y momentos: “Tanto se verifica en casa, en las relaciones con los padres, madres, hijos, hijas, en la escuela (...) en las laborales. Es fundamental, si se es coherentemente progresista, y se quiere testimoniar esta convicción (...) hay que respetar la dignidad del otro” (Freire, 2000: 55). El proyecto de emancipación defendido por Pablo Freire también contempla un llamado al multiculturalismo, según el cual se tiene el derecho a ser diferente, más aún en una sociedad que se dice democrática, la cual debe propiciar un diálogo crítico entre los pueblos de culturas diversas, con el objetivo de ampliar y consolidar el proceso de emancipación.

Así mismo Freire plantea que la emancipación solo será posible en una sociedad socialista, que, a pesar de las dificultades ya conocidas de finales de los 90 del siglo XX, donde se desvanece el socialismo autoritario de la Unión Soviética, el sectarismo, es necesario construir.

33 En 1962, en Angico, Rio Grande del Norte, centenas de agricultores se alfabetizan en 45 días. Era el inicio de la lucha para alfabetizar y concientizar a la gente pobre brasileña. Desde el exilio, en 1968, Freire recoge teóricamente esa experiencia popular en su libro *Pedagogía del oprimido*, su obra más estudiada en las universidades del mundo.

Ética de la vida: alternativa a la ética del mercado

Freire no publicó un libro que abordara de manera específica el tema de la ética. No obstante, todo su pensamiento está permeado por un permanente rigor ético en defensa de la dignidad humana. Su opción humanista se manifiesta con claridad en su ética de liberación y solidaridad que asume el compromiso de luchar por la dignidad del oprimido, del excluido, y por la justicia global. Es a partir de la ética donde debemos este sentido, en cuanto espacio de formación humana, la *educación* es esencialmente un proceso de conquista y desenvolvimiento de la dimensión ética. La razón última de ser del proceso educativo es posibilitar la emancipación por medio de una reflexión crítica sin perder la vinculación con lo ético. La *educación* jamás puede prescindir de formación ética. Es así como Freire afirma: “nunca me fue posible el separar en dos momentos o enseñar los contenidos de formación ética de los educandos” (*Ibid*).

Educadores y educandos no pueden escapar a la rigurosidad ética. Cuando la ética es concebida como una reflexión crítica destinada a conceptualizar los criterios que hacen posible superar el mal y conquistar la libertad del hombre, los vínculos entre *educación* y ética son inseparables, a tal punto que podemos decir que educar es formar sujetos que tienden a la humanización de lo humano y de las relaciones sociales. Sin ética es imposible desarrollar un proyecto liberador y humanizante.

La globalización actual pone desafíos a la *educación* de carácter humanista, por ser un proyecto de sociedad donde tiene prioridad el lucro y el crecimiento material por encima de la dignidad humana, la justicia y la vida. La dimensión más perversa de este modelo es el aumento de la pobreza y la exclusión, así como el discurso que lo legitima como el mejor de los mundos, o el único camino posible frente al cual es imposible buscar alternativas. Se habla del fin de la historia, de la desaparición de las utopías, y la muerte de las ideologías. “Me pregunto -reflexiona Freire- si la ética del mercado que prevalece hoy con aires de vencedora imbatible en los discursos y en la práctica político y económicas neoliberales se instaló para siempre contra la ética universal del ser humano?” (Freire, 2001: 108).

Es en contra de esta ideología y su visión de mundo fatalista, determinista que nos es presentado por el discurso hegemónico dominante que Pablo Freire irá a tomar firme posición en el sentido de condenar la “ética del mercado” y proponer la “ética universal del ser humano”. Las estructuras socioeconómicas actuales son injustas, deshumanas y antiéticas por que prohíben al ser humano realizar su vocación ontológica. Luchar contra la maldad del capitalismo y la barbarie que mata millones de personas es un imperativo ético. En este sentido Pablo Freire afirma: “el sueño por la humanización, cuya concreción siempre será un proceso, un devenir, pasa por la ruptura de ataduras reales, concretas de orden económico, político, social e ideológico que nos está condenando a la deshumanización” (Freire, 1982: 13). La verdadera humanización solo es posible desde la ética del ser humano, no podemos adherirnos al discurso seductor y manipulador de la globalización causante de tantos sufri-

mientos en todas partes del mundo. “El discurso ideológico de la globalización procura decir que está bien la concentración de la riqueza en unos pocos y la profundización de la pobreza y miseria de millones. El Sistema capitalista alcanza con el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca” (Freire, 1997: 248). La *educación* humanista liberadora debe posicionarse radicalmente contra la dictadura del mercado, fundada en la perversidad de su ética del lucro.

Educadores y educandos tienen el deber ético de resistir a todas las formas de agresión que niegan la dignidad humana. La obra y lucha de Freire es contra el capitalismo y su maldad ontológica, contra su naturaleza antisolidaria. La ética en cuanto esfuerzo de humanización y convivencia respetuosa de los seres, debe ser el principio orientador de todo proceso educativo.

Educar, sólo es posible a partir de la ética de la solidaridad y la justicia. “No es posible pensar en los seres humanos sin la ética. Estar lejos en principio, fuera de la ética, entre nosotros, mujeres y hombres, es una transgresión. Es por eso que transformar la experiencia educativa, en puro entrenamiento no es suficiente... Educar es sustantivamente formar” (Freire, 1997: 37). Una nueva humanidad solo es posible a través de la ética de la solidaridad que ponga a la justicia como centro de todo proceso civilizatorio.

Una sociedad sin ética y solidaridad puede, en principio funcionar de forma mecánica, más no existir de modo verdaderamente humano. “La etización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana, la permanencia de la vida solo es posible desde la ética” (Freire, 2001, 112).

Según Freire la defensa de la ética del ser humano es la defensa de una digna vida para todos. En esta perspectiva, no es posible vivir de forma ética sin luchar por más justicia e igualdad social. La *educación* tiene un compromiso en esta lucha, a partir de la denuncia de un mundo injusto y el anuncio de que es posible un mundo más solidario y justo.

Reivindicando la Utopía

Gracias a la herencia viva que deja Paulo Freire puede con pleno derecho ser considerado un intelectual orgánico de los demás, importantes de la resistencia latinoamericana y mundial, y uno de los principales inspiradores, de la teología de la liberación, de la filosofía de la liberación y de toda una cultura liberadora.

Su herencia esencial no es un cuerpo doctrinal, sino una perspectiva metodológica y política que sólo puede ser asumida en el marco de una movilización popular liberadora. Perspectiva que fundamenta una confianza inagotable en el pueblo, inspirada en el amor, que alimenta una tensión utópica siempre renovada. Frente a una cultura dominante empeñada en inculcar el fatalismo y la desesperanza, Paulo Freire sigue levantando a nivel continental y mundial la bandera de la esperanza.

Así, reivindicando su obra, lo que parecía imposible se acercará cada día más a lo posible, a la realidad. Si logramos realmente creer en lo imposible, multiplicar personas y comunidades que creen en ello, lo imposible de ayer y de hoy será la realidad de mañana, la realidad de los sueños realizados. Porque, según la palabra profética del revolucionario ruso Bakunin: "... es buscando lo imposible que, a lo largo de la historia, se ha ido descubriendo y realizando lo posible, todos los que se han contentado sabiamente con lo posible, no han avanzado ni un solo paso".

El pensamiento de Pablo Freire y su praxis educativa liberadora sigue estando en plena vigencia. En nuestra América seguimos apostando a la construcción de alternativas políticas, económicas, culturales y pedagógicas que se oponen a la hegemonía de los valores propagados por la lógica del capital. El compromiso político y epistémico, de quienes estamos convencidos de la *educación* emancipadora, es seguir elaborando una teoría crítica pedagógica, frente al discurso del colonialismo contemporáneo presente aún en nuestras instituciones educativas. Consideramos indispensable continuar y profundizar el ideario pedagógico de nuestros intelectuales; nos enfrentamos a la expansión de una cultura y una ética que pretenden ahogar definitivamente las alternativas emancipatorias que se registran en el continente con abrumador apoyo popular. Retomar el pensamiento pedagógico freireano es solo el inicio de la ardua labor de nuestra praxis revolucionaria.

La *educación* en nuestra América, siguiendo a Freire, necesariamente tiene que ser liberadora, dada la situación de dependencia y dominación en la que se encuentran nuestros pueblos. Ella, asumida desde esta perspectiva, contribuye a que el oprimido logre las condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico. Constituye además un proceso de humanización, liberación, emancipación y desenajenación.

La *educación* debe ser entendida como instrumento de liberación individual y colectiva, que contribuye con la formación del pueblo, de una conciencia de sujeto protagónico, hacedor de su propia historia, con la fuerza y capacidad de transformar su propia realidad social, económica y política, haciéndolo apto para vivir una auténtica democracia, una democracia real y no solo formal, participativa y no solo representativa. Por imperativo ético, esta pedagogía, ha de ser liberadora, basado en la acción colectiva y no en un proceso individual. No es únicamente un individuo al que debe preparar para la madurez, es un mundo. No debe ser creadora con respecto al individuo, sino con relación a la historia, a la sociedad y a la colectividad.

Uno de los principales problemas con los que se enfrenta la "*educación liberadora*" es la "*estructura de dominación*" que caracteriza a las sociedades dependientes. Para enfrentar esta realidad, Freire enfatiza que una transformación de las estructuras no es posible ni válida, si no se acompaña y no va precedida por una verdadera liberación de las conciencias. Se subraya así que la dominación es también y fundamentalmente cultural; convirtiendo a la

cultura del pueblo en una “*cultura del silencio*”, que conlleva al fatalismo y al determinismo, e imposibilita su organización, su acción transformadora y su toma de conciencia social.

La propuesta educativa freireana promueve un cambio de conciencia, como condición para pasar de la inmersión pasiva de la sociedad a una capacidad de acción y lucha por su transformación. Este tomar conciencia es apropiarse críticamente de la situación, desde su perspectiva histórica y política.

La toma de conciencia conduce a un encuentro de sujetos, que se reconocen en sus diversidades como seres concretos enfrentados a la urgente necesidad universal de preservar sus vidas y la de futuras generaciones. La existencia humana -para Freire- en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres -y las mujeres- transforman el mundo (Freire, 1982: 55).

Estas reflexiones guardan hoy plena vigencia, en Venezuela, el pensamiento pedagógico freireano se retoma en el *Diseño curricular bolivariano*, en unos de sus pilares -Aprender a Reflexionar-, se expresa que la *educación* tiene entre sus propósitos:

(...) formar a un nuevo republicano y una nueva republicana con sentido crítico, reflexivo, participativo, cultura política, conciencia y compromiso social; superando con ello las estructuras cognitivas y conceptuales propias del viejo diseño educativo, el cual pretendió generar ciudadanos acrílicos, sin visión de país, sin interés por el quehacer político y sus implicaciones en el desarrollo social de los pueblos (Ministerio de Educación Popular: 2007: 22-23).

Sin lugar a dudas, el pensamiento de Freire es una referencia teórico-práctica que tiene mucho que aportar a las transformaciones educativas y políticas de los procesos que se vienen suscitando en nuestra América; la presencia de su planteamiento en el “Diseño curricular bolivariano”, no es solo un homenaje a su obra sino, un legado que hay que continuar y profundizar.

Referencias bibliográficas

- Fiori, E. (1972). Aprender a decir su palabra, ICIRA, Bogotá.
- Freire, P. (2000). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas y otros escritos. Editorial UNESP Sao Pablo, Brasil.
- _____ (2001). A la sombra de este árbol. Editorial Ojo de agua. Sao Pablo, Brasil.
- _____ (1997). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa. Paz y Tierra. Río de Janeiro, Brasil
- _____ (1993). Pedagogía de la esperanza: un encuentro con la pedagogía del oprimido. Paz y tierra, Sao Pablo, Brasil.
- _____ (1984). Sobre la acción cultural. Paz y tierra, Sao Pablo, Brasil.
- _____ (1983). Extensión y comunicación. Paz y tierra, Río de Janeiro, Brasil.
- _____ (1968). Plan de trabajo. Paz y tierra, Río de Janeiro, Brasil.

Ministerio del poder popular para la educación (2007). Diseño curricular del Sistema educativo bolivariano, Caracas, Venezuela.

Morín, E. (2006). El Método, La ética. Ediciones Cátedra, Madrid.