

La educación como práctica de la libertad: una lectura antropológica pedagógica al pensamiento de Paulo Freire¹

Education as a practice of freedom: an anthropological pedagogical reading to the thought of Paulo Freire

Por: Diego Alejandro Muñoz Gaviria¹

Recibido: mayo 30 de 2017. **Revisado:** junio 10 de 2017. **Aceptado:** junio 20 de 2017

Resumen

Para Paulo Freire la educación sólo puede ser entendida como práctica de la libertad, es decir, como una acción social tendiente a la realización del ser humano. La relación entre educación y libertad se crea a partir de la defensa antropológica y pedagógica del ser humano como una especie llamada a “ser más”, a construirse permanentemente. Por lo anterior, este texto procura reconocer en el autor un claro aporte a la pedagogía y sus reflexiones y praxis acerca de la educación, y a la política en sus preguntas por la libertad.

Palabras clave. Educación libertaria; antropología pedagógica; pedagogía crítica; transformación social

Abstract

Paulo Freire to education can only be understood as a practice of freedom. However as a social action aimed at the realization of human beings. The relationship between education and freedom is created from anthropological and pedagogical defense of the human as a species called to be more ontological vocation and to permanently to formed. Therefore, this paper recognizes the author a great contribution to pedagogy, their reflections and praxis about education, and politics questions for freedom.

Key Words. Libertarian education; Pedagogical anthropology; Critical pedagogy; Social transformation

¹Sociólogo, especialista en contextualización psicosocial del crimen, magister en psicología y candidato a doctor en filosofía. Miembro del Grupo sobre Formación y Antropología Histórico Pedagógica - FORMAPH de la U de A. Profesor de la facultad de Ciencias de la educación de la Universidad Católica de Oriente. Colombia.
Contacto:

diegomudante@hotmail.com

Introducción

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 agenciar desde allí, renovadas praxis transformadoras.

Freire ve la educación crítica, como aquella que tiende a la concienciación, brindando la posibilidad de romper con las realidades de opresión existentes en el contexto latinoamericano. La concienciación, entendida como proceso 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 superar las situaciones de opresión en América Latina es necesario desalojar al opresor que cada ser lleva dentro de sí. La educación como práctica de la libertad implica descolonizar al ser

del opresor a quien se le ha naturalizado, como herencia de una sociedad cerrada anclada en dispositivos autoritarios y antidemocráticos. Practicar la educación liberadora, se convierte en un acto de máxima responsabilidad, que el sujeto asume en sus relaciones, y que le permite tejer el camino para la emancipación humana y política.

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 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 (as), con lo otro y consigo mismo (Aparecida, 2002, p.98)

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 sólo puede ser tal, en tanto práctica de la libertad.

La educación como práctica de la libertad, ubica la propuesta educativa de Freire en el campo de las denominadas teorías no afirmativas de la educación (Benner, 1998, Pp.130 - 145). En estas teorías la educación, la práctica educativa se desprende de su misión civilizatoria alienante, para llegar a ser una praxis transformadora.

Por lo anterior, la tesis central de este texto girará en torno a la obra filosófica y pedagógica de Paulo Freire, donde es eje la idea de que la educación sólo puede ser asumida como práctica de la libertad, como acción no afirmativa, como proceso social y político encaminado a la emancipación humana. Las prácticas denominadas educativas que no pretenden la liberación del ser humano, decaen en simples

prácticas de adiestramiento o en educaciones bancarias tendientes a la deshumanización.

La educación como práctica de la libertad y como educación no afirmativa, implica al menos tres dimensiones, que asumen en esta pesquisa la figura de subcategorías pedagógicas y que serán tematizadas a continuación: *la educación y la transformación*, propio de una lectura pedagógica crítica a la incitación educativa; *la educación y el diálogo*, que se configura como la base crítico humanista de una concepción de educación democrática; y *la educación y la alteridad*, que desde el humanismo comunitario, evidencia la pertinencia de la inclusión del otro en mí, como fundamento de toda relación humana.

La educación y la transformación social

Para las posturas de las pedagogías críticas, bien sean como ciencia crítica de la educación, como sociología crítica de la educación, como teoría crítica del currículo o como educación popular, la educación liberadora es aquella que tiende a la transformación social, en especial, a la alteración de las situaciones concretas de opresión, donde los diferentes sujetos tienden a

perder su condición humana y terminan siendo comprendidos como objetos. La transformación en la educación, brinda herramientas de resistencia y construcción de alternativas a las diferentes manifestaciones de opresión e instrumentalización de los sujetos. En palabras de Freire

En el momento mismo en que los hombres las aprehendan como frenos, en que ellas se configuren como obstáculos para la liberación, se transforman en "percibidos destacados" en su "visión de fondo". (1970, p.116)

La Ciencia Crítica de la educación es una corriente pedagógica alemana o de la ciencia de la educación, que se configura luego de 1945 y que se sustenta epistemológica, filosófica y pedagógicamente en la Escuela de Frankfurt, siendo el interés central de sus propuestas educativas y formativas la emancipación humana. (Wulf, Christoph 2000)

Vale anotar que, la Sociología Crítica de la educación es una corriente pedagógica francófona o de las ciencias de la educación que emerge en los años setentas del siglo pasado, asumiendo las tesis centrales del posmarxismo y el posestructuralismo en voces como las de Bourdieu, Althusser y Foucault. Sus críticas se dirigirán fundamentalmente hacia la

reproducción social en el aparato escolar, con sus consecuentes maneras de instrumentalizar la enseñanza, los actores educativos y las instituciones escolares. (Alvarez, 2002)

Por otro lado, la Teoría Crítica del currículo es una corriente pedagógica anglosajona configurada en los sesentas, con el influjo de escuelas como la de Birmingham y de Frankfurt. Sus tesis giran en torno a una crítica a las maneras instrumentales y técnicas en que la teoría tradicional del currículo ha asumido la problemática educativa, desplegando desde sus lecturas una mirada de la resistencia en las prácticas educativas, es decir, formas no hegemónicas de entender la acción educativa y con ello praxis transformadoras del orden instituido. (Giroux, 1992)

La Educación Popular es la tradición pedagógica propiamente latinoamericana, sustentada en la búsqueda política de la liberación. Sus inicios datan del siglo XIX y las ideas del maestro Simón Rodríguez y tiene su máximo esplendor en el siglo XX con la obra del maestro Paulo Freire. (Torres, 2011)

La transformación social es entendida en la obra de Paulo Freire, y como herencia de la teoría crítica de Marx, como potencia humana de

modificar, en tanto ser histórico, las realidades históricas en las que habita y existe. Dicha potencia de la transformación radica en la reivindicación del sujeto histórico, un sujeto hacedor de existencia que sólo puede proyectarse antropológica y filosóficamente como un ser de apertura, relación y liberación. De allí que para Freire:

No es posible hacer una reflexión sobre lo que es la educación sin reflexionar sobre el hombre mismo.

Por esto, es preciso hacer un estudio filosófico – antropológico. Comencemos por pensar sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental donde se sustente el proceso de educación (1970, p. 63)

Las implicaciones pedagógicas de esta concepción de educación transformadora, se reflejan en los discursos y prácticas propuestas por unas pedagogías, que en este sentido se asumen como críticas. Este tipo de educación se orienta con el interés emancipatorio de ir más allá de los límites políticos y pedagógicos de la época, su praxis educativa es abridora y propositiva. Al respecto escribe Freire:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas

palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (1970, p.100)

La transformación es en este sentido, tanto social como personal; en lo social, la transformación permite desde la crítica ideológica a los contextos históricos, la generación de distancias a los embrujos de la época y la propuesta de alternativas sociales. La transformación es social dado que resiste un tipo de sociedad y propone otras configuraciones sociales. Para Freire, la propuesta social es básicamente abierta, democrática e inclusiva. En sus palabras:

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 (2008, p.199)

De otro lado, la transformación se hace personal, en tanto cuestiona al sujeto con su propia existencia, pues este cambio no sólo propone otra

idea y práctica social, sino también, otras formas de configurar seres humanos. Lo transformador en este sentido, compromete al sujeto con su existencia, lo compromete con su quehacer. El ser de la transformación es un sujeto que reconoce la potencia de ser humano, que reivindica en su condición humana el contexto existencial y político de los grandes cambios sociales.

En su texto (1970), Freire hace especial énfasis en la transformación en estos dos sentidos, dado que en su postura crítico humanista, la transformación se hace realidad histórica si desde la educación como práctica de la libertad, los sujetos se hacen conscientes y actuantes del cambio. En palabras del profesor:

La educación es una respuesta de la finitud de la infinitud. La educación es posible en el hombre, porque es inacabado y se sabe inacabado. Esto lo lleva a su perfección. La educación, por tanto, implica una búsqueda realizada por un sujeto que es el hombre. El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, la búsqueda debe ser de algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo (Freire, 1970b, p. 64)

La pertinencia de esta concepción de la transformación social en el contexto de la pedagogía latinoamericana, radica en su potencial diferenciador con posturas dogmatizadas de la izquierda sectaria latinoamericana, que en contra vía con el propio método histórico dialéctico, terminan implementando *metarrelatos* de la transformación social como un deber político que esta por fuera del contexto, la historia y los sujetos. En este sentido, será clave la crítica que Freire realiza a los sectarismos que hacen de prácticas educativas aparentemente críticas pero reproductoras, como las ejercidas por las lecturas dogmáticas a tesis como las de Lenin en su libro *¿Qué Hacer?* Allí, el hacer propuesto por Lenin se asume como determinismo político para toda praxis pedagógica revolucionaria.

El llamado a la transformación social y humana de esta educación como práctica de la libertad, compromete al sujeto con un cambio que haga de su decir un compromiso con la práctica, por ello para Freire: "Decir una cosa y hacer otra, no tomando la palabra en serio, no puede ser estímulo a la confianza". (Freire, 1970, p.105). El cambio se gesta en la base de la confianza orientada por la búsqueda de la coherencia entre lo dicho y lo actuado.

La confianza en la transformación requiere del reconocimiento del otro pues no se puede pensar en la postura crítico humanista, una transformación para los otros, sino en una transformación del otro, donde el otro y la otra se hacen agentes de su propio cambio. En términos de Freire:

La educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres "vacíos" a quien el mundo "llena" con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como "cuerpos conscientes" y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo (1970, p. 84)

Para llegar a ser coherentes con este postulado la educación como práctica de la libertad tendiente al cambio es a su vez una educación basada en el diálogo. La legitimación de la práctica de la libertad como transformación se gesta en el diálogo. En palabras de Freire:

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin

recuperar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo (1970, p. 86)

En conclusión, la educación como práctica de la libertad es una educación tendiente a la transformación social y personal. Sólo se gestan prácticas de la libertad con el fin de alterar el estado de cosas existente, para lo cual el diálogo se hace necesario, para no reproducir lógicas bancarias en las praxis transformadoras, para no hacer del cambio un fascismo.

La educación y el diálogo humano

La educación como práctica de la libertad, se consolida en su *quehacer* político humanizador a través del diálogo. Para Freire, el diálogo es la posibilidad humana de la interacción, de la generación de escenarios intersubjetivos. El diálogo es la vinculación social y política que brinda insumos para la generación de comunidades. En palabras de Freire:

Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar

ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (1970, p.101)

El diálogo en el autor, se hace motor de lo social, sólo se puede pensar y actuar con conciencia social en tanto contacto permanente con los otros, las otras y lo otro. El diálogo se hace comprometedor en la humanización del mundo y de los sujetos, dado que, sólo un ser comprometido – radical – hace del ejercicio permanente del diálogo y la conversación el reto político, ético y pedagógico de la alteridad.

El ser humano como ser del diálogo, está en la base de la propuesta antropológica relacional y de apertura de Freire. Las relaciones dialógicas como base de la acción social, ubica a Freire en la misma reconstrucción sociológica de autores como Habermas y Apel, en tanto, reivindican el diálogo o la acción comunicativa como posibilidad mundo vital de hacer de sí y de los otros algo más. La relación dialógica como acción comunicativa, ubica el centro de la crítica en la posibilidad social, cultural, política y existencial del encuentro e intercambio con el otro. Para esta perspectiva crítica, la reconstrucción del materialismo histórico (Habermas,1992), se gesta en la reivindicación del ser humano

como un ser eminentemente dialógico, llamado a establecer relaciones en la base de su lenguajear y de su posibilidad de comprensión. Freire está ubicado en esta tendencia reconstruccionista del materialismo histórico en tanto consigue desde sus reflexiones posicionar una idea de comunicación y de diálogo que defiende la base relacional y de apertura del ser humano. Al respecto el autor expone:

¿Cómo esperar de autoritarios y autoritarias la aceptación del desafío de aprender con los otros, de tolerar a los diferentes, de vivir la tensión permanente entre la paciencia y la impaciencia? ¿Cómo esperar del autoritario o de la autoritaria que no estén demasiado seguros de sus verdades? El autoritario que se convierte en sectario, vive en el ciclo cerrado de su verdad en el que no admite dudas sobre ella, ni mucho menos rechazos. Una administración autoritaria huye de la democracia como el diablo de la cruz (Freire, 2005, p. 19)

Una de las claves para comprender la propuesta política, pedagógica, antropológica y filosófica del autor, se encuentra en la centralidad dada por él, a la posibilidad vinculante del diálogo. Freire elabora la fundamentación de la concientización del diálogo desde su obra *Pedagogía Do Oprimido* (1970),

como alternativa filosófica, que permite entender los procesos de humanización como procesos dialógicos, en los cuales los seres humanos se descubren en el mundo a través de sus maneras de nombrarlo. Es fundamental en esta perspectiva, la investigación en torno a los horizontes de sentido de los sujetos, a sus universos temáticos y vocabulares, dado que desde este tipo de pesquisas es posible develar la manera en que antropológicamente los seres humanos al nombrar el mundo se nombran a sí mismo, para desde allí agenciar acciones comunicativas tendientes a la problematización de estos horizontes y a la posibilidad de encuentro e interacción con los otros y las otras. Por ello para Freire:

El momento de esta búsqueda es lo que instaura el diálogo de la educación como práctica de la libertad. Es el momento en que se realiza investigación de lo que llamamos el universo temático del pueblo o el conjunto de sus temas generadores. (1970, p. 112).

La educación como práctica de la libertad se fundamenta en el diálogo, dadas las condiciones políticas y pedagógicas que éste genera en una educación que reconoce la importancia del encuentro con los otros y las otras. Además, el diálogo en la educación problematizadora recupera la

experiencia y vivencia del sujeto, le hace consciente de sus lugares de enunciación, de sus colocaciones, lo cual permite política y pedagógicamente la reconstrucción del propio mundo de la vida y la apertura a lo desconocido en la relación con los otros mundos de la vida. Por ello "El diálogo, por tanto, es siempre creador, por un lado, de la realidad transformada, por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola. Exige humildad y confianza" (Hernández, 2010, p. 29).

La humildad y la confianza, permiten en el sujeto la configuración de una postura amorosa, desde la cual, el diálogo se hace humanizador, vinculante, potencializante de lo humano en sus dimensiones de relacionalidad, apertura y libertad. Por ello, el diálogo es un encuentro amoroso donde el ser humano, junto a otros y otras, transforma el mundo donde se encuentran y reconocen, y, en este sentido se notan los cambios, especialmente porque se humaniza el mundo y humanizándolo se humaniza el sujeto.

El diálogo es, para Freire (1990), el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo. Al respecto, afirma: "existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado, a los sujetos pronunciantes, exigiendo

de ellos un nuevo pronunciamiento Freire, p.106 (citado por Hernández, 2010, p. 29)

Esta tendencia del diálogo en perspectiva educativa crítica, rompe con las prácticas de domesticación o reproducción, pues los sujetos se reconocen a sí mismos en relaciones dialógicas en las cuales se hace posible el pensar y el pensarse, para Freire “Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concienciador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (1970, p. 131).

La investigación temática es la propuesta de Freire para convertir lo dicho y dado por natural, en núcleo problemático. Desde este tipo de investigaciones, que guarda gran sincronía epistémica con la investigación acción participación, la condición de ser sujeto de la investigación se gesta en el desafío del conocimiento, en el reto de problematizar la propia existencia, de reconstruir el propio mundo de la vida, de allí que, el diálogo deje su reducción funcional y pase a ser acción comunicativa ejercida por sujetos potentes.

En resumen, para Freire la educación como práctica de la libertad, en aras de no caer en acciones estratégicas instrumentales, que pueden hacer

de una propuesta de transformación la reproducción de una lógica opresora – bancaria, requiere de diálogo humano. El diálogo es la acción comunicativa capaz de hacer de una educación una verdadera práctica de la libertad, donde las transformaciones emerjan de la legitimación gestada en el encuentro comunicativo de los sujetos, lo que permite la reconstrucción de las bases mundo vitales de los dialogantes, y el reconocimiento de la necesaria intersubjetividad como dinámica del cambio histórico y personal. Aún queda por profundizar las implicaciones éticas y políticas de esta base transformadora y dialógica de la educación como práctica de la libertad, tema que será tematizado desde la postura altérica del pensar de Freire.

La educación como alteridad

La educación como práctica de la libertad, es una educación problematizadora tendiente a la transformación social y personal, basada en el diálogo como vinculante, como pegamento social. Estas bases pedagógicas de la educación crítica, implican ética y políticamente, una concepción de la alteridad como potencial humanizador. La alteridad, entendida en Freire como la importancia del otro en mí, es decir,

como la pertinencia de reconocer al otro como un potencial configurante de mi existencia, hace parte de sus reflexiones pedagógicas consignadas en textos como *Pedagogía Del Oprimido*, *Pedagogía De La Esperanza* y de vital importancia para este tema *Pedagogía De La Tolerancia*. Esta idea de alteridad trasciende las ideas neoconservadoras que ven al otro como una externalidad que se puede "soportar", pero que no implica una afectación. Las posturas de las teorías del multiculturalismo anglosajón, son una concreción epistémica de este pensamiento, en contra posición con esta idea Freire (1970) & Dussel (1994) reivindican el diálogo intercultural como potencializador del encuentro con el otro, no de su encubrimiento o negación. En palabras de Freire:

Ser tolerante no significa ponerse en connivencia con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente. En un primer momento parece que hablar de tolerancia es casi como hablar de favor. Es como si ser tolerante fuese una forma cortes, delicada, de aceptar o tolerar la presencia muy deseada de mi contrario. Una manera civilizada de consentir en una convivencia que de hecho me

repugna. Eso es hipocresía, no tolerancia. Y la hipocresía es un defecto, un desvalor. La tolerancia es una virtud. Por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo. Como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opción político-democrática. No veo cómo podremos ser democráticos, sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente (Freire, 2013, p. 45)

En esta perspectiva se encuentran obras como la de Kymlicka y sus tesis sobre el multiculturalismo, donde la problemática cultural parece ser comprendida desde la sensación de culturas claramente configuradas y diferenciadas entre sí (Kymlicka, 1996).

Para una educación como práctica de la libertad, el sujeto se configura como tal en su encuentro y afectación del otro, en sus diferencias que no son necesariamente antagonismos, se hace sujeto en sus relaciones y por ello, la alteridad permite reconstruir sus vivencias siempre relacionadas con otros y otras (Muñoz, 2005). Con esta concepción, el sujeto en Freire, y desde su antropología relacionar, de la apertura y de la liberación, es un ser social – comunitario, no un

individuo aislado. Recuerda Freire que:

Es por esto por lo que, en cierta oportunidad, en uno de los "círculos de cultura" del trabajo que se realiza en Chile, un campesino, a quien la concepción bancaria clasificaría como "ignorante absoluto", mientras discutía a través de una "codificación" el concepto antropológico de cultura, declaro: "Descubro ahora que no hay mundo sin hombre". Y cuando el educador le dijo: "Admitamos, absurdamente, que murieran todos los hombres del mundo y quedase la tierra, quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los ríos, el mar, las estrellas, ¿no sería todo esto mundo?" "No -respondió enfático-, faltaría quien dijese: Esto es mundo". El campesino quiso decir, exactamente, que faltaría la conciencia del mundo que implica, necesariamente, el mundo de la conciencia. (Freire, 1971, p. 89)

Esta conciencia, en la perspectiva de Freire es humana en cuanto implica un proceso existencial - histórico, donde el sujeto se ve siempre en sus relaciones y circunstancias; también implica un proyecto, es decir, una propuesta que carga de sentido las reconstrucciones del pasado y las esperanzas del futuro. La conciencia del sujeto, que, desde esta lectura,

será la conciencia del sujeto en el mundo, es altérica en tanto el ser y estar en el mundo no sería posible sin el encuentro con el otro y la otra.

Para una educación como práctica de la libertad, esta conciencia altérica del sujeto en el mundo, permite entender los procesos educativos y formativos en la base de las relaciones. No sería posible pensar y realizar enseñanzas y aprendizajes sin estar con los otros y las otras. De no tener en cuenta lo anterior, la educación deja de ser práctica de la libertad, para convertirse en práctica de domesticación, caracterizada por una postura no altérica y por ende imposibilitadora de la democracia, como lo afirma Freire cuando escribe que:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable, es "llenar" a los educandos con los contenidos de su narración (Freire, 1971, p. 71)

Una educación como práctica de domesticación contradice el principio de la alteridad, se funda sobre las bases de la negación del otro y la otra, encubre su ser y estar, y termina por inventar la relación desde la unidireccionalidad de su postura o cosmovisión. Para este efecto, este tipo de educación, también pretende detener el proceso de toma de consciencia de los sujetos involucrados en relaciones educativas y formativas, bajo el supuesto de la posibilidad del acabamiento del ser humano. La idea fascista aquí presente, se desprende de la consideración de una asimetría en la relación educativa y formativa, establecida en la base de la supuesta existencia de un tipo de seres terminados, que de forma bancaria imponen sus visiones de mundo a otros y otras, que en su reducción a meros recipientes se ven como seres que están sin ser, seres en moratoria que aún no alcanzan su estatus de "sujetos terminados". En contra vía con esta postura fascista, la educación como práctica de la libertad, en la clave altérica, sólo puede ser dialógica y transformadora en cuanto comprenda la condición humana en sus múltiples expresiones, como un proceso y proyecto inconcluso, que siempre debe verse como un continuo quehacer, y que por ende sensibiliza las relaciones educativas y formativas, desde la humildad de

reconocernos todos y todas como seres inacabados en búsqueda de consciencia sobre ello. Para Freire "Es por esto por lo que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos" (1970, p. 91).

La consciencia de ser sujetos inacabados, que sensibiliza la existencia, permite el encuentro amoroso con los otros y las otras, responsabiliza a los sujetos de su finitud y por ello, hace de sus vivencias y relaciones algo sagrado, en el sentido, de ver la importancia trascendente de cada estar siendo y de cada estar pasando. Lo anterior, como ya se ha venido argumentando sólo se hace verdaderamente humano, en la perspectiva crítico humanista de Freire, con el respeto por los otros y las otras. Al respecto escribe el autor:

Los hombres, diferentes de los otros animales, que son solo inacabados más no históricos, se saben inacabados. Tienen consciencia de su inconclusión. Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la consciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la

inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad (Freire, 1970, p. 92)

Si el ser humano es inacabado y puede tener conciencia de ello, entonces, la educación como práctica de la libertad es una educación inacabada y concienciadora. Esta educación como proceso permanente de búsqueda de la libertad, implica formativamente en el sujeto, la conciencia de su proyecto humano de “ser más”, es decir, permite en la condición humana una profunda sensibilidad con la tarea constante de hacernos humanos, en cuanto relaciones, aperturas y libertades. Como lo expone Freire:

Por otra parte, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen y de ahí que sea imposible que se de en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos. (1970, p. 94)

El profesor Hernández apoya esta tesis, cuando afirma que:

Para Freire, la educación brinda la posibilidad de constituirnos como sujetos; sólo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no

como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción (2010, p. 28)

En resumen, para Freire la educación como práctica de la libertad es alterica dado que permite el encuentro fraterno con el otro, la otra y lo otro. La alteridad es el reconocimiento ético y político de la importancia de la otredad en mi mismidad, es la conciencia de la necesidad del rostro, de los otros y las otras en mí, dado que soy un sujeto siempre constituido en las relaciones y los contextos. La configuración del sujeto en esta lectura crítico – humanista, se gesta en la dinámica de la vinculación con los demás seres, lo que hace de la educación la posibilidad, desde la conciencia de inacabamiento humano, de densificar mi subjetividad en la intersubjetividad.

Conclusión

La educación como práctica de la libertad (1971), implica pedagógica y políticamente la transformación, el diálogo y la alteridad. Cada una de estas subcategorías pedagógicas da sustento filosófico a la propuesta educativa de Freire, sin estas la propuesta de educación del autor podría devenir en mero método o en adoctrinamiento sectario.

Entender la educación como práctica de la libertad, implica

comprometerse con la transformación del sujeto y del mundo, es un tipo de educación que motiva la acción del ser humano en su proyecto político y pedagógico de humanización constante (Freire, 1971). La transformación permite a la práctica de la libertad, desligarse de ciertas condiciones de opresión, y ofrecer posibilidades para la configuración histórica y existencial de escenarios, relaciones y subjetividades más libertarias (Freire, 1970).

La educación como práctica de la libertad se funda en el diálogo, vinculante que hace del reconocimiento la base de toda experiencia transformadora. Con el diálogo, la legitimidad política y pedagógica se logra, dado que edifica cualquier alternativa de época o proyecto histórico – social en la intersubjetividad y encuentro

con el otro, la otra y lo otro (Freire, 1970).

Por último, la educación como práctica de la libertad se hace altérica, en cuanto la presencia de la otredad, reconocida en el diálogo y motivada en la transformación, se genera en la sinceridad de la presencia de la otredad.

Las anteriores reflexiones pedagógicas se hacen cruciales en esta propuesta antropológico pedagógica, en cuanto reivindican el encuentro fraterno que se da en la educación, como un movimiento político y pedagógico que en América Latina ha sido el eje central de la solidaridad. Afirma Freire expresamente que no puede el ser humano asumirse como sujeto de búsqueda, de ruptura, de opción, como sujeto histórico, transformador, si no se asume como sujeto ético.

Referencias bibliográficas

- Alvarez, A. (2002). Pedagogías críticas: conocimiento y poder. En L. Carvajal, *Investigación pedagógica en Colombia* (págs. 69-90). Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
- Aparecida, D. (2002). La acción educativa en Paulo Freire: una mezcla de encanto y transformación. En A. Saúl, *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (págs. 98-108). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benner. (1998). *La pedagogía como ciencia*. Barcelona: Pomares.
- Dussel, E. (1994). *1492: el encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. La Paz: UMSA. Facultad de humanidades y ciencias de la Educación Plural Editores.
- Freire, P. (1970). *El cambio*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2013). *Pedagogía de la tolerancia*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Mexico: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1992). *Reconstrucción del materialismo histórico*. Madrid: Taurus.
- Hernandez, O. A. (2010). Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire. (U. d. Tomas, Ed.) *Magisterio*, 4(8), 19-32.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz Gaviria, D. (mayo-agosto de 2005). El sujeto y el lenguaje: una aproximación a la psicología colectiva. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*(15), 1-13. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1942/194220464007.pdf>
- Muñoz Gaviria, D. A. (2013). Lectura de contexto: La educación popular como práctica libertaria. *El Ágora USB*, 13(1), 349-365. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.89>
- Torres, A. (2011). *La educación popular, Trayectoria y actualidad*. Caracas: Imprenta Universitaria UBV.
- Villalobos Olascoaga, D. C. (2015). Planteamientos pedagógicos relacionados con las ciudadanías propias en la pedagogía crítica de Paulo Freire. *El Ágora USB*, 195-215. doi:<http://dx.doi.org/10.21500/16578031.10>
- Wulf, C. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación: entre la teoría y praxis*. Medellín: ASNEM Universidad de Antioquia.

Notas.

ⁱ Este escrito hace parte tesis Doctoral 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", adscrita al Doctorado en Filosofía de la UPB – Medellín.