

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SEGÚN PAULO FREIRE



DELFINA DAVILA ECHAVEZ

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE FILOSOFIA
PAMPLONA
2019**

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN SEGÚN PAULO FREIRE

DELFIDA DAVILA ECHAVEZ

ASESOR

CAMPO ELÍAS FLÓREZ PABÓN

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
FACULTAD DE ARTES Y HUMANIDADES
PROGRAMA DE FILOSOFIA
PAMPLONA**

2019

AGRADECIMIENTOS

Doy gracias por todo el amor recibido, la dedicación y el esfuerzo y valentía que me han brindado mis padres, por ser los principales promotores de mis sueños, gracias a ellos por cada día confiar y creer en mí. Madre eres mi todo y tus esfuerzo y luchas serán recompensados porque eres tú mi mayor bendición.

Gracias a Dios por darle vida a mis seres queridos, también por bendecirme y darme la hermosa oportunidad de disfrutar al lado de mi familia, gracias a todas las personas que creyeron en mí y me acompañaron cada noche y cada día a luchar por ser mejor. La ayuda que me han brindado es sumamente importante estando a mi lado incluso en los momentos y situaciones más tormentosa, recordándome siempre que si se puede. Gracias por su amor y comprensión.

Contenido

INTRODUCCIÓN	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO 1:.....	¡Error! Marcador no definido.
PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO.....	¡Error! Marcador no definido.
1.1 Base hegeliana de la Pedagogía del Oprimido	¡Error! Marcador no definido.
1.2 El oprimido y sus características	¡Error! Marcador no definido.
1.3 La tarea histórica del oprimido.....	¡Error! Marcador no definido.
1.4 Relación educando-educador en la educación bancaria;	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO II.....	¡Error! Marcador no definido.
LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD	¡Error! Marcador no definido.
2.1. Relación Amo-Esclavo en el contexto político de Brasil ..	¡Error! Marcador no definido.
2.2. Diálogo como herramienta educativa	¡Error! Marcador no definido.
2.3. Filosofía de la Liberación en Dussel	¡Error! Marcador no definido.
CAPÍTULO III.....	¡Error! Marcador no definido.
PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA	¡Error! Marcador no definido.
3.1. Papel del educador en la pedagogía de Paulo Freire;	¡Error! Marcador no definido.
3.2. Pedagogía de la pregunta.....	¡Error! Marcador no definido.
CONCLUSIONES	¡Error! Marcador no definido.
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	¡Error! Marcador no definido.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la obra de Paulo Freire se presentan elementos relevantes que ayudan a organizar su pensamiento en torno a la educación y a la pedagogía. En ese sentido, tanto la pregunta y el diálogo como la caracterización de la educación tradicional y su necesaria transición a una educación dialógica y crítica son conceptos que son fehacientes en la realidad latinoamericana. Sin embargo, las anteriores categorías no tendrían razón de ser si no están centradas sobre las relaciones antagónicas y contradictorias que Freire llamó oprimidos-opresores.

En realidad, las relaciones de contrarios dentro de la sociedad Freire las observó en primer lugar de la filosofía hegeliana. Para el autor brasileño en su contexto eran predominantes el antagonismo de amo y esclavo. Esta punja histórica develaba el sometimiento de una autoconciencia sobre otra. A través de la sumisión y el reconocimiento de los derrotados hacia los vencedores se establecieron las jerarquías de poder político, económico, cultural y educativo. Si bien Freire llamó diferente al binomio amo y esclavo, lo cierto es que la realidad latinoamericana ha visto el desarrollo de los mismos durante la colonización y después de ella.

Frente a este caso, la filosofía latinoamericana intenta superar las contradicciones que vienen dadas desde esferas europeas, con ello se indica que tal movimiento filosófico quiere develar, entender y superar las situaciones que conducen a que los oprimidos sean cada vez más dominados por las clases que ostentan los privilegios. Para filósofos como Dussel y Freire se hace necesario ubicar en el centro de la discusión a las víctimas y oprimidos que fueron desplazados hacia la periferia precisamente por las corrientes eurocentristas que abordaban los países de América Latina en la conquista del territorio.

En este contexto, la filosofía latinoamericana centraliza la liberación de los oprimidos al darles herramientas que construyen realidad e historia desde las propias manos. Lo anterior significa que los oprimidos se empoderen de su proceso histórico-social y edifiquen la cultura, la democracia y el país desde sus propias visiones y pensamientos. Por ello, la educación se constituye como el principal método que involucra el diálogo, la desestabilización del poder por medio de la pregunta y la instauración de un método de

enseñanza que no deposite el conocimiento, sino que, por el contrario, construya de manera horizontal relaciones donde el educando junto al educador se transforme en ‘hombres nuevos’.

Con el propósito anterior, Freire identifico que la sociedad brasileña en la cual vivía se marcaba un proceso importante. En el Brasil de la segunda mitad del siglo XX debía dar la transición de una ‘sociedad cerrada’ a una ‘sociedad abierta’. La característica entre ambas sociedades es sustancial. La primera es una sociedad alienante donde los conceptos culturales- educativos son dados por la clase dominante. Con ello se subraya que la educación bancaria donde el educador es luz y el educando una vasija vacía es producto de fuerzas elitistas que mantienen la contradicción para su propio bienestar político.

Entre tanto, la segunda sociedad a la cual Freire llama abierta se reviste de conciencia, crítica, diálogo y participación democrática. Sobre esta sociedad el hombre se transforma a sí mismo y a los demás. En este escenario, el hombre se reconoce como destruido y recupera el entorno que le pertenece. En otras palabras, el autorreconocimiento de las condiciones sociales y culturales por parte del hombre es necesaria para que se establezca los compromisos revolucionarios que darán lugar a la liberación tanto del oprimido como del opresor.

A través de esta idea, Freire establece que la única manera de liberación del oprimido es la aceptación de su libertad, al mismo tiempo que comprende las diferentes situaciones que lo conducen a ser un oprimido. Estas situaciones se pueden enumerar de la siguiente manera: 1) la prescripción educativa; 2) la inautenticidad de querer parecerse al opresor; 3) la conciencia servil; 4) el analfabetismo; 5) la ausencia de diálogo en la sociedad; 6) la ausencia de una verdadera democracia; 7) la objetivación del sujeto y por ende, la percepción del hombre como cosa que el opresor posee.

Bajo las anteriores situaciones el oprimido se constituye como tal e incapaz de generar la ruptura necesaria para desarrollar su tarea histórica en la sociedad. En el pensamiento de Freire, la tarea que el oprimido está llamado a realizar es la humanización tanto del opresor como la propia. La humanización es la meta final y allí la educación tiene un papel importante. Con la educación el oprimido entiende el porqué del miedo a su libertad; comprende la importancia de la realización propia sobre sus propias líneas históricas, de

igual manera, con la educación descubrirá que su voz es compromiso, revolución y transformación de las vías que lo oprimen.

Para Freire, en este sentido, el diálogo que empieza con la pregunta es una herramienta que desinstala las condiciones de dominación de las grandes elites que se establecieron en Latinoamérica. En el anterior sentido, la pregunta inicia el diálogo al dar comienzo a la inserción del hombre en su contexto. Lo que resalta de la relación pregunta-diálogo es la capacidad que le otorga al hombre de hablar sobre realidad y de allí, la actividad que lo compromete con la transformación de sus condiciones sociopolíticas.

Con ello, el armazón del pensamiento de Freire se verá en términos educativos, pues su filosofía se amplía en tanto involucra la lectura del contexto, de las condiciones de dominación política-cultural, al mismo tiempo que inserta una crítica sobre lo establecido por la prescripción elitista e invita a la creatividad de los procesos como forma de resistir. Ante esta situación, lo que evoca Freire a través de su lectura se constituye como un acto revolucionario de amor hacia la propia humanidad. De igual manera es una invitación a retomar el pensamiento latinoamericano y a filtrarlo de presupuestos epistémicos occidentales.

Al seguir la lectura freiriana de educación se visibiliza el ambiente que en pleno siglo XXI se desarrolla en el ámbito educativo. Es importante resaltar la vigencia de Freire en el ámbito prescriptivo de la educación del oprimido. A través de esto, la teoría liberadora propone a un ser revolucionario, comprometido, participativo y crítico que no aloje dentro de sí las dinámicas de la opresión. Esto lo traduce Freire como la dualidad e inautenticidad. Por medio de esta idea, Freire se compromete con la sociedad al brindar un constructo teórico que motive al desmantelamiento de las estructuras de poder que tiene raíces en el saber.

Es por tal motivo que Freire no pierde actualidad. Aún en América Latina la educación bancaria y el rol del educador como depositador de conocimiento siguen vigentes, por tal motivo, se hacen necesario que el pensamiento de Paulo Freire inicie con la pedagogía de la pregunta, aborde el diálogo para dar lugar a la participación liberadora. Todo lo anterior debe darse en un ambiente propicio bajo una relación horizontal donde el educador aprenda del educando al tiempo que el educando aprenda del educador.

A lo que apunta Freire es al reconocimiento del oprimido como hombre con facultades críticas y reflexivas y, en el mismo modo, a la desarticulación de la maquinaria opresora mediante el diálogo con las masas y la praxis de la alfabetización para que logren, desde las bases, reconocer su libertad y durante el proceso, reconocerse a ellos mismos como agentes de cambios sociales. En palabras de Freire se tratará de un emerger en la sociedad como agente revolucionario que le apuesta al cambio y a la transición de la sociedad.

Con lo anterior, la presente monografía a través de la revisión bibliográfica de Paulo Freire buscará dar respuesta a la pregunta que versa sobre la filosofía del pedagogo brasileño en la educación. Esto será posible responderlo a través de tres capítulos organizados de la siguiente manera: El primer capítulo abordará la pedagogía del oprimido en donde las bases hegelianas de amo y esclavo presentará la denominación de oprimido-opresor que Freire retoma para elaborar sus bases conceptuales y qué, por ende, se visibilizan en los constructos teóricos de la filosofía latinoamericana.

Entre tanto, el primer capítulo también indicará la tarea histórica del oprimido. Tarea histórica necesaria para que el hombre se humanice a través de las actividades educativas. Sin embargo, no sólo se humanizará con la educación, sino que esta es el inicio necesario para que el oprimido dé cuenta de su condición y de las posibilidades que le permitirán la liberación. El anterior punto conduce al tema de la relación de educador y educando. Tópico sensible que promete esclarecer las actividades nocivas de una educación regida por los dominantes.

Ahora, en el segundo capítulo de la monografía la educación seguirá siendo el tema central. Para ello es necesario observar el contexto brasileño en tanto ahí se manifiestan las relaciones de amo y esclavo que luego darán lugar a las categorías freirianas. En el mismo sentido, el diálogo tendrá lugar cuando se vea en ella una herramienta educativa primordial para luchar contra el asistencialismo y el mutismo, no sólo de la época de Freire sino de la actual. Por último, se dará inicio a la filosofía de la Liberación de Dussel lo cual es importante cuando se ubica la filosofía freiriana dentro de un marco de referencia como la filosofía de América Latina. De modo semejante, este marco proporcionará una visión amplia de cómo la relación oprimido-opresor es un concepto general y aplicable a todo contexto.

Además, durante el tercer capítulo se presentará la pedagogía de la pregunta donde sus características hacen que el método sea viable en tanto responda a las necesidades del contexto y logre incomodar a la estabilización del poder en el ámbito educativo. Para Freire la pregunta es el inicio del saber, el inicio de la curiosidad y de la creatividad. Ante ello, la pregunta como pedagogía se antepone a la sistematización del poder dominante, es decir, es un método que desestabiliza las concepciones tradicionales donde el docente siempre tiene razón, por ende, aporta siempre las respuestas que él mismo formula. Con lo anterior, se da espacio para la participación junto al desmote de la jerarquía del conocimiento en los centros educativos.

Lo anterior ayudará a establecer cuál es el papel del educador en la pedagogía de Freire. Algunas de las características importantes de este rol educativo serán el respeto, la colaboración y el ánimo que produce la acción de preguntar en el estudiante. Por ello, el docente aprende a preguntar, aprende a enseñar cuando enseña al educando, en consecuencia, aprende a comunicar sobre una relación educativa horizontal sin prescripciones. En este apartado es básico e imperante el diálogo educativo.

CAPÍTULO I: PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO

El pensamiento de Paulo Freire es un compromiso con la vida, con la educación y la transformación del mundo desde la educación. Él como pensador de la segunda mitad del siglo XX insiste en la pedagogía como herramienta que libera al ser humano de la dominación ejercida por el opresor. Freire distingue dos frentes en la cruzada educativa ortodoxa que se implementa en los escenarios educativos. Por un lado, menciona la figura de opresor, persona que ejerce poder sobre la segunda figura, el oprimido. Esta última es conceptualizada como la conciencia servil del ser humano en el contexto social.

Al identificar la relación opresor-oprimido, Freire observa que dichos roles son una condición que se expresa en términos de dominador-dominado. A su vez, también revela las condiciones de poder que uno sostiene sobre el otro. El poder se refleja como la relación del conocimiento sobre la ignorancia, es decir, existe una jerarquía marcada donde el opresor es garante del conocimiento mientras que el oprimido sólo se esmera en recibir el conocimiento que cree ausente en él.

Sin embargo, la relación que destaca Paulo Freire a lo largo de su producción pedagógica no sólo se limita al nivel educativo. La clasificación también aborda escenarios sociales e históricos. Tal parece que la relación educativa desemboca irremediamente en las relaciones que unos y otros generan en lo social. De esta manera, la clase dominante gobierna sobre la clase dominada creando la necesidad de parecerse a la primera. En el escenario social se declara el comienzo de la deshumanización de los oprimidos por parte de los opresores.

En ese contexto, la deshumanización no es una condición producto del azar, por el contrario, presenta las mismas características que los seres oprimidos. Bajo esta idea la opresión con cara deshumanizante trae consigo la injusticia, la explotación, la violencia, la inautenticidad, el miedo y el falso amor. La posibilidad de concreción de las anteriores características sólo se genera en la medida en que los oprimidos se identifiquen, acepten y se reflejen en su contraparte dominante, es decir, los opresores.

Si bien los oprimidos se acercan a los opresores en tanto quieren ser como ellos, pues su devenir histórico-social los arroja a coexistir bajos las dinámicas de un mundo liderado por

las clases dominantes, también es cierto que los dominados no están condicionados a perpetuar tal sistema. Ante ello, Freire propone la pedagogía de la liberación como la herramienta que destruye la alienación del sistema impuesto, pero más allá, permite que los oprimidos deshumanizados se humanicen y pasen de ser objetos a ser hombres en sí mismos (Freire, 2005, p.59).

En esencia, la premisa de la pedagogía de la liberación propone un tránsito social e histórico donde el oprimido convertido en ser humano se apropia de su libertad y de la convivencia con sus semejantes. Esta propuesta aboga por la ruptura con la educación ortodoxa para derrocar a la tradicional constitución social.

A partir de esto, también es visible que Freire (2005) con la pedagogía del oprimido inicia la lectura sobre el contexto social de las masas oprimidas. Esto indica que se genera un estudio desde la teoría hacia la práctica y viceversa. Es decir, la praxis se nutre con la teoría a la vez que esta última se modifica con la primera. Para tal propósito, el autor apunta a la educación como solución que se traduce en pedagogía de masas.

Esta alfabetización servirá para enseñar no sólo letras, palabras o frases, sino también, ayuda a la identificación de la realidad como también a la creación de conciencia en torno a la liberación que desembocará en la transformación del nuevo hombre. Esta idea que se hace explícita en Freire es retomada por Ocampo cuando afirma que “la nueva pedagogía de los oprimidos tiene un poder político para que con conciencia social pueda enfrentar a la dominación opresora y buscar la transformación social y política de esa realidad” (2008, p.64).

Es por ello que al ejecutar la pedagogía del oprimido se desarrolla la tarea histórica por la humanidad y la sociedad. En este sistema no quedan cabos sueltos. Una vez que el oprimido deja su condición de objeto al liberarse, con su acción también libera al opresor. Bajo el esquema que propone Freire radica “la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (1997, p.41).

Para esclarecer este asunto de liberarse a sí mismos y a los otros será necesario observar varias cuestiones que se desarrollarán en el transcurso de la actual monografía con miras a responder a la pregunta sobre lo que se considera filosofía de la educación desde la

perspectiva freireriana. La primera tendrá inicio en las bases hegelianas, donde se expresarán las maneras de ver al oprimido y al opresor desde la dialéctica del filósofo alemán. En la segunda cuestión se abordarán las características del oprimido, punto clave que matiza su rol en la sociedad desde la visión de Paulo Freire.

Desde la tercera cuestión se expresarán las tareas que deben realizar los oprimidos para lograr su libertad, mientras que una última cuestión comprometerá la pedagogía del oprimido como herramienta que devela la relación ortodoxa y depositaria de conocimiento entre el educador y el educando.

1.1.Base hegeliana de la Pedagogía del Oprimido

La pedagogía del oprimido de Paulo Freire se sostiene sobre un andamiaje binario entre opresor y oprimido. Esta categoría que es patente a lo largo de toda la teoría liberadora tiene bases hegelianas. Cuando Freire construye la pedagogía de la liberación propone, entre otras cosas, que el oprimido tome conciencia crítica y reflexiva para asir las riendas de su propia historia y la de su antagonista. Tal actitud reflexiva conlleva a dos situaciones: la primera que el oprimido sea consciente de su propia situación y la segunda, que este libere a su opresor.

Las bases hegelianas que Freire propone como sustento categórico de su pedagogía lo invita a promover una *dialéctica de la liberación*. En otras palabras, invita a que la lucha entre los antagonistas conduzca a un feliz término en dónde, por un lado, el oprimido se libera de la rueda histórica de dominación y de los valores culturales que cree como propios y, por el otro, asuma su libertad como herramienta de transformación de la realidad del oprimido.

A decir verdad, entre los valores tradicionales de dominación de los cuales debe liberarse el opresor se contemplan la falsa solidaridad, la ingenuidad, el falso amor y la consciencia opresora. Estos valores tienen bases en las creencias que el oprimido ostenta en calidad educativa, bajo otras palabras, mediante la educación pasiva-ortodoxa construye la consciencia de la prescripción y, por ende, la inautenticidad cuando aloja al opresor dentro de sí.

Así mismo, uno de los propósitos de Freire es recuperar la humanización del oprimido que fue suplantada por los valores tradicionales del opresor. De ahí que la pedagogía del oprimido sea una herramienta que construye el mundo con y para él. Esto conduce a que se asuma la libertad, por ende, invita a que el oprimido pierda el miedo de asumirla. En caso contrario, si el oprimido no acepta su libertad como instrumento de liberación entonces se parecerá a su antagonista. En otras palabras, se transformará en el opresor desde su condición de oprimido (Freire, 2005, p.45). Esto significa que el oprimido negará su consciencia de clase y, en consecuencia, asumirá las actividades propias del *status* del opresor.

Según Freire, el anterior escenario que conduce a la construcción de la conciencia opresora debe superarse y, en el proceso, debe reconocerse críticamente la razón como motivo de instauración de una situación diferente sobre la realidad opresora. La revolución permitirá la búsqueda del *ser más*, es decir, ese *ser* que promueve la liberación a través de la transformación del contexto donde los antagonistas se desenvuelvan en actividades verticales. En otros términos, se definirá como la comunicación en el mundo para y por el oprimido-opresor.

En este contexto, serán hombres nuevos siempre y cuando establezcan algunos criterios fundamentales para su liberación. Estos criterios serán: el asumir la libertad, reconocerse como oprimido, generar conciencia crítica sobre la realidad y desalojar al opresor que se instala dentro de cada hombre. Bajo las anteriores líneas el oprimido podrá liberarse del antagonismo en tanto comprenda el rol revolucionario que debe encarnar para el desarrollo de una práctica liberadora que desde nuestra perspectiva conformará la base de la filosofía de la educación en Freire.

Entre tanto, cuando el oprimido convertido en hombre nuevo sale del engranaje de la estructura de dominación, su práctica y presencia podrá liberar a otros oprimidos que se encuentran prescriptos por la educación que Freire llama *Bancaria*. A través de este panorama, Freire conduce su pedagogía sobre criterios que posibilitan la existencia del hombre en comunidad en un sentido no jerárquico. En otras palabras, Freire establece que la transición social del hombre debe darse en términos horizontales donde todos los vinculados estén comprometidos con el cambio dialógico-crítico.

Al seguir la idea de la pedagogía de Freire en términos de antagonismos y luchas entre dispares se entrevé la base hegeliana que promueve la visión de la sociedad desde las luchas mencionadas. Con ello, la terminología o punto de referencia parece cambiar de un autor a otro. Para Freire, como se mencionó, la relación es entre dos orillas que no están separadas totalmente. Los opresores dependen de los oprimidos y estos últimos de los primeros. La dependencia se da por una razón esencial que caracteriza el entramado pedagógico de Freire.

En el engranaje social, los opresores establecen las normas, leyes o dinámicas que promueve la deshumanización del oprimido. Lo cual conduce a que la jerarquía se marque y la brecha de liberación se expanda con la violencia presente en el desarrollo de estas dinámicas (Freire, 2005, p.56). Con el inicio de acciones bélicas, los opresores se han adueñado del poder cuando instauran regímenes. La idea que presenta Freire es una revisión dialéctica de la historia que toma como préstamo de Hegel. Para el filósofo alemán la historia se desarrolla a través de una pugna entre dos bandos.

Para Hegel no se trata de oprimidos-opresores sino de amo-esclavo. La dialéctica presente en Hegel permite a Freire observar cómo la historia se desarrolla entre dos bandos en conflicto histórico. Sin embargo, la condición antagónica que clasifica Hegel no es gratuita, por el contrario, se desarrolla desde las bases sociales cuando las autoconciencias se encuentran en pugna. Es el conflicto entre dos autoconciencias lo que posibilita la dominación de una sobre otra, en otros términos, la supremacía de la autoconciencia fuerte sobre la débil. A razón de lo anterior, Hegel, en palabras De la Maza (2012, p.84) establece que la condición del hombre es alcanzar fines vitales, entre ellos, la lucha por la vida y la muerte.

En el anterior sentido, la autoconciencia como parte de la realidad humana decide existir una sobre la otra. Traducido en términos freirianos será la dominación de la conciencia opresora sobre la oprimida. Al seguir esta perspectiva, se revela la autoconciencia servil, la cual, prefiere conservar y hasta modificar las cosas del mundo mediante su trabajo (Arteta, 2017, p.131). Sin embargo, en la pugna de autoconciencias hace falta un elemento clave para que una se subordine a la otra.

Según Hegel, en el encuentro bélico de dos autoconciencias es necesario que una reconozca a la otra. Si bien una de las autoconciencias tiende a la supresión o superación de la otra en términos de aumentar la seguridad de sí (2009, p.284) entonces también se sigue que tal satisfacción sea producto, no sólo de una victoria sino también de un reconocimiento que sea garantía de libertad.

En el escenario hegeliano, la libertad es el resultado de la lucha entre dos entes finitos. Con esto se subraya la finitud del ser humano que en Hegel se expresa con la cara de la muerte. Ante esto, De la Maza es claro en definir la filosofía de Hegel como una filosofía de la muerte:

(...) puesto que sólo un ser mortal, radicalmente finito puede ser libre. La muerte es la otra cara de la libertad. (...) en otras palabras, el hombre es libre porque posee una historia en la que puede escoger libremente posibilidades particulares entre la finitud de posibilidades existentes, pero sin poder realizarlas todas, por no tener tiempo para ello al estar limitado por su muerte. (2012, p.85).

Según De la Maza (2012) el ser humano como ser finito que interactúa con un universo de posibilidades puede elegir entre la vida o la muerte. Esta elección se da al finalizar la disputa entre los antagonistas. Con ello, la persona dominante será aquella que subordine la autoconciencia de su semejante. Tal acción genera la libertad que se expresa en autoconciencia señorial cuando esta posea independencia, satisfacción de deseos y anulación de otras independencias de objetos que se sitúen por fuera de ella.

En este sentido, la libertad que emerge del fin de la disputa entre roles antagonistas sólo será viable siempre y cuando exista alguien que la reconozca. En otras líneas, sólo se alzaría sobre el dominado cuando este conciba al ganador como persona. Tal afirmación es retomada por Modzelewski (2007) cuando dice que:

El reconocimiento de otro es condición de todo reconocimiento (...) Es justamente por esto que un ser racional, autoconsciente, al no poder conocerse por sí mismo necesita a otros seres humanos a través de los cuales conocerse, como en un espejo. Por lo tanto, el hombre necesita obtener lo que se le debe como ser humano para ser tal, y se siente rebajado ante sus propios ojos si no lo consigue; solamente se convierte en una persona en la medida que ve el reconocimiento en otras personas (p.110).

En esta medida, si no existe un reconocimiento, la autoconciencia no se considerará como tal, es decir, existe y sólo existe bajo la validación de otra vida autónoma. La anterior afirmación la sigue Modzelewski, cuando afirma que en el proceso de reconocimiento debe involucrarse dos conciencias. Una reconoce a la otra y en el proceso, se reconoce a sí misma. Esto indica que, si la autoconciencia se pierde a sí misma, esta busca bajo los medios de supresión o superación identificarse en lo posible desde otras autoconciencias. Percibirse a sí misma como percibida por otra autoconciencia genera reconocimiento, credibilidad y, por ende, se produce la concepción de persona. (2007, p.110).

Ante esto y por lo expuesto en términos de reconocimiento, dos autoconciencias no se pueden anular. Esto significaría que la relación que las sustenta como carentes de reconocimiento que patenta su propia existencia desaparecería. Es por ello que el rol que ejercen en tanto antagonistas vincula tanto la vida como la muerte. Entre ellas “habrá una lucha donde al final el vencido prefiere la servidumbre a la muerte”. (Arteta, 2017, p.131). De aquí cuando una autoconciencia desprecia la muerte convierte a su antagonista en amo dominador y, a su vez, quedará conminada a seguir existiendo a través del trabajo.

Respecto a la dominación que se acepta y se adopta por el vencido, De la Maza (2012) advierte que en el lenguaje hegeliano el dominado deviene como esclavo y, con ello, su existencia “queda reducida a tener que trabajar para el amo, mientras que el amo sigue existiendo como un guerrero, pero no trabaja” (p.85). En los anteriores términos se genera la relación amo y esclavo en Hegel. De manera análoga Freire distribuye las mismas características en las categorías que en su pedagogía se llaman opresor-oprimido. Es evidente como para Freire, al igual que para Hegel, el oprimido-esclavo tiene que arriesgar su vida para alcanzar los deseos no-biológicos, es decir, debe ser capaz de alcanzar fines vitales para ser considerado hombre.

Al seguir la idea de arriesgar la vida para ser considerado hombre, Freire es enfático cuando dice que el oprimido seguirá siendo oprimido cuando le tema a su libertad y no la asuma. Seguirá siendo dominado como ser periférico si no arriesga su vida para alcanzar la libertad. Frente al caso, en Hegel, el esclavo, cuya autoconciencia reconoce a su vencedor, ya arriesgó su vida y perdió. En tal situación, no eligió la muerte, sino que se conformó con la servidumbre. Ante ello, eligió ser esclavo.

La propuesta de Freire parte de esta concepción hegeliana de ser esclavo histórico al momento en que ha perdido la lucha por la vida ante su antagonista dominador. Parte de este punto y reivindica la lucha del oprimido al impulsarlo, de nuevo, a luchar por su libertad, al convertirse en hombre nuevo mediante la lucha revolucionaria. Para ello, deberá desalojar al opresor que se ha instalado dentro de él. Desde esta perspectiva, en palabras del filósofo alemán: “el individuo que no ha arriesgado la vida, que no la ha puesto en juego, puede muy bien ser reconocido como persona; pero no ha llegado a alcanzar la verdad de ese ser-reconocido” (Hegel, 2009, p.292).

Lo anterior se traduce en el filósofo brasileño cuando escribe que la superación de la contradicción produce el “surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose” (Freire, 2005, p.57). Parece ser que ‘hombre nuevo’ y ‘autoconciencia autónoma’ se pueden tratar como conceptos análogos que pretenden indicar la capacidad del oprimido (Freire) o esclavo (Hegel) de superar las condiciones en la que se encuentra.

Sin embargo, hay una diferencia sustancial. Mientras que en Hegel la autoconciencia que domina busca el reconocimiento del dominado para ser percibido como persona, en Freire, el reconocimiento se da sobre la base de sí mismo, es decir, una vez el oprimido se reconozca como tal podrá utilizar las herramientas de liberación pedagógica para superar el escenario de contradicción en el cual interactúa. Es así como en Freire la dinámica entre contrarios es superada a su vez que edifica al hombre nuevo.

Si bien Freire se basa en Hegel para cimentar su pedagogía, también involucra la evolución conceptual de las relaciones antagonistas. Esto en la medida que la liberación en Freire se da en ambas orillas, mientras que en Hegel parece ser una condición predeterminada por el reconocimiento y por la historia. Una condición que aboga por la vida en tanto autoconciencia autónoma que subordina a otra.

De este modo, Freire evoca una superación de la dialéctica hegeliana cuando relaciona la conciencia servil y la transforma en los bandos antagonistas. Freire (2005) al respecto señala que:

Si lo que caracteriza a los oprimidos como ‘conciencia servil’, en relación con la conciencia del señor, es hacerse ‘objetos’, es transformarse, como señala Hegel, en conciencia para otro” entonces “la verdadera solidaridad con ellos está en luchar con ellos para la transformación de la realidad objetiva que lo hace ‘ser para otro’” (p.48).

Según Freire, siguiendo a Hegel, el *ser para sí* corresponde al señor (amo) mientras que para referirse al siervo utiliza la expresión *ser para otro*. Estas dos situaciones jerárquicas se transforman en tanto el oprimido tome las riendas de la praxis dialógica al transformar la realidad a través del compromiso. Al partir de esta situación, Freire está caminando en la dirección de la superación de las barreras que históricamente se le adjuntan a los oprimidos, es por ello, que tanto las características, como las referencias a esta clase dominada, al igual que su tarea histórica serán abordadas en los próximos apartados.

1.2 El oprimido y sus características

A primera vista la condición de oprimido se genera desde la relación con su contraparte, en efecto, el oprimido es oprimido al encontrarse bajo el dominio del opresor. Esta mirada, además de ser superficial, es el punto de partida desde el cual se desarrolla el perfil del oprimido. Sin esta relación las características que comportan al oprimido no tendrían un punto de referencia o, en otras palabras, no sabrían ser enunciadas debido a que no existe un opresor que las designe y las concrete.

Para Freire el oprimido se enuncia a través del lente del opresor. Su constitución es vertical y nunca horizontal, esto quiere decir que su lugar de referencia es de arriba (dominante) hacia abajo (dominado). Por esta razón suele hacerse referencia al oprimido como los *débiles*, *los condenados a la tierra*, *los desharrapados del mundo*, como *los abandonados de la vida*, *los explotados* y *los que no tienen nada*.

Sin embargo, pese a las referencias a nivel material del oprimido se instalan otras a nivel epistemológico y existencial. En este sentido el oprimido, además de no poseer predios o estar atado a la ausencia económica, también es una persona que ha perdido elementos esenciales como la libertad y la humanidad. El reconocimiento que Freire realiza de la condición de oprimido le permite ahondar en su constitución humana, en su estudio al igual que en su diagnóstico.

De esta manera, dentro del nivel existencial o como lo llama Freire desde el momento de “su experiencia existencial” (1997, p.43) el oprimido presenta una adherencia al opresor la cual se refleja en la objetivación de este último por parte del primero. Esta objetivación, que en ningún momento es admiración, se trata de un descubrimiento del opresor por fuera de sí.

Cuando el oprimido descubre que su ideal de hombre nuevo es ser replicante de las prácticas opresoras comienza a comportarse como tal. En consecuencia, olvida su conciencia como oprimido y como persona (Freire, 2005, p.44). Frente a este caso, como el oprimido se encuentra inmerso en la realidad del opresor desea su visión individualista. Esta situación se traduce en la identificación del contrario y la dilatación de las luchas por la superación de la contradicción.

La adherencia al opresor no querrá decir que exista un tránsito de oprimido a opresor cuando se asumen los valores de la clase dominante. Nada más alejado de la realidad puede resultar esto. Por el contrario, el oprimido mantiene su condición cuando se instala como subopresor sin perder su calidad de oprimido. Paulo Freire ilustra esta situación con el siguiente ejemplo: “en un caso específico, quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con estas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patronos de nuevos empleados” (Freire, 2005, p.44).

La condición de adherencia al opresor supone una intrínseca contradicción por parte del oprimido. Él piensa que mediante la identificación con su contraparte ejerce libertad. Frente a este dilema: “el oprimido comúnmente cree que la manera de salir de su estado de opresión es convirtiéndose en opresor” (Tovar, 2015, p.159). Según indica Tovar, tal situación sólo conlleva a perpetuar la condición que desea acabar, pues al identificarse con su antagonista lo único que hace es creer en una falsa libertad.

Es así como en el oprimido a través de la falsa libertad se crea un nuevo nivel de dominación que recalca no sólo la realidad opresora, sino que también la ejecuta como si él fuese un opresor consagrado. En este sentido, el ‘hombre nuevo’ que promueve Freire es diferente al ‘hombre nuevo’ que se ejerce desde la identificación del oprimido con el opresor. Aquel ‘hombre nuevo’ se realiza desde la lucha por la liberación del hombre,

mientras que el segundo sólo enfatiza en la estructura de pensamiento que condiciona a las clases.

A decir verdad, la adhesión al opresor, además de hacer visible el reconocimiento y la identificación del oprimido con su contrario, muestra dos elementos: la conciencia oprimida y el miedo a la libertad. El primero es producto inherente a la vivencia del oprimido en la realidad opresora, mientras que el segundo atisba el miedo a ser del opresor en tanto se encuentra condicionado por las represalias que el opresor pueda ejercer sobre su persona o clase.

De los dos elementos, el miedo a la libertad resulta ser la causa de la no revolución del oprimido sobre el opresor. Se enuncia como causa por un motivo: el oprimido tiene miedo de asumir su propia libertad, sus anhelos y, por ende, tiene miedo a luchar por ella. En la otra orilla, el opresor también teme por la pérdida de la libertad. Sin embargo, esta libertad en nada se parece al anhelo del oprimido. En el opresor el miedo se traduce como la pérdida del poder de oprimir.

Bajo este sentido, desde la promoción del miedo a la libertad se desprende la conciencia oprimida. Esto se logra explicar bajo el siguiente razonamiento: si el oprimido tiene miedo de asumir su libertad entonces se encontrará en posición de adherirse bajo motivo de identificación y reconocimiento con el opresor, lo cual conlleva a adoptar una conciencia alejada de su clase, es decir, una conciencia oprimida que es moldeada bajo la prescripción.

Para el pedagogo brasileño la prescripción es “la imposición de la opción de una conciencia a otra” (Freire, 2005, p.45). En el actual caso es la imposición de una conciencia de clase opresora sobre la conciencia del oprimido que, en consecuencia, actúa y sigue pautas de su antagonista. En la conversión que sugiere la prescripción es sencillo observar cómo se genera una conciencia servil que se traduce en el alojamiento de falsos valores y comportamientos.

El modo de operar de la conciencia servil se puede ejemplificar con la creación de un falso sujeto que está inmerso en una realidad concreta opresora. Al seguir esta idea, el oprimido crea un ‘mundo cerrado’ que en primera instancia no es su mundo y en última instancia se traduce como el mundo del opresor. De la misma manera, el ‘mundo cerrado’

reproduce el miedo a la libertad, hace hincapié en la prescripción y ésta a su vez refuerza la conciencia servil. Desde un plano general la situación descrita dibuja un círculo donde el oprimido se desarrolla de manera servil cada vez que huye de su libertad.

El estar en constante escape de su libertad promueve la condición de inautenticidad del oprimido. A ella se le suma la dualidad como criterio que contribuye al refuerzo del *ser menos* del oprimido. Frente a tal contexto, un ser inauténtico es aquel que huye de su libertad mientras que un ser dual es alguien que contempla al ser como “parecer y parecer es parecerse con el opresor” (Freire, 2005, p.43). A decir verdad, las características mencionadas parecen estar seguidas una detrás de otra. Mientras una se revela, la misma abre el camino para que otra se presente.

De este modo se puede delimitar las características de la siguiente manera: una vez que el oprimido tenga miedo de asumir su libertad, se inclinará a la conciencia servil a través de la prescripción. Ello conllevará al alojamiento de la conciencia opresora, de la dualidad y, por ende, de la inautenticidad. El ‘mundo cerrado’ que se produce es sin duda la realidad opresora en donde el oprimido se desenvuelve con miedo, temor y amenaza. Dentro de este mundo:

Quiéren ser, más temen ser. Son ellos y al mismo tiempo son el otro introyectado como conciencia opresora. Su lucha se da entre ser ellos mismos o ser duales. Entre expulsar o no al opresor desde ‘dentro de sí’. Entre desalinearse o mantenerse alienados. Entre seguir prescripciones o tener opciones. Entre ser espectadores o actores. Entre actuar o tener la ilusión de que actúan en la acción de los opresores. Entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de transformar el mundo. (Freire, 2005, p.46).

Se había mencionado al inicio de este apartado que una de las consideraciones que significan el rol de oprimido es su antagonismo con el opresor. Que tal definición, además de ser superficial, conforma un primer acercamiento al significado de dicho rol. Ahora bien, después de enunciar algunas características es posible concretar una definición más acertada sobre lo que significa oprimido. Según Freire el oprimido es aquella persona en la cual ejercen violencia, obstaculizan y prohíben su *ser*. La negación del *ser* es un criterio fundamental que promueve la revolución y la búsqueda del derecho de *ser*.

Querer ser y temer ser son dos caras de la misma moneda. Elegir una cara significa asumir o no la libertad. En este caso, se mencionó lo que sucede cuando el oprimido le teme a su libertad, sin embargo, cuando la asume, la connotación cambia para bien y este se convierte en un ‘hombre nuevo’. En otras palabras, se humaniza por medio de la transformación de su realidad, lo cual conduce a la superación de la contradicción en la que ha permanecido durante gran parte de su vida.

Pero este despertar que supone el asumir la libertad no se realiza de manera espontánea. Para ello es necesario un proceso crítico, reflexivo y consciente donde el oprimido está dispuesto a soltar sus cadenas para dar un paso desde el *ser menos* al *ser más*. Donde esté dispuesto a dejar atrás el *tener* y *parecer* y construir su *ser*. Del mismo modo, donde el oprimido no se asuma como objeto sino como ‘hombre nuevo’. Esto hace pensar en un cambio de perspectiva donde la categoría de oprimido no sea develada y adjudicada por la clase dominante, sino que, más bien, sea designada por él mismo desde una herramienta que sólo él puede emplear: la pedagogía del oprimido.

El desarrollo de la idea de la pedagogía del oprimido como herramienta junto a las tareas que este debe ejercer en su liberación tratará el siguiente apartado. Este desarrollo es importante en la medida que ayudará a comprender cómo el oprimido deja de ser considerado objeto por las clases dominantes e interviene en la desarticulación de la contradicción.

1.3 La tarea histórica del oprimido

Del oprimido se podrá decir que posee inautenticidad cuando no asume su libertad. Al no ejercerla se ve abocado a la dualidad y de allí se proyecta como un objeto que posee conciencia servil al reconocerse bajo las mismas lógicas de su antagonista. Sin embargo, el oprimido puede salir de esta categoría cuando la reflexión junto a la conciencia impulsa su *ser* a la superación de la contradicción.

Pero la superación de la contradicción no deviene por sí misma. Para desarrollar este proceso el oprimido tendrá que ser consciente de su *ser más*, a la vez que proyecta su acción sobre sí mismo y sobre el opresor para transformar el mundo. Frente a esto, el

oprimido convertido de objeto a ‘hombre nuevo’ se libera tanto a sí mismo como al opresor de las cadenas de poder que se instalan sobre ellos.

La anterior idea tiene viabilidad y sustento desde Freire (2005, p.57) cuando el autor indica que los opresores una vez violentan y establecen las cadenas de dominación son incapaces de auto-liberarse. Ellos necesitan tanto del oprimido como del poder para entablar las dinámicas elitistas que aseguran sus privilegios. Por tal motivo, cuando el oprimido en la acción liberadora retira el poder de oprimir a su contraparte, automáticamente está iniciando la restauración de la humanidad.

De esta manera, al retirar el poder de oprimir y aplastar se erige el ‘hombre nuevo’ que en síntesis ya no es opresor, ni oprimido, por el contrario, es un hombre liberándose de toda prohibición de su *ser más*. Lo que interesa en la tarea histórica del oprimido es recuperar el derecho de *ser*. En efecto, para lograrlo es necesario tanto la conciencia de clase como la lucha organizada para declararse libres (Freire, 2005, p.68).

Lo anterior sólo es posible en la medida que el oprimido se reconozca como hombre con facultades críticas y reflexivas cuyas ideas conduzcan a la práctica. De allí la importancia de que, en el proceso de transformación del oprimido, visto como objeto a ‘hombre nuevo’ no surjan tergiversaciones, es decir, que el oprimido no se convierta en opresor del opresor y ejerza las mismas dinámicas tiránicas que una vez practicaron sobre él.

Este problema conlleva a la deshumanización y a la perpetuación del modelo opresor sobre un eje vertical y horizontal. Vertical porque ha derrocado el antiguo poder y se ha elevado sobre él y horizontal porque terminará oprimiendo a sus semejantes de la misma manera en que fue oprimido. Al recaer en estas actitudes el ‘hombre nuevo’ no será el transformador del mundo, sino que, por el contrario, se transformará en el hombre individualista que se identifica con la conciencia opresora.

Contrario a lo anterior, el ‘hombre nuevo’ freiriano será aquél que restaure la humanidad desde la lucha por la liberación (Freire, 2005, p.41). El ‘hombre nuevo’ una vez que lucha se opone a la violencia, la prohibición y a los valores opresores que una vez lo conminaron a la edificación del *ser menos*. A partir de aquí, la tarea histórica no se dará desde el lado opresor, pues ellos, como se subrayó párrafos atrás no pueden liberarse ni de su poder, ni de

su violencia, ni de las prácticas nocivas que lo vinculan a tener más y más objetos, por el contrario, dicha tarea estará en manos de los oprimidos.

Es por ello que el acto de amor de la lucha de los oprimidos radica en la acción por la igualdad a través de la herramienta que disponen para hacerlo: la pedagogía. Son ellos los únicos avalados para concretarla en la realidad (Freire, 2005, p.54). En este sentido, son llamados a superar la contradicción que por generaciones se perpetuó en las relaciones sociales. Desarticular de esta manera la relojería opresora constituye el acto en el cual la pedagogía del oprimido tiene razón de ser.

Con lo anterior, la pedagogía del oprimido tiene varios matices que apuntan hacia un mismo fin: la liberación del hombre. Uno de estos matices es el diálogo con las masas, el cual es fundamental para que la praxis revolucionaria se ejerza sobre un escenario consciente. Esto se traduce en que las masas sean críticas y reflexivas sobre su propia realidad, entendiendo así que esta no se transforma por sí misma, ni ellos logran su propia libertad al no reconocerse como oprimidos.

En el sentido de liberación, la praxis solo es funcional en la medida que abogue por la humanización de los que son oprimidos. De lo contrario, una praxis sin reflexión o una reflexión ensimismada no lograrán el cometido de la pedagogía del oprimido. Si la praxis logra la transformación del mundo a través de la libertad se le considerará como praxis liberadora. (Tovar, 2015, p.160). Aquí la praxis se traduce como la búsqueda de la libertad cuando el oprimido responde a su vacación de *ser más*, el cual según Freire es una vocación ontológica e histórica.

Sin embargo, para lograr que las masas generen conciencia de su conciencia es necesario que el diálogo entre ellos sea de carácter digerible, es decir, el diálogo no debe ser un lenguaje intelectual, sino, por el contrario, debe ser “muy popular para que llegue verdaderamente a las masas populares. Un lenguaje académico crea una barrera lingüística entre el líder y el pueblo”. (Ocampo, 2008, p.66). Si en realidad se quiere que el liderazgo revolucionario de las masas desarticule la contradicción que desea superar, el diálogo debe abrir el espacio para que tanto los reconocimientos de sí mismos como la reflexión se lleven a cabo.

El diálogo dentro de la pedagogía del oprimido abre el espacio para desarrollar el siguiente matiz: el reconocimiento de sí mismo como agentes de cambios desde su condición de oprimidos. La aceptación de la condición de oprimido es el ejemplo que promueve la lucha. Quién más si no son ellos los encargados, a través de su quehacer histórico, de llevar la bandera que libera a los antagonistas. De esta manera, la pedagogía sólo se desarrolla desde el lado oprimido el cual mantiene profundos lazos con su condición, conciencia y reflexión.

De igual manera, la pedagogía del oprimido que presenta Freire conduce a la restauración tanto de la humanidad como de la intersubjetividad. Aquí se entiende por intersubjetividad la capacidad del ‘hombre nuevo’ de vincular diferentes quehaceres en la transformación del mundo. A decir verdad, se conjugan nuevos valores como la auténtica generosidad y solidaridad que promueve el nuevo *ser* junto a la conciencia de los hombres libres.

Esta actitud del ‘hombre nuevo’ va en contravía de los valores opresores que encarnan las clases dominantes. Para ser claros frente a los valores del opresor es necesario indicar que se tratan de la envidia, la falsa generosidad, la falsa solidaridad y el falso amor. En este sentido los opresores se inclinan por el *tener* más que por el *ser*:

Es por esto por lo que, para los opresores, el valor máximo radica en el *tener más* y cada vez *más*, a costa, inclusive, del hecho del *tener menos* o simplemente no *tener nada* de los oprimidos. (...) No pueden percibir que, en la búsqueda egoísta del *tener* como clase que tiene, se ahogan en la posesión y ya no son. (Freire, 2005, p.60).

La condición de conciencia del opresor frente al *tener más objetos, cosas*, es una de las características principales por las cuales ellos no pueden liderar la transformación del hombre. Freire apunta que, si sucede esto, sería tomado como una contradicción. Los opresores jamás podrán enarbolar las banderas que los oprimidos deben llevar en la revolución.

Además del diálogo y la intersubjetividad como matiz, también es necesario observar en la pedagogía del oprimido el autorreconocimiento como hombres destruidos. Esta condición es necesaria en el tránsito de un estadio oprimido a un estadio donde el ‘hombre nuevo’ es protagonista. La transición mencionada se observa desde dos puntos de vista: el

primero se establece en la constitución del oprimido como cosa, como objeto por parte del opresor. En este momento, la prohibición del ser supone la destrucción del hombre que se visibiliza como una posesión del sistema dominante opresivo.

Si el oprimido no se reconoce a sí mismo como ente destruido no podrá transformar su condición. Se entiende desde Freire que la revolución de la pedagogía del opresor tiene cabida siempre y cuando su lucha se realice desde la condición de hombres. En esta perspectiva la revolución pedagógica no libera hombres que adquieren la categoría de cosas, sino por el contrario, se liberan hombres que desean su humanidad.

Como segundo punto de vista, el autorreconocimiento conduce a la responsabilidad que adquiere el hombre nuevo con la lucha. De aquí se infiere que la lucha por la libertad es una responsabilidad para crear y construir las condiciones sociales que posibiliten el éxito de la transformación histórica. De esto se sigue que el único camino posible para lograr la humanización del hombre nuevo es la práctica de una pedagogía liberadora.

Para ejercer la pedagogía del oprimido como instrumento liberador se deben poseer una serie de compromisos mínimos, como, por ejemplo: 1) liderazgo revolucionario; 2) praxis auténtica con sentido reflexivo crítico; 3) creer en sí mismos con el ánimo de superar la complicidad con el régimen opresor; 4) conciencia de su estado de opresión; 5) asumir formas de acción rebeldes como quehacer liberador.

Sin embargo, la implementación de la pedagogía del oprimido representa un esfuerzo político que incluye el poder que los oprimidos no tienen. Se recuerda que la condición de opresión es una desventaja en tanto no posee las relaciones de poder que sí se establecen en una clase de dominación masiva. Frente a este aspecto, es necesario la pregunta que Freire se plantea: *¿Cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?* (Freire, 2005, p.54).

La respuesta a la preocupación de Freire se desarrolla en dos frentes. Cuando se trata de poder y de clases dominantes las condiciones no son favorables para los oprimidos. Es así que las posibilidades de ejecutar un plan de liberación son nulas. Una de las relaciones de poder de los dominantes se centra en la *Educación sistemática*, mientras que, la posibilidad

del oprimido de ejercer liberación suele centrarse en *trabajos educativos* como procesos pertenecientes a su organización.

Los trabajos educativos que realizan los oprimidos preparan el terreno para que el trabajo pedagógico se practique de forma visible. De nada servirá esconder el trabajo. Si esto sucede, las represalias contra los oprimidos serían severas al encontrarse con la furia, egoísmo y posesión de los dominantes.

Para Freire, la pedagogía se realiza en dos momentos interrelacionados: El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión, esto los invita al compromiso con la praxis transformadora y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de pertenecer al oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 2005, p.55).

Los momentos que describe Freire son puntos clave del proceso de trabajo educativo que se enmarcan en la pedagogía que presenta. La acción, dentro del sistema pedagógico, es un elemento transversal debido a que enfrenta culturalmente a la dominación bajo lógicas que salen de los lineamientos dominantes. Con esto se quiere indicar que la praxis continua y consciente cambia la percepción del opresor, a su vez que expulsa mitos, prácticas, costumbres, lógicas opresivas a través de la acción revolucionaria.

La idea de la praxis revolucionaria con hombres nuevos comprometidos con la transformación del mundo y la humanización de las partes en contradicción es la suplantación de la conciencia colonizada (conciencia servil) por una conciencia que valorice la lucha organizada por medio de una reflexión crítica. Con ello se depuran varias características del oprimido al instalarse, en el seno de la lucha revolucionaria, la perspectiva de comunicación entre partes, la libertad, la acción cultural y la educación como trabajo constante entre las masas.

Bajo esta perspectiva, se identifica la educación para el oprimido como la práctica auténtica y revolucionaria que aboga por el desmantelamiento de la condición de opresión desde la conciencia de sí mismo y el autorreconocimiento de su destrucción. Lo anterior propone que la educación para el oprimido deba verse sobre la redefinición del término en aras de eliminar las características pasivas que este poseía. De tal modo que la

inautenticidad, la conciencia servil junto a la prescripción sean identificadas y reemplazadas por la transformación del hombre nuevo.

Ahora bien, con la superación de la contradicción entre opresor-oprimido y análogamente, con la eliminación de las características que minimizan al oprimido, se da continuidad a trabajos educativos que promueven la reflexión, el liderazgo y la conciencia como elementos que liberan a las masas. Por tal motivo, el siguiente apartado centrará su atención en la educación bancaria que recibe el oprimido la cual se expresa como la continuación de la realidad del opresor en tanto se mantenga la relación educando-educador.

1.4 Relación educando-educador en la educación bancaria

Una de las dinámicas opresoras, además de las mencionadas en los apartados anteriores como la prescripción, la prohibición del ser, la falsa solidaridad y generosidad, es la educación como sistema que perpetúa la calidad de opresión. Lo que interesa al sistema educativo ejercido por el opresor es la minimización del *ser* a su vez que este se promueve como dador de conocimiento.

La perspectiva educativa, en el sentido de opresión, devela criterios que sólo son posibles en la medida que el oprimido se sienta cada vez más oprimido bajo la siguiente garantía: no se sabe oprimido por el sistema educativo, sino que, por el contrario, se aúna a él y lo reproduce con toda seguridad. En efecto, el oprimido al no saberse oprimido y al alojar la sombra de la conciencia opresora dentro de sí lo que hace es proyectarse como un hombre nuevo desde la educación, pero con miras individualistas, con intenciones de poseer más. Aquí se invierte la relación que la pedagogía del oprimido intenta resaltar: la capacidad de *ser más*.

La inversión de los objetivos de la pedagogía del oprimido bajo el sistema educativo paternalista - opresor se refleja en el marginado quien se adhiere a los valores que la realidad opresora le presenta como justos y viables. Esta idea subraya las características del oprimido y a su vez, desplaza la tarea histórica del mismo en la sociedad. Todo este sistema se establece en la relación educando-educador que se visibiliza de manera general en la educación bancaria.

Los cimientos de la educación bancaria es la contradicción opresor-oprimido. Su expresión es la relación educando-educador. En ese sentido su objetivo principal es la perpetuación de los dominantes en el poder junto al refuerzo de la creencia de ignorancia en los marginados que vendrían siendo los mismos oprimidos. Frente a tal situación, la línea de acción será el conocimiento como propiedad privada que sólo unos poseen y que en otros se ausenta. Ante ello, la relación de poder que se establece alrededor del conocimiento posibilita la dominación vertical, el no compañerismo junto a la ausencia de conciliación.

De ninguna manera los opresores dejarán el poder que les otorga el conocimiento para entablar relaciones de igual a igual con quienes estaban por debajo de sus órdenes. Este presupuesto de la educación bancaria resalta la capacidad que la *Educación Sistemática* posee cuando se trata de poder político alienante. Al respecto de este tema, la educación bancaria presenta algunos puntos que sustentan su contenido en la práctica opresora. Se entiende que la estructura que la sustenta se erige sobre la relación opresor-oprimido al traducirse en la dicotomía educando-educador.

Los puntos que conceptualizan la contradicción a superar y que, en la misma línea, perpetúan la pasividad y transforman la mentalidad de los oprimidos son según Freire (2005):

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- d) El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él (p.80).

Los anteriores puntos presentan la relación activo-pasivo en términos de generación y adopción de conocimiento. También se hace visible la intención de la clase dominante en perpetuar la conciencia servil a través de la prescripción. En este sentido al educador le corresponde el conocimiento y al educando la recepción de este. La idea que expresa Freire es la verticalidad del conocimiento en un sistema de donación que acentúa la ignorancia, esto se refleja mejor cuando el autor expresa que:

En la visión 'bancaria' de la educación, el 'saber', el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (Freire, 2005, p.79).

Sobre la base del argumento de Freire en la anterior cita se sigue que la donación del conocimiento por el que sabe, en el caso actual del opresor-educador, es una acción de poder inalterable, es decir, el educador mantiene su puesto de dador de conocimiento, mientras que el receptor siempre permanecerá debajo de la luz. El argumento de Freire se asemeja a la teoría conductista clásica de educación donde el estudiante reacciona a los conocimientos presentados por el docente.

El sistema ortodoxo de educación conductista intenta, como indica su nombre, guiar al estudiante a través de aciertos - desaciertos educativos, donde el conductor del conocimiento es el docente o profesor. La acción de este último es la de llenar un vacío en el primero. Se tiene de esta manera la imagen de una vasija vacía que es necesario llenar para lograr un fin óptimo en la educación. Sin embargo, el fin logrado no es óptimo y el estudiante no se puede considerar como un recipiente carente de conocimiento. Freire apunta hacia esa distinción para recalcar que, de ser así, lo que se ejerce es la opresión sobre el oprimido desde su condición de ignorancia al prescribir su conciencia.

El oprimido, además de ser llamado vasija, recipiente, marginado, ignorante, pasivo, dócil, también se le adjudica otros nombres como archivados, asistidos, *seres fuera de*, *seres al margen de* o *presas del mundo* cuando la praxis se enmarca dentro de la educación bancaria. En la educación sistemática el oprimido en calidad de archivado es aquel que está

al margen de la praxis dónde no existe creatividad, transformación, ni saber y, desde tal punto, guarda los conocimientos que el educador prescribe sobre él (Freire, 2005, p.78).

En el mismo sentido, el educando al ser un archivador de conocimiento memorístico, también se proyecta como el recaudador de la historia de la opresión en tanto le da veracidad y credibilidad al conocimiento narrado. En esa línea de definición, el nombre de ‘asistidos’ promulga la recepción paternalista de los depósitos generados para ellos. Los oprimidos asisten al cambio de su ser para ajustarse a las dinámicas del mundo. Lejos de ser ellos quienes transformen el mundo, son ellos los transformados para un mundo que no ha hecho a su medida. De aquí, que la asistencia los proyecte como objetos que se acomodan y se adaptan al mundo; en esencia, los oprimidos están en el mundo y no con el mundo. (Freire, 2005, p.84).

Así mismo, el oprimido como asistente a los depósitos que el mundo hace en él lo capacita para accionar *dentro de* la estructura que lo transforma en *seres para otro*. Se debe recordar las intenciones y objetivos de la educación bancaria para entender cómo la categoría *dentro de* avala la condición de *ser para otro*. De aquí se sigue que *otro* es el opresor que al inclinarse hacia la dinámica dominante el oprimido pierde su libertad y, por ende, su investidura como hombre nuevo. No se realiza como *ser más*, se proyecta como *ser menos*. En consonancia, inclina todo su accionar que, además de carecer de crítica, creatividad o reflexión, se familiariza con la jerarquía opresora.

La condición bancaria de la educación tradicional visibiliza el mundo del opresor en el pensamiento y sentir del oprimido. Como el dominante necesita la domesticación, pasividad y la conciencia abierta del educando para los depósitos que realiza sobre él, se dice que el contenido del mundo opresor se establece en su conciencia y en su acción irreflexiva. De esta manera el hombre-objeto es presa del mundo (Freire, 2005, p.84). Respecto a las anteriores condiciones del hombre-objeto que en plano educativo es el educando se ejerce la acción discursiva del conocimiento.

Cuando el educador expresa el conocimiento sobre el educando lo hace a través de la narración y la disertación. Dos elementos que compaginan con la metodología educativa en el aula de clase. Es así como el acto de narrar refiere a la realidad propia de la ideología opresora al contar los sucesos que la sustentan desde un punto alejado de la realidad

existencial del educando. Con ello se quiere indicar que los conceptos que conforman el conocimiento expresado se contemplan como palabras que se alejan de la realidad vivencial del receptor.

Al mismo tiempo que la palabra se convierte en vacía, la jerarquía entre educando-educador se resalta. La evidencia es notable cuando Freire (2005) afirma que:

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. Contenidos que sólo son retazos de realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. Estas disertaciones, la palabra vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante (2005, p.77).

Con la narración y la disertación el contenido educativo se convierte en una palabra que se reviste de vacuidad. Una palabra que es tanto sonora como carente de sentido para el educando. Ahora bien, si en la relación educando-educador se observan momentos lesivos para el oprimido entonces sería pertinente que la educación cambiara del horizonte ortodoxo y alienante a la práctica liberadora. De ser así, la educación pasaría de su dirección vertical a una horizontal, donde los oprimidos y opresores se humanizarán con el trato mutuo, el compañerismo y la solidaridad.

La práctica educativa sobre un escenario horizontal posibilita el aprendizaje del ser humano cuando trata con las partes del mundo. En esta situación, la jerarquía es obsoleta y la posibilidad de realizar el *ser* del oprimido convertido en el hombre nuevo es una condición de libertad. Como quedan obsoletas las condiciones que definen al oprimido desde el lente opresor y, en el mismo sentido, la contradicción es superada, la educación también desarticula la figura del saber en las manos de la clase dominante. La abolición de las prácticas antagónicas educador-educando se presentan con una nueva portada, es decir, emerge el educador humanista.

El educador humanista es aquel “que confía sinceramente en el poder creador de los otros” y en el ejercicio práctico de la tarea histórica buscará la “liberación de ambos, de él y de sus estudiantes, y para ello deberá identificarse con ellos, educarse con ellos” (Tovar, 2015, p.164). Con esta relación entre seres que asumen su libertad y su humanidad las relaciones educativas entre ellos se reconfiguran. Esto se traduce en lo que Freire anuncia

como el aprendizaje mutuo entre dos figuras que antes eran antagónicas. En otras palabras, los educadores aprenderán de los educandos y estos últimos de los primeros.

La actitud creadora - transformadora de la pedagogía del oprimido recibirá así un camino nuevo de enseñanza cuando el proceso educativo esté mediado por el mundo. En este sentido, las condiciones de aprendizaje de la educación tradicional como la memorización, narración, disertación y la vacuidad de las palabras serán elementos del pasado sistema educativo.

En palabras de Tovar (2015) que sigue rigurosamente a Freire: “la liberación no es una palabra más que los estudiantes deben memorizar. La liberación es praxis, lo cual implica que una educación promueva la liberación no puede (...) consistir exclusivamente en el depósito de contenidos” (p.165). Sí, por el contrario, el educador incurre en el depósito de contenidos y, de igual manera se asume como pedagogo del oprimido, estará recayendo en una contradicción.

La contradicción que se reafirma en la práctica de las dinámicas opresoras también es llamada libertad inauténtica. Se antepone a ella la práctica auténtica de la libertad cuando esta se propone humanizar y alejar a los hombres de la alienación. Frente a esta contradicción que sólo es observable en la educación bancaria se le contrapone la educación problematizadora, la cual, es la línea de acción directa de la pedagogía del oprimido en la realidad social.

A este respecto, la educación problematizadora se propone la superación de la contradicción una vez que se instala la dialogicidad entre las partes en comunicación. Pues se sabe que dentro de esta educación no existen los comunicados, ni los depósitos. En cambio, se propone el diálogo permanente y crítico entre los educados:

(...) el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de la autoridad’ ya no rigen (Freire, 2005, p.92).

En este momento la práctica educativa pasa de la verticalidad a la horizontal. Es por ello que en el ejercicio educativo se practica la comunión y la libertad como partes integrales de

las relaciones que el hombre tiene con el mundo. Al identificar en este escenario los roles que antes merecían ser nombrados como educador-educando/opresor-oprimido se convierten, gracias a su carácter dialógico, en educador-educando/educando-educador (Freire, 2005, p.92). Sobre esta perspectiva se logra la superación de la contradicción enunciada como la desventaja de poder entre los oprimidos (educandos) y opresores (educadores).

De manera tal, las relaciones de compañerismo, conciliación y aprendizaje entre las partes encontradas son necesarias dentro del sistema educativo que Freire propone por la siguiente razón: “ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Vera & Masson , 2018, p.6). Es la comunión la que favorece la investigación, el diálogo y criticidad dentro del momento educativo.

Ahora, con la superación de los antagonismos la tarea educativa se reviste de un nuevo desafío: la comunión de conocimientos y aprendizajes en compañía de los unos con los otros. Frente a esto, se recalca el papel del diálogo como guía de una postura indagadora (Tovar, 2015, p.165) donde se asumen preguntas sobre el contexto social próximo tanto al estudiante como al docente. Esta vinculación intenta promover el logos sobre la doxa. Por ende, el papel del profesor será riguroso en tanto:

(...) genere un ambiente en el aula que motive a los estudiantes a despertar su curiosidad por los temas tratados, lo cual generará una discusión en la que el docente mismo se verá llevado a investigar nuevos asuntos. Sobre esto último, es fundamental tener presente que una de las existencias que Freire hace al docente es la responsabilidad máxima que él tiene de prepararse con disciplina, hacer un trabajo de investigación riguroso para enfrentar la tarea pedagógica (Tovar, 2015, p.166).

De esta manera, una de las tareas principales del trabajo educativo es la comprensión del mundo, las relaciones con él y el aumento de las percepciones para construir un mundo revolucionario. Esta acción invita al hombre nuevo a que se construya con su semejante en el compañerismo dentro del aula de clase al asir la realidad y a configurarse como un ser histórico-cognoscente de su realidad (Freire, 2005, p.99). De igual manera, posibilitará la

superación de la realidad opresora, en suma, proporcionará las herramientas e instrumentos para que los hombres se apropien de su realidad y sean capaces de transformarla.

De acuerdo con lo anterior es posible identificar dentro del pensamiento de Paulo Freire cómo se educa para el oprimido y las relaciones que existen entre educando-educador. Tanto la última como la primera se presentan como la pedagogía del oprimido en donde la educación para el oprimido lo convertirá en el hombre auténtico con su propia historia. Mientras que la superación de educando-educador conviene en el aprendizaje del primero con el segundo. Esto se da en un ambiente de conciliación, compañerismo, lucha revolucionaria, compromiso y transformación del mundo cuando el hombre nuevo se relaciona con él desde sus propias perspectivas humanas.

Con lo anterior, la pedagogía de Paulo Freire involucra al oprimido como actor principal en la transformación del mundo. Ante ello, se debe hacer énfasis en qué el principio rector de la pedagogía parte de un marco más general, es decir, tiene inicio en la filosofía latinoamericana donde el oprimido o víctima es reconocido como agente histórico-social. Esto conduce a observar el papel de los hombres de la periferia en el centro del contexto social.

Con esta reubicación del hombre periférico al centro de la cultura y de la política actúa la filosofía latinoamericana, la cual le permite a Paulo Freire diseñar un estudio donde visibiliza la dialéctica de amo y esclavo en el escenario de su país. Con ello se revela que la sociedad brasileña de mitad del siglo XX se encuentra en transición y que este tránsito de una 'sociedad cerrada' a una 'sociedad abierta' cuenta con la participación del 'hombre nuevo' freiriano en tanto este pueda participar de los acontecimientos democráticos, políticos y culturales.

Es precisamente la consciencia que debe adquirir la sociedad lo que impulsa a Freire a dirigir la atención sobre la educación como práctica de liberación. En ese contexto, el diálogo, como eje transversal a las capas sociales, se establece como la herramienta por excelencia para dar voz, voto e impulso a la sociedad brasileña. De esta manera, el siguiente capítulo de la actual monografía se orientará sobre la educación como práctica de liberación, a la vez que señalará la estructura jerárquica que da sustento a la contradicción de oprimido-opresor.

CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA LIBERTAD

En el desarrollo de los anteriores apartados se presentaron características importantes que Paulo Freire desarrolló para organizar su pedagogía educativa desde el oprimido. Tanto la tarea histórica del oprimido, la cual consiste en la humanización y la superación de la contradicción dominado-dominante, como la lectura de los perfiles de los involucrados en la pugna histórica y social, proveen un panorama que revela las condiciones en las que Freire ubica su práctica educativa de libertad.

Además, en el anterior apartado, también se tuvieron en cuenta las bases hegelianas sobre las cuales Freire edificó la pedagogía. Estas bases corresponden a la relación dialéctica, y por lo tanto histórica de amo-esclavo. En una breve síntesis se podrá relatar que la relación mencionada obedece al reconocimiento de una autoconciencia sobre otra, lo que indica la lucha en términos de vida y muerte entre hombres. Para Hegel, debatirse de esta manera significa que el hombre desea alcanzar los objetivos vitales para obtener un lugar en el mundo.

En sentido análogo, Freire utiliza la misma relación dialéctica. Sin embargo, cambia las denominaciones. Para el filósofo educador se establecen los roles de oprimido-opresor. Frente a esta situación, las diferencias entre Hegel y Freire cuando exponen su teoría dialéctica e histórica parecen visibles. En primer lugar, en Hegel el encuentro de contrarios es una situación que se encuentra determinada por la vida o por la muerte. En el escenario hegeliano, el individuo vencido que no opta por la muerte se condena a ser esclavo. Lo anterior sugiere que el esclavo solo tiene una opción: reconocer la autoconciencia de su dominador.

En cambio, en el escenario freiriano la condición de oprimido puede ser superada. Por ello elaboró una pedagogía que posibilita el reconocimiento de sí mismo dentro del contexto donde fue arrojado, es decir, dentro de las dinámicas opresoras que se instalan como prescripción en la conciencia del individuo. Es posible en Freire que el oprimido supere la contradicción y que en el proceso libere a su antagonista. En segundo lugar, el reconocimiento entre humanos se perfila como otra diferencia. Si bien en Hegel el

reconocimiento es una línea central en la supresión de una autoconciencia sobre otra. En Freire, la capacidad de la autoconciencia deviene no sólo sobre sí misma sino en su prójimo. Es decir, es autoconciencia freiriana en tanto reconozca su condición de opresión y en cuanto, a través de ese reconocimiento, actúe con responsabilidad para obtener su liberación.

Sobre este sentido, en el oprimido es fundamental la crítica y la reflexión para desarrollarse en un escenario revolucionario de cara al opresor. El primero necesita asumir su libertad mientras que en el segundo es imperante la liberación de las prácticas que durante siglos ha encarnado. Entiéndase por prácticas la tortura, muerte y violencia que, como herramientas, utilizó para hacerse del poder político-social.

Con lo anterior, una tercera diferencia: el combate y el compromiso revolucionario desde la conciencia de clase. Esta idea tiene visibilidad en Freire desde el escenario educativo. Para el pedagogo, es de vital importancia que el ser humano luche por sus objetivos vitales. Parece ser que el origen de esta idea tiene raíz en Hegel en tanto la lucha por la vida le permite al individuo en pugna humanizarse. En términos de Freire será promover el proyecto *ser-más* y salir de la condición de objeto. Si bien en Freire la liberación es necesaria y alcanzable, en Hegel las jerarquías que son determinadas por la autoconciencia permiten que los individuos vivan dentro de la estructura de amo-esclavo.

Ahora bien, al tener presente las anteriores diferencias y al observar el libro *La pedagogía como práctica de libertad*, se pueden organizar algunos puntos que darán estructura al segundo capítulo de la presente monografía. En primer lugar, se hará un paneo de la relación oprimido-opresor en el contexto político de Brasil. Esto será una revisión contextual debido a que Freire hace visible la dialéctica que observó en Hegel en términos de amo y esclavo. Al igual arrojarán datos y conceptos vitales en la filosofía de la liberación desde la educación.

En segundo lugar, se abordará el diálogo como herramienta que educa para la liberación. Cuestión transversal a todas las capas sociales de la sociedad que se encuentra en transición. Se trata así, de un punto de inicio que le otorga al pueblo la capacidad de participar en la construcción de democracia. En tercer lugar, se relacionará la filosofía de liberación de Freire con la propuesta de Enrique Dussel que orbita en la propuesta pedagógica.

2.1. Relación Amo-Esclavo en el contexto político de Brasil

Si Paulo Freire no hubiese podido organizar una pedagogía que fuera fiel al contexto, entonces no se podría entablar una relación fehaciente entre los ejes de dominación clasista y las oportunidades vetadas de los oprimidos brasileños de la segunda mitad del siglo XX. De igual manera, tampoco se vislumbrarían las relaciones políticas que predominaban en la cultura de su país. Actitudes que fueron sumadas al contexto desde una jerarquía hegemónica.

Sin embargo, una vez realizada la lectura del contexto, Freire observó que las dinámicas de amo-esclavo tenían lugar y desarrollo en las relaciones sociales de su país. Esto condujo a que el pedagogo insistiera en las relaciones hegelianas ya no como la contradicción de amo-esclavo sino como la contradicción de tintes políticos y educativos que luego denominaría oprimido-opresor. Tales relaciones tendrían vigencia en tanto las interacciones de poder se dieran de manera vertical en el contexto que estudiaba.

Tal contextualización resulta importante por varios motivos. El primero de ellos revela la configuración política de Brasil desde la colonización hasta la llegada de la corona. El segundo de ellos aborda las conversiones y transiciones políticas de un escenario a otro, es decir, de una 'sociedad cerrada' a una 'sociedad abierta'; mientras que un último motivo presenta como los oprimidos adoptaron tal posición cuando las clases dominantes ejercían el poder.

Es ante esto que la dialéctica amo-esclavo en Hegel funciona como ejercicio para revelar como los comportamientos culturales influyen en la organización social y educativa de un país. Con ello, también presenta la superación de las costumbres heredadas por el feudalismo, la colonia, la corona y los europeos desde una pedagogía que busque la liberación del hombre en tanto constructor de cultura.

Tal vez la categoría *cultura* en una sociedad permeada por los cambios políticos en las altas esferas imposibilite a los oprimidos pensar en términos propios la construcción de dicha categoría. Es decir, los de abajo, los periféricos, los desalojados que, a fin de cuentas, serán los oprimidos, no eran conscientes que ellos también hacen parte de la cultura de su

país. El despojo del que fueron partícipes los conminó a los límites de un consumo cultural dominante. Con ello, los oprimidos no tendrían posibilidad de interactuar con y para el mundo desde sus lugares existenciales.

La revisión que Freire hace del contexto político de su país no es vana cuando se ve en ejercicio la pedagogía de la liberación. A través del diálogo, talleres de observación experiencial de los habitantes con su entorno y luego de la recolección de palabras clave que invite al descubrimiento semántico de nuevos discursos desde el analfabetismo, el educador podrá revolucionar un esquema pedagógico que ha objetivado al ser humano al hacerlo desmerecedor de su libertad.

En los anteriores términos, lo que interesa a este apartado no es la especificidad de datos estadísticos que den cuenta del nivel educativo del contexto en Brasil durante los años que Freire estudió la sociedad. Lo imperante es observar el transcurrir histórico donde las relaciones amo-esclavo que Hegel presentó se convierten en las categorías oprimido-opresor y luego, al incurrir la educación bancaria, en educando-educador. Aquí Freire prestará atención a su propio contexto.

Al tener en cuenta lo anterior es posible indicar que la sociedad brasileña, desde la óptica educativa de Freire, necesitaba una transición. El autor considera que el comienzo de una sociedad muda, intransitiva y acomodada tiene razón de ser en la llamada ‘sociedad cerrada’. En este tipo de sociedad el ser humano se encuentra esclavizado, inmerso en relaciones antidemocráticas, al mismo tiempo que es dominado por las relaciones de poder de los que detentan privilegios.

En términos históricos, la ‘sociedad cerrada’ es el resultado de las dinámicas de poder exacerbado reflejadas en decisiones económicas que obligaban a los brasileños a estar al margen de los cambios de su propio contexto. Ante ello, el poder dividía el territorio en sectarismos y, como consecuencia, remarcaba las relaciones de amo-esclavo. Consciente de lo anterior, Freire hace hincapié en las divisiones sociales que contenían marcas feudales, coloniales y esclavistas. Estas marcas que se insertan en la historia de Brasil produjeron la quietud, la dependencia, el proteccionismo y el mutismo de sus propios habitantes (Freire, 1997, p.63).

Para el autor brasileño, la ‘sociedad cerrada’ se representaba bajo los siguientes criterios:

- Colonización basada en el dominio.
- Economía se basaba en estructuras feudales.
- Aislamiento de las relaciones humanas producto de la política económica interna y externa por parte de los señores rurales y europeos ciudadanos.
- Relaciones de distancia producto del poder entre gobernantes, mayores, sargentos y los ciudadanos de a pie.
- En la fidelidad a la corona y a la replicación de los temas de interés dominantes. Temas que no tenían razón contextual con la vivencia de los brasileños.
- En los centros urbanos creados verticalmente. Es decir, la cultura que nacía de arriba hacia abajo. Desde la elite al proletariado.
- La violencia institucional que socavaba los gritos de libertad.
- En la inexistencia de las instituciones democráticas.
- En la ausencia de diálogos.
- En la autarquía de los grandes dominios.

En el anterior sentido, la ‘sociedad cerrada’ como punto de inicio de la transitividad, refleja la dominación del brasileño bajo fuerzas exteriores. Con ello, sobre la disposición económica se genera la explotación de la tierra, la objetivación del sujeto y el anti-diálogo. En las anteriores condiciones el pueblo no podía pensar en las tareas propias de su época que dieran como resultado la participación en los asuntos históricos. Frente a esto, una de las tareas de su época era la transición de la ‘sociedad cerrada’ a una ‘sociedad abierta’ en donde la construcción de sociedad desde las propias manos e ideas fuera una realidad.

Contrario a ello, lo que produjo el encerramiento de la sociedad, primero por las relaciones feudales y segundo por la corona, fue el acomodamiento del hombre brasileño. (Freire, 1997, p.69). Tal situación es el resultado de una inexperiencia democrática en donde confluyen elementos como el mutismo, la adopción de circunstancias, decisiones y disposiciones acríticas.

Cuando se hace referencia a la inexperiencia democrática lo que se quiere señalar es la incapacidad del pueblo de ejercer y cimentar su propia democracia. Lo anterior indica que

las clases dominantes vetaron de la participación democrática a los ciudadanos de a pie por un motivo sencillo: no pertenecían a la clase privilegiada y, por ende, no eran llamados ‘hombres buenos’. (Freire, 1997, p.71). Con el título ‘hombres buenos’ se perfilaba un individuo noble, de poder sobre tierras, de alto linaje que, por lo general, pertenecía a la elite cultural, política o real del país.

De la inexperiencia democrática se sigue que el hombre inmerso en la ‘sociedad cerrada’ es incapaz de generar diálogo y participación debido a las circunstancias de dominación económica. El poder resumido en el control de instituciones y la violencia requerida para silenciar las voces de protesta, hace visible la imposibilidad de hablar junto a la negación de abrir espacios de intercambio de experiencias indispensables para el crecimiento de los grupos humanos (Freire, 1997, p.70).

Ante lo anterior, se establece una consecuencia que conforma el escenario político del hombre brasileño. Esta consecuencia es la adopción de disposiciones acríicas que sólo son subrayadas una vez se establece el encerramiento de la sociedad. Lo cual quiere decir que el hombre inmerso en este tipo de sociedad es adaptable, pasivo y con falta de compromiso por su existencia. Respecto a la ausencia de una actitud crítica-reflexiva, el hombre de la ‘sociedad cerrada’ se aleja de la construcción de su propio proceso histórico.

De tal modo, se aleja de la tarea histórica en tanto no reflexiona y no se cuestiona por los temas propios de su época en transición. En este sentido, se subsume a los planteamientos hegemónicos que moldean su realidad política. Cuando esto sucede, el hombre no participa de la recuperación de la sociedad, ni de sí mismo. La importancia de la recuperación radica en el hecho de tener “una posición conscientemente crítica frente a sus problemas” (Freire, 1997, p.50). En otras palabras, se trata de construir el contexto con sus propias manos, en donde la participación coadyuve al escenario político sobre la base del compartir y desarrollo de experiencias democráticas.

En el escenario de la ‘sociedad cerrada’ la consciencia del hombre brasileño, que al mismo tiempo se encuentra dominado por las condiciones económicas de fuerzas internas y externas, se concibe como ‘delimitada’ y ‘vuelta sobre si misma’ (Freire, 1997, p.53). Dicho de otra manera, la conciencia es incapaz de captar problemas que se encuentran más allá de su esfera biológica, lo cual muestra, una conciencia que aún se responsabiliza por la

satisfacción de las necesidades biológicas y, en el proceso, omite cuestiones de vital importancia para el hombre, es decir, situaciones como la política, economía o educación.

A la conciencia ‘delimitada’ y ‘vuelta sobre sí misma’ Freire la llamó conciencia intransitiva. Según el autor este tipo de conciencia: “es la limitación de su esfera de comprensión, es su impermeabilidad a desafíos que vengan desde afuera de la órbita vegetativa (...) la intransitividad representa casi una falta de compromiso del hombre con la existencia” (Freire, 1997, p.53). El panorama del hombre brasileño ante la ‘sociedad cerrada’ y su conciencia intransitiva no parece un caso perdido.

Al contrario, la posibilidad de transitar de un estado de conciencia a otro es viable y verídica cuando el hombre amplíe su poder de responder a las cuestiones del exterior. En otras palabras, aumente su capacidad de diálogo, de crítica y sus preocupaciones sobrepasen la esfera biológica. Este movimiento de captación del hombre es la transitividad de la conciencia que se desplaza su punto focal de una esfera a otras esferas.

Para Freire la “salvación democrática se basaría en una sociedad homogéneamente abierta” (Freire, 1997, p.40). No obstante, tal ‘sociedad abierta’ se inicia con la transitividad de la conciencia. Sin este paso fundamental, la salvación de la democracia no será alcanzada. Al proponerse la ‘sociedad abierta’ en contraposición a la ‘sociedad cerrada’ se dibuja la transición de la época en términos de cambios y búsqueda de nuevos temas. En palabras del pedagogo brasileño: “Cuando estos temas comienzan a perder significado y nuevos temas emergen, es señal de que la sociedad comienza su paso hacia una nueva época” (Freire, 1997, p.37).

Es sobre este punto, cuando la época transita hacia una ‘sociedad abierta’, donde el ser humano necesita participar, integrarse y comprender el proceso histórico por el que atraviesa. En términos freirianos debe emerger en la sociedad con la participación en su propia historia y con la subversión a la antigua visión en aras de construir una experiencia democrática. Desde esta perspectiva, se construye un mundo nuevo donde ganan “conciencia de sus posibilidades, como resultado inmediato de su inserción en su mundo y de la captación de las tareas de su tiempo o de la nueva visión de los viejos temas” (Freire, 1997, p.45).

El emerger del ser en la sociedad inicia cuando este participe en su construcción, evite el acomodamiento y la domesticación de los opresores sobre los oprimidos. Para evitarlo no sólo es necesario el emerger del ser sino también el actuar educativo como práctica de liberación. En presencia de ello el educador, al observar que la sociedad está en tránsito, debe realizar la lectura correcta de los temas imperantes para el hombre en transición. Con la inquietud sobre el escenario, el educador deroga los temas que conducen a una ‘sociedad cerrada’, esto es, inhabilita la alienación cultural que produce distancias entre el pueblo y la inexistente democracia que impide la capacidad de decidir del mismo (Freire, 1997, p.37).

Antes bien, la acción educativa ayuda a la sociedad al tránsito de conciencia. A ello, los temas que un educador observa para superar la relación dominado-dominante versan sobre la responsabilidad social y política, la interpretación profunda de los problemas, la revisión de los descubrimientos, la negación de posiciones quietistas, la práctica del diálogo y no de la polémica, la receptividad de lo nuevo y la seguridad en la argumentación (Freire, 1997, p.55). Es precisamente la acción educativa el activador dialogal que compromete a la sociedad con la existencia y con la responsabilidad de sus actos en la construcción de democracia y libertad.

Desde la posición anterior, Freire señala la dificultad de “una educación capaz de corresponder a este fundamental desafío, de ascender de la ingenuidad al criticismo” (Freire, 1997, p.58). Difícil en la medida que las clases dominantes representantes de la ‘sociedad cerrada’ impiden que la educación dialogal contribuya al tránsito de la conciencia y a la apropiación de temas relevantes en el proceso histórico dentro de una sociedad abierta.

De esta manera, Freire al identificar los estados de la sociedad: abierto y cerrado, presenta la dominación que fue ejercida sobre el pueblo brasileño. Lo anterior evidencia características de relaciones dialécticas como la del amo y el esclavo. Lo cual, en su terminología análoga, sería oprimidos y opresores. Estas relaciones se generan sobre la base del poder y la economía. Se representan como quietud, acomodamiento y alojamiento de dinámicas dominantes. Se hacen visibles en el mutismo ejemplificado como falta de tenor crítico y la ausencia de compromiso. Se pueden combatir desde la actitud subversiva de

estar inmerso en el proceso histórico, a la vez que ofrece una reflexión sobre sí mismo, sobre el tiempo y sobre su papel en la cultura de la época (Freire, 1997, p.51).

Bajo los anteriores parámetros se ejerce la transición de una sociedad a otra donde la reflexión del papel en la cultura junto a las posibilidades de incidir en ella, son fundamentales para la liberación y la conciencia crítica. El desarrollo del poder reflexionar sobre sí y desde el contexto es la clave para que emerja el diálogo en la relación del hombre con y en el mundo. También será la clave que desinstale las dinámicas educativas de la ‘sociedad cerrada’, es decir, la relación educando- educador cuando se sostiene sobre la dinámica bancaria y dominante de la educación.

2.2. Diálogo como herramienta educativa

En el análisis que realiza Paulo Freire de la nación brasileña se desprenden dos grandes momentos que realzan el papel de la transición de una época a otra. En primer lugar, el autor identifica una sociedad alienada culturalmente e incapaz de reconocer el proceso histórico que vive el país. Esta sociedad Freire la denomina como ‘sociedad cerrada’. Contrario a ella, Freire propone una ‘sociedad abierta’ donde el ser humano construye democracia sobre la base de la reflexión del contexto y la respuesta a preguntas que corresponden con la integración del hombre en la sociedad.

Ahora, entre los dos tipos de sociedades se establece la transición. El hombre tiene un papel importante en el movimiento de la sociedad de un estado a otro. Es decir, en un primer momento, el hombre debe ser capaz de identificar la dominación y, por ende, las superposiciones de valores tanto democráticos como sociales. En ese momento, la conciencia es intransitiva, es decir, es incapaz de observar problemas más allá de su esfera biológica. Con ello, sólo estará dispuesto a comprender las situaciones que atañen a su círculo más cercano, en otros términos, a satisfacer sus necesidades reproductivas. Freire relacionará la intransitividad de la conciencia con la “falta tenor de vida en el plano histórico” (1997, p.52).

En ese sentido, a medida que sea capaz de observar detalles y planteamientos que vayan más allá de su círculo biológico, es decir, que abarquen su círculo histórico, en el hombre se genera una conciencia que lo invita a participar de los procesos y temas que son propios

del cambio. Con ello, su conciencia empieza la transición. Sin embargo, es una transición ingenua. La conciencia transitiva ingenua se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas, por la subestimación del hombre común, por el gregarismo, por las explicaciones fabulosas, por la polémica y las explicaciones mágicas (Freire, 1997, p.54).

El hombre en su conciencia ingenua distorsiona el diálogo. Lo distorsiona en tanto no lo ejerce de manera crítica. Esta idea se sigue de las características de la conciencia transitiva ingenua. Pues el diálogo bajo los supuestos de una escasa argumentación y una marcada creencia en explicaciones fabulosas deja su criticidad. En consecuencia, aleja al hombre de contribuir con su presencia activa en el proceso histórico.

Ahora bien, la superación de la transitividad ingenua que recalca Freire en la sociedad cuando comprende sus necesidades históricas sólo es posible bajo la educación-crítica (Freire, 1997, p.56). Con la educación, la conciencia ingenua se transforma en conciencia crítica, lo cual constituye el siguiente paso del ser humano en la sociedad. Aquí el diálogo retoma dimensiones reales y de transformación social. En este sentido, el diálogo como herramienta educativa se contrapone al mutismo y pasividad.

Bajo tal lógica, el diálogo se asume como la apertura de conciencia que implica una conversación del hombre sobre y con el mundo cuando indaga acerca de los desafíos históricos; lo compromete con su existir y lo hace responsable de las decisiones que involucran a terceros. En tal sentido, desarrolla la participación en la vida común.

Frente a lo anterior, el diálogo dentro de la educación se utiliza como herramienta que implica responsabilidad política, al mismo tiempo que implica un mínimo de conciencia que no se desarrolla bajo las condiciones dominantes sociales de una 'sociedad cerrada'. Esto lleva a otra característica en la cual, el diálogo solo es posible dentro de una 'sociedad abierta' donde la conciencia se genera en la participación de los problemas comunes (Freire, 1997, p.66). Lo interesante de esta cuestión es la construcción y la recuperación, que empieza con el diálogo de las bases democráticas de una sociedad que se abre a la reflexión y la discusión de los problemas propios.

Con la presentación de una ‘sociedad cerrada’, Paulo Freire asume que la sociedad debe recuperarse. Que ese debe ser el motivo principal por el cual la sociedad genere la transición de un estado a otro. Como la sociedad adoptó culturas, normas y costumbres ajenas, esta debe volcar la reflexión sobre sí y entablar una conversación que dé cuenta de la construcción desde las propias manos. En relación con lo anterior, darse cuenta de la verticalidad cultural sólo implica la caída de la sociedad burguesa que dominaba a través de la cultura eurocéntrica.

A través de la identificación de la verticalidad cultural-educativa, la sociedad en proceso de apertura utiliza el diálogo para situarse en el contexto de transición del país. En esta situación, la sociedad se hace del ímpetu popular, de una voz que pertenezca al pueblo y de un conocimiento de la cosa pública que permita construir la sociedad con sus manos. Aunque para Freire hace falta algo más. Ellos necesitan una específica disposición mental que, en sus palabras se trata de “ciertas experiencias, actitudes, prejuicios y creencias compartidas por todos o al menos por una mayoría” (Freire, 1997, p.77).

A decir verdad, la necesidad de una disposición mental era necesaria. En la ‘sociedad cerrada’ a las personas se les había arrebatado tanto las experiencias como las creencias compartidas. La sociedad no compartía los valores en los cuales se alojaron. Ellos no participaban de la vida política, social y educativa, sino que, por el contrario, estaban inmersos en el anti-diálogo, lo cual se traduce en el mutismo y alejamiento no participativo en los temas de su contexto.

Por ello, cuando las clases dominantes comprendieron el poder del diálogo y de la educación en las bases sociales, resolvieron combatir con ayudas paternalistas. Ante esto, Freire (1997) dice:

Cuanto más se hable de la necesidad de reformas, de la ascensión del pueblo al poder en términos muchas veces emocionales y despreciando totalmente la vigencia del poder de las élites como si hubiese descubierto que tener privilegios no es sólo tener derechos, sino sobre todo deberes para con su nación, más se armarán esas élites ‘irracionalmente’ para la defensa de sus privilegios inauténticos (p.82).

Con lo anterior, la estrategia histórica de las clases elitistas ha sido la violencia y la supresión de quienes intentan hablar. Es por tal razón que el mutismo es una de las

características principales de una sociedad que encierra y obstaculiza la tarea histórica. Conforme con eso, intenta establecer un régimen educativo que corresponda a la defensa de la prescripción y la bancarización.

De allí que una de las principales preocupaciones de la educación en un contexto como el antes descrito será “proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes de desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armada como para provocarlo”. (Freire, 1997, p.84). Desde esta perspectiva, con la educación se combate la irracionalidad que es utilizada por los dominantes para preservar sus privilegios. Sin embargo, se debe estar atentos puesto que en los irracionalismos que promueven no sólo sectarismos sino también una consciencia genuina, también cae el pueblo desorganizado, desesperado y analfabeto.

Es ante esta situación que la educación como práctica de libertad presenta diversos matices que Paulo Freire (1997) señala como:

- La posibilidad que tiene el hombre para discutir valientemente su problemática. Además de su inserción en esta problemática, lo cual le advierte de los peligros de su tiempo para que, posteriormente, pueda luchar contra las prescripciones (p.85).
- Un diálogo constante con el otro que lo predisponga a revisiones, a análisis críticos de los descubrimientos y a una rebeldía (p.85).
- Una conciencia de la transitividad crítica y racional (p.85).
- Una valentía que discuta con el hombre común su derecho a la participación y en esa misma vía, lo lleve a una nueva posición íntima con los problemas de su tiempo y espacio (p.88).
- Un cambio de actitud y creación de disposiciones democráticas a través de las cuales se sustituyan hábitos antiguos y culturales pasivos por hábitos de participación e injerencia (p.89).
- Un acto de amor y, por lo tanto, de valor (p.92).

Con tal de combatir las prácticas irracionales de los dominantes y con el ánimo de generar conciencia en la sociedad, la educación, por medio del diálogo, se sobrepone a la

constante violencia que ejercen los que no quieren perder privilegios en la sociedad que transita de un escenario a otro. La educación que contempla la bancarización es una herramienta que pretende silenciar las voces sociales que exigen una transformación social en sentido horizontal.

Al tener en cuenta el contexto social del país, Freire identifica que el punto de inicio de una educación liberadora es la clase social periférica, es decir, los oprimidos. Se sabe que la alienación cultural es vertical, pues se genera desde la élite social a la base de la misma. Por ende, es preciso desinstalar el anti-diálogo dominante con la transformación social que promueve la participación en y con el mundo de las bases populares. La tarea, en tal sentido, inicia con la alfabetización de las bases.

La tarea educativa a la cual se hace referencia sólo es posible con el amor en la esperanza. Esto se contextualiza en la integración del hombre de base en la cultura. De modo semejante, Freire insiste en empezar con el diálogo horizontal donde las experiencias, el contexto y las relaciones entre humanos tengan prevalencia sobre las experiencias educativas prescriptivas del conocimiento.

Para Freire, la alfabetización de las bases populares proclives al irracionalismo sectarista de la clase dominante sólo es posible en el trabajo que relacione a la persona con el mundo. Es decir, develar la relación que existe cuando el hombre trabaja su entorno para transformarlo. En palabras del autor: “pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores, en una alfabetización en que el hombre, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad” (Freire, 1997, p.100)

De la misma manera, lo que interesa en el escenario educativo son las relaciones permanentes que el hombre establece con el mundo. Estas relaciones, además de creativas, enriquecen la construcción cultural tanto del país como de la persona. Lo anterior significa que a medida que el hombre se concientice de su trabajo en el contexto particular, este trabajo lo dignifica en tanto promueve la cultura. En este sentido, es válido aclarar que la sociedad vivía en la idea de cultura dominante. A las bases populares jamás se les indicó que su labor podría ser considerada cultura.

En esta medida, como las bases populares no sabían que ellos construyen parte de la cultura (Freire, 1997, p.105) su respuesta ante la sociedad era, como se ha mencionado, de mutismo, acomodamiento y a criticidad. Las bases populares eran ingenuas y no críticas. Si bien la transitividad de una ‘sociedad cerrada’ a una ‘sociedad abierta’ los posibilita para ser conscientes de sus acciones, entonces la ingenuidad necesitaría de la educación para ser crítica. Este será el propósito del diálogo en la pedagogía.

Entre tanto, para lograr que las personas superen las actitudes mágicas e ingenuas frente a realidad será necesario: a) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; b) una modificación del programa educacional y c) el uso de técnicas tales como la reducción y la codificación (Freire, 1997, Pp.103-104). Lo anterior solo será posible con un método activo, dialogal y participativo. Este método que propone Freire para superar la educación bancaria que hace comunicados y depósitos de conocimiento en los educandos ignorantes tiene como base y punto de partida el diálogo.

En párrafos anteriores se logró señalar que el diálogo entre sus múltiples funciones prácticas ayuda a la apertura de conciencia y, en la misma vía, entabla una comunicación existencial entre los hombres con y en el mundo. Además de las anteriores cualidades, el diálogo también se concibe como “una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe y de la confianza” (Freire, 1997, p.104).

Con valores que nutren al diálogo, este se hace indispensable para promover crítica y transformación social. “El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades” (Freire, 1997, p.104). Es ante la relación de simpatía que genera el diálogo en términos freirianos lo que conduce a una relación de comunicación e intercomunicación en donde los implicados llegan a ser ellos mismos.

Desde este punto de vista, el diálogo funciona como herramienta transversal en la educación en tanto es capaz de sintonizar y comunicar a las bases populares de la sociedad en la conciencia y en el cuestionamiento de los problemas históricos. La posición del ser humano en la sociedad debe ser una posición crítica y dialogal, la cual reflejará el papel activo del hombre en la construcción de cultura.

El diálogo al ser horizontal transita por todas las capas sociales y, además, inserta la experiencia del ser humano en la construcción de la misma. Paulo Freire recuerda que la participación y la integración del hombre en la sociedad se genera desde una posición dialogante, es decir, una postura donde se reflexione y se aborde a la sociedad en transición, así como sus bases fundamentales y esto es, el alejamiento crítico de la educación prescriptiva y de la cultura dominante que se instaló en Brasil por medio de fuerzas externas a las autóctonas. Cuando Freire hace énfasis en las fuerzas externas se refiere a los empresarios extranjeros y a la corona que instaló un centro urbano europeo en el núcleo ciudadano del país.

Ante esta situación, se puede señalar la versatilidad del diálogo para lograr transformaciones internas y externas en la vida de los ciudadanos y del país. De esta manera, cuando se ausenta la grafía, el diálogo resulta indispensable para evocar la rebeldía, la conciencia y la crítica ante el sistema democrático. En este sentido, lo que busca Freire con las características del diálogo es reforzar el aspecto educativo en tanto puede argumentar y visibilizar el pensamiento de los ciudadanos. Lo anterior se realizará sin seguir la verticalidad, por el contrario, insistir en la horizontalidad y con esto, iniciar una transformación que va de adentro hacia afuera donde el educando sea parte integral y funcional.

De la anterior manera, el diálogo, aunque no es la única herramienta si es el instrumento fundamental para iniciar el recorrido educativo tanto en analfabetas como en ciudadanos de clase media. De aquí que se le adjunte un poder transformador que conduce a la acción crítica y a la participación del individuo que emerge en el proceso histórico que levanta con sus propias manos. Así se identifica al diálogo como herramienta educativa en la liberación de la sociedad de las elites dominantes.

Una vez mostrado el diálogo en su papel principal cuando se refiere a educación, es necesario avanzar con el siguiente apartado el cual, presentará una relación entre la filosofía de la educación de Freire y los postulados de Enrique Dussel que orbitan sobre la propuesta educativa.

2.3. Filosofía de la Liberación en Dussel

Paulo Freire y Enrique Dussel tienen aspectos en común cuando abordan la filosofía latinoamericana. Ellos parten desde un mismo punto: la educación como liberación del pueblo oprimido. Para los filósofos de Latinoamérica es importante la liberación de la dominación y, sobre todo, es imperante que las víctimas u oprimidos sean conscientes de los cambios que pueden realizar una vez identifiquen las cadenas que los suprime.

Tanto Freire como Dussell son enfáticos en generar un pensamiento crítico que parta desde la periferia e involucre a las víctimas históricas de las relaciones de poder. Para tal propósito, los oprimidos no son vistos como seres donde depositan los conocimientos y prácticas sociales, por el contrario, ellos son situados como seres históricos que se enuncian así mismos y a los otros desde sus prácticas culturales y políticas.

Para observar este punto se necesita situar la filosofía latinoamericana con una base reflexiva y crítica. En ello han concordado los filósofos de América Latina, pues para ellos la filosofía eurocéntrica tiene cierto carácter de duda. Al seguir esta vertiente se da por enterado que las “certezas acerca de la filosofía, que se consideraban firmes e incuestionables, ahora parecen perder sentido en un contexto social, político y cultural diferente” (Cuero, 2014, p.42).

Lo anterior es posible siempre y cuando se mantenga fidelidad con el contexto. Ante esto es claro que la reflexión debe iniciarse desde un contexto que implica una manera de relacionarse con símbolos, íconos y costumbres diferentes a las enunciadas por la filosofía del viejo continente. Desde este punto de vista, los problemas filosóficos deben inclinarse a resolver las cuestiones existenciales, políticas y culturales que permitan una liberación del pensamiento e ideología provenientes de Europa.

De esta manera el discurso filosófico se proclama como una emancipación de Latinoamérica para y por Latinoamérica. De allí que la teoría y la praxis se acerquen y pertenezcan a una lectura de la realidad atenta, cuidadosa, particular y amplia. Es por ello que tal iniciativa en América Latina abre el espacio para el estudio del hombre latinoamericano desde otro punto filosófico. Es decir, la tradición europea afirmaba que el filosofar moderno se generaba a través de *ego* de Descartes, sin embargo, esta afirmación fue derogada por el surgimiento de la filosofía latinoamericana.

Para ser claros frente al surgimiento de la filosofía latinoamericana Scannone (2009, p.60) menciona tres momentos claves. El primero fue un encuentro de un grupo de filósofos jóvenes provenientes de la ciudad de Santa Fe. El segundo momento se sitúa en el II Congreso Nacional de Filosofía de Alta Gracia. Mientras que el tercero da inicio a las segundas jornadas académicas de las Facultades Jesuitas de Filosofía y Teología de San Miguel en donde se discutió el tema de la “liberación latinoamericana”.

Se hace referencia a estos tres momentos donde se establece el interrogante sobre la filosofía de América Latina por una sencilla razón: allí se firmó el manifiesto donde se consagra que el filosofar de Latinoamérica no es el filosofar que propone la modernidad que inicia con Descartes. En palabras de Scannone (2009): “ese filosofar no parte del *ego* (yo pienso, yo trabajo, yo conquisto...) sino *desde los pobres* y oprimidos, y la praxis de liberación, tomando en serio los condicionamientos epistemológicos y políticos del pensar mismo” (p.61).

De esa manera se da inicio al pensamiento filosófico que propende por desplazar desde la periferia hacia al centro a los oprimidos, pues ellos son el núcleo de un pensar que parte desde el contexto. De este modo, se reivindica la condición de sujeto que por siglos fue objeto de los detentores de privilegios. Freire lo ubica en términos de colonos y corona que incursionaron en América Latina, especialmente en Brasil, al imponer formas de dominación que poco a poco los residentes aceptaron como propias. De allí la prescripción y la imposición de modelos sociales y educativos que no eran propios del pueblo sin formación.

Es por ello que Freire y Dussel intervienen por una filosofía cuyo centro es el pobre, el oprimido o la víctima. Sin embargo, no se trata sólo del pobre como oprimido, “sino como excluido de la vida y [de] la convivencia digna” (Scannone, 2009, p.68). El carácter de vivir que se encuentra inmerso en el oprimido es propio del contexto, esto quiere decir que la propuesta filosófica debe orientarse como un filosofar que responda por la pregunta sobre la liberación humana integral y visibilice la condición histórica-social del ser humano.

Partir del oprimido según Freire y de la víctima según Dussel establece la relación entre el ser humano, el contexto y la historia. El problema filosófico se centra en un punto

situado en América Latina. De esta perspectiva el pensamiento toma fuerza y expansión cuando tiene origen desde las fuentes tradicionales de la cultura. En términos de Freire será la generación de valores sociales y educativos desde la construcción de sociedad por medio de las propias manos. Es decir, brindar la oportunidad a la sociedad de participar en su propia construcción socio-histórica.

Lo anterior es claro en Cuero (2014) cuando subraya que “los oprimidos y excluidos latinoamericanos sólo comienzan a creen en ellos mismos cuando descubren las causas de su dominación y se unen a la lucha organizada para liberarse” (p.44). En ese contexto interviene la filosofía y la pedagogía de la liberación cuando impulsan iniciativas para formar un pensamiento autónomo, auténtico, ávido y creativo. A decir verdad, bajo las anteriores actitudes se dibuja un claro reconocimiento de sí mismos y a la vez, una crítica radical al pensamiento occidental a través de la conciencia crítica, reflexiva y dialogal.

Cómo se había mencionado en párrafos anteriores. El problema filosófico en América Latina se inicia tanto con la toma de consciencia como con la duda acerca de los perfiles ideológicos que desde occidente y Europa aterrizan en suelo latinoamericano. Para recalcar sobre este punto es necesario ir a Dussel (1980) cuando dice que los filósofos latinoamericanos son “escépticos de la filosofía del centro, dudamos de su validez universal. Pero no pretenderemos [...] que nuestro horizonte de comprensión [sea] la naturaleza, sino [...] un proyecto histórico de liberación”. (p.28).

En la anterior cita cuando Dussel (1980) afirma la duda a los planteamientos centrales de la filosofía de centro sobre el contexto latinoamericano, en realidad está invitando a dejar los conceptos filosóficos europeos como única verdad en el problema del conocimiento. Al mismo tiempo está indicando que América Latina debe tener una universalidad par ella misma, es decir, una universalidad situada.

Scannone (2009) expresa lo anterior en términos de reflexión filosófica concreta, histórica e inculturada. Esto indica que es una praxis liberadora que se construye teóricamente a sí misma. “Pero no por plantearse desde una filosofía latinoamericana deja sin embargo de pretender validez universal, aunque se trata de una universalidad situada” (p.61) Universalidad situada en tanto tenga como centro de discusión a los pobres, excluidos y victimas históricas.

De este modo la filosofía latinoamericana enuncia su discurso desde los despojados, aislados, denostados u oprimidos. Ante esto Freire y Dussel reconocen el papel histórico del oprimido que requiere y necesita la liberación de sus cadenas. Como respuesta a la pregunta por la liberación del oprimido se propone la educación liberadora que debe ser conscientizadora, crítica y que propenda por la construcción de sujetos de acción social y política.

El actuar educativo debe cuestionar los modelos educativos impuestos por los organismos internacionales. Esta idea la desarrolla Magallón (2005) al expresar que los objetivos del acto educativo se centran en lo humano y social, es decir, debe plantear “la necesidad de establecer pedagógicamente relaciones del ser humano con el mundo desde la realidad histórica concreta, donde la crítica debe desempeñar un papel destacado” (p.72).

En realidad, la idea de la educación como agente transformador en el contexto latinoamericano está presente en la línea de la filosofía de América Latina. Freire la desarrolla en su pedagogía liberadora cuando establece que el oprimido luego de su liberación por medio de la educación participa de la relación con y en el mundo. Esto le posibilita una nueva visión de su contexto cuando empieza a transformarlo. De igual manera Dussel (1996, p.206) hace hincapié en la labor educativa. Para el filósofo argentino la pedagogía establece la proximidad entre maestro-discípulo, pensador-pueblo.

Bajo los anteriores términos se puede decir que la educación es liberadora o no es educación. Esto es visible en Freire cuando presenta la educación donde el oprimido libera a su opresor y recupera su estatus de humano en tanto se humaniza y asume su libertad con entereza. Mientras que en Dussel la víctima deja su condición de oprimida y recupera su proyecto histórico de ser hombre. Para Dussel, el acto educativo tiene semejanzas con las propuestas freiriana en tanto no admite un depósito de conocimiento, ni una educación memorística. En palabras de Dussel (1973) “el maestro no puede simplemente depositar un cierto número de conocimientos adquiridos, sino que debe transmitir lo ya adquirido, pero desde la situación existencial del discípulo” (p.141).

Antes bien, el tópico de una educación bancaria es un concepto que Dussel toma como préstamo de Freire. Esto indica lo que se ha venido comentando en párrafos anteriores, la persistencia de una filosofía latinoamericana que, en cuanto a educación liberadora, asume

un compromiso revolucionario con el entorno y con el contexto. Bajo esta idea, la educación como liberación es un acto que conduce a la subversión, a la rebelión y al compromiso con las tareas históricas del momento.

Freire advirtió que la tarea del educador no sólo es educarse junto al educando, sino que también se trata de leer correctamente, a la vez que orienta al educando, la sociedad en transición. En el mismo sentido, las palabras subversión, rebelión y compromiso son términos que adjuntaban valentía y decisión desde el oprimido cuando asumía la libertad como tarea imperante.

Sin embargo, dichos términos no deben ser orientados sobre un sentido peyorativo y criminal. Si se adoptan de esa manera, se estará interpretando desde un lugar que enuncia el dominante. Es decir, todo término con acepción negativa sólo se determina de tal manera cuando las intenciones de las personas por liberarse controvierten y perjudican a las clases dominantes. En ese sentido tanto Freire y Dussel abarcan los términos no desde el lado delictivo sino desde la acción como respuesta a la sociedad en transición.

Al tener en cuenta que Freire menciona una sociedad que en su transición aún hay representantes de las clases dominantes. Personas que se asumen como dueñas del poder de una sociedad cerrada y que al sentirse amenazadas por los líderes que promueven una sociedad abierta, enuncian categorías como la subversión y la rebeldía. Por tal motivo, dice. Freire (1997) que en una sociedad en transición es considerado como subversivo aquel “hombre común que ‘emergía’ en posición ingenua en el proceso histórico” (p.49).

Entre tanto para Dussel (1973), la subversión hace referencia al enemigo del poder latente en la sociedad. Para eliminar la amenaza de perder los privilegios era necesario suprimir la personalidad del sujeto, es decir, degradarlo a la categoría de objeto diferente para luego desaparecerlo. Esto es evidente cuando el autor dice: “para poder matar a otro hombre en la ‘inocencia’, la virtud y el deber, es necesario primeramente que el héroe revista al otro de la impersonalidad del ‘enemigo’ (...) considerarlo como lo otro diferente” (p.14).

Ante esto Freire advierte que la subversión también será considerada cuando un dominador quiere mantener el poder y los privilegios. Esta categoría no sólo es patente en

un hombre que emerge en el proceso histórico, sino que, además, también se puede vincular a aquella persona que desea mantener sus privilegios. Sin embargo, la acepción que más se acerca a subversivo en Freire es la que se relaciona con aquellas personas que se hacen representantes del dinamismo transitivo de una sociedad cerrada a otra. A fin de cuentas, es aquella persona que amenaza el poder (Freire, 1997, p.48).

Esta actitud subversiva en los términos freirianos corresponde a una consecuencia de la educación. Esto quiere decir que la educación le proporciona a la sociedad las herramientas que inciden en su capacidad reflexiva y en la actividad que los empodera para iniciar el cambio. En los anteriores términos Freire identifica la actitud subversiva y la actitud rebelde como responsabilidades que el ser humano, una vez liberado de su condición de sujeto, asume en tanto son necesarias para participar en el mundo.

Frente a la rebelión Freire apunta a que se entiende como un síntoma de ascensión, como una introducción a la plenitud. También se podría interpretar en el sentido de simpatía que se suma a un profundo sentido de responsabilidad. Al parecer Dussel también interpreta la palabra rebelión desde un sentido de plena responsabilidad pero que, a su vez, conlleva a un problema filosófico: “la determinación de criterios para la justificación de la acción que, en las víctimas, tiene a impugnar a las instituciones vigentes en una sociedad” (Retamozo, 2007, p.117).

La acción liberadora que proviene de la educación contribuye a clarificar las actividades que el pueblo puede realizar para conseguir la destrucción de sus cadenas. Si bien, tanto la rebelión que identifica la injusticia y convoca a la sociedad a no permanecer impávidos ante la negación y denostación de las víctimas, como la subversión que es una actitud responsable en tanto el individuo emerge en la sociedad con el compromiso y liderazgo del cambio, son elementos que un pueblo debe asumir desde su transición, pues allí, en la apropiación del contexto radica su humanización y construcción.

Ahora bien, si se entiende que dentro de la categoría de pueblo pueden existir contradicciones (Retamozo, 2007, p.116) también se debe comprender que la superación de dichos problemas ideológicos parte de la educación cuando esta desarrolla un bloque hegemónico contra el poder. En este sentido, el pueblo tal como lo enuncia Freire y Dussel

se convierte en un actor colectivo político. Se trata así, de subvertir lo antes dado por el eurocentrismo y construir lo nuevo sobre una sociedad autónoma y de carácter legítimo.

Con lo anterior es posible concluir que en primer lugar existen semejanzas profundas en los planteamientos tanto de Paulo Freire como de Enrique Dussel. Estas relaciones se originan en el plano de la filosofía latinoamericana donde el punto de inicio es la reivindicación del sujeto histórico que ha sido oprimido y convertido en víctima de las clases dominantes. Con ello, la principal tarea de la filosofía de la educación es generar un ambiente en donde la liberación sea una herramienta para una sociedad que se encuentra en cambio y en transición.

Ante esto, el ser humano deje emerger en la sociedad al saber que pertenece a un proceso histórico. En este punto es importante que se genere una conciencia transitiva-crítica, lo cual es posible con la educación. Esta conciencia es indispensable en las acciones y en la participación hacia una experiencia democrática satisfactoria. Lo anterior querrá decir que el sujeto en tanto se comprometa con la construcción de sociedad podrá ejercer democráticamente siempre y cuando reconozca su papel histórico.

Freire es enfático cuando hace referencia a este papel histórico del oprimido. Para Dussel y Freire la liberación es un paso necesario cuando se refiere a dejar atrás las características del eurocentrismo. Es decir, con la capacidad dialógica-crítica de subvertir, que como sinónimo de crítica, responsabilidad y compromiso el ser liberado pueda objetar al pensamiento tradicional que fue adoptando una vez se asumía como oprimido y víctima.

Con ello, el ser humano tiene a su disposición las herramientas que le permiten tener conciencia sobre su poder de conciencia y, a su vez, lo invitan a liderar la transición cuando se empieza a educar críticamente. A lo anterior deberá sumarse el poder del diálogo que inicia con la pregunta y la interacción bilateral entre educando y educador. Es precisamente la pregunta la que posibilita la voz de la sociedad que por historia ha estado sometida bajo las dinámicas de las clases elitistas. Además, se recuerda que una sociedad sólo será crítica en la medida que los hombres se eduquen. De esta manera saldrán de la conciencia intransitiva y de las interacciones de poder que desde la educación se prescriben como bancarias.

Ante la liberación del pueblo se sobrepone una tarea que no sólo conduce a su consciencia sino también a desinstalar la jerarquía de poder. La tarea es la pedagogía de la pregunta. Respecto a ello, tanto la pedagogía como la pregunta se presentan como génesis del diálogo al mismo tiempo que se proyectan como constructores de creatividad, motivación, riesgo y ruptura cultural alienante. Sobre la pregunta y su función educativa tratará el siguiente capítulo.

CAPÍTULO III. PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

En el desarrollo de los capítulos anteriores se indicaron cuestiones y perspectivas que Paulo Freire consideró necesarias cuando diagnosticó la situación educativa en su contexto. El autor identificó cuestiones como la democratización, la cultura y la liberación del pueblo desde el diálogo crítico. Así mismo, estas cuestiones se dan dentro de dos ambientes que se encuentran en transición. Por un lado se encuentra la ‘sociedad cerrada’ cuya característica predominante es la alienación cultural y educativa que se proyecta desde los círculos elitistas y por el otro lado, cuando el autor menciona a la ‘sociedad abierta’ hace énfasis en criterios constitutivos como la participación del pueblo, la construcción de cultura desde las propias manos y la democratización.

Los dos ambientes mencionados hacen parte del contexto brasileño que estudió Paulo Freire. Esto indica que el hombre debe transitar de un espacio a otro. Para Freire, el cambio que experimenta el hombre brasileño es fundamental cuando este debe proyectarse como sujeto histórico que emerge en su propio contexto. En esta medida, el paso de una sociedad a otra se marca por el nivel de conciencia del individuo, es decir, cuando el hombre se encuentra dentro de la ‘sociedad cerrada’ su conciencia es intransitiva, sin embargo, cuando emerge en la ‘sociedad abierta’ el carácter y temple de su conciencia pasa a ser transitiva. Este tipo de conciencia sólo será crítica una vez el ser humano se inicie en el camino de la educación.

Ante los tipos de conciencia del hombre brasileño en transición se superponen una serie de criterios que lo identifican en alguno de los dos escenarios. En este sentido, a la conciencia intransitiva le corresponde un pensamiento mágico que subestima la capacidad del ser humano dentro de la sociedad. A ello, se le añade la poca capacidad argumentativa frente a las situaciones de su propio proceso histórico. A este tipo de conciencia se le antepone la conciencia transitiva. En resumidas cuentas, la segunda se define de la primera porque el ser dentro de la sociedad asume su libertad, participa y construye democracia en tanto sea capaz de argumentar, desprenderse del sentido mágico y supersticioso. Sin embargo, el autor cataloga esta primera etapa como una conciencia ingenua.

Frente a ello, la educación será necesaria para generar el paso definitivo en la conciencia transitiva. Esto indica que la educación suma crítica a la conciencia del hombre que decidió

transitar. Sobre este punto, la contextualización que Paulo Freire realiza de la sociedad brasileña lo lleva a expresar las relaciones y dinámicas sociales en términos hegelianos. Es decir, Freire observa que dentro de la ‘sociedad cerrada’ existen las contradicciones de amo y esclavo. Antagonismos que son prioridad superar y que el hombre debe enfrentar a través de la educación y alfabetización.

De este modo, la educación junto a la pedagogía se presentan como herramientas de alfabetización que promueven el diálogo en una sociedad que ha estado muda. Tal mutismo conduce a Freire a enaltecer el diálogo en tanto este proyecte la cultura de los que, desde las prácticas culturales elitistas, han sido silenciados por la opresión de las condiciones sociales y educativas impuestas. Las condiciones tanto social como educativa a las que hace referencia se observan en la jerarquía de clase y en la educación bancaria.

Desde esta perspectiva, la educación con matices eurocentristas no corresponde con la historia ni con la experiencia de la sociedad brasileña. Al seguir esta idea, una educación y un discurso que corresponda a otro contexto difícilmente se pueden establecer en un territorio con condiciones diferentes, es decir, la situación brasileña tiene sus propios problemas y temas que deben ser resueltos desde prácticas internas. Con ello, los temas de occidente conminan las experiencias de creación y de resolución de la sociedad brasileña. Lo que ubica Freire sobre el escenario es la conducción de la historia desde la libertad del ‘hombre nuevo’.

Por tal motivo, Freire hace hincapié en la teoría de la bancarización de la educación como cadena que oprime al oprimido siempre y cuando deposite conocimientos y narrativas que no son propias de su constructo social. Lo primordial en este aspecto es la construcción de sociedad, de cultura y de dinámicas sociales que le han sido vetadas a los oprimidos por la estructura que detenta el poder y los privilegios. La herramienta educativa es importante en la medida que promueve el actuar crítico y la liberación de las epistemologías occidentales. En el mismo argumento, el compromiso revolucionario, subversivo y rebelde del ‘hombre nuevo’ es fundamental para que el cambio se dé desde las bases oprimidas.

Se recuerda que para Freire el rol liberador se encuentra en el oprimido. Es él quien desarrolla la tarea histórica de liberarse a sí mismo al asumir la libertad y, en consecuencia, liberar a su opresor. Ante ello, es preciso que el oprimido se pregunte no sólo por su papel

en el proceso histórico sino también que indague críticamente sobre las cuestiones que heredó del contexto elitista. Lo anterior quiere señalar la amplitud de la capacidad de la pregunta que posee el oprimido y, con esto, el desarrollo de la pregunta en la educación.

Desde el anterior sentido, el presente capítulo contemplará dos puntos. El primero abordará el papel del educador en la pedagogía de Paulo Freire, mientras que el segundo punto indicará como se educa a través de la pregunta. Los anteriores incisos ayudarán a contextualizar el actual y último capítulo de la monografía que busca responder la siguiente pregunta: *¿Qué se entiende por filosofía de la educación desde la perspectiva de Paulo Freire?*

3.1. Papel del educador en la pedagogía de Paulo Freire

El rol del educador dentro del pensamiento de Freire es una idea que se desarrolla en el libro *La Pedagogía del Oprimido* y que tiene resonancia en los trabajos posteriores. De esta manera, el rol educativo es imperante desde el constructo teórico del pedagogo brasileño. Con esto, se parte de un supuesto fundamental que abarca el sentido tradicional de la educación y el cual ha sido expuesto en el primer capítulo de esta monografía.

De esta manera, la educación como depósito narrativo de conocimiento es una idea central que se promueve en la educación de base. Para Freire (2005), en el tipo de educación bancaria la disertación que debería engendrar crítica y diálogo constante, se convierte en palabra vacía cuando no aborda la realidad y dimensión concreta. Así mismo, “se transforma en palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante” (p.77).

Ante lo anterior, se debe aclarar que la dimensión concreta que debe poseer la educación es la transformación del sujeto que es educando y oprimido al tiempo. Sin embargo, esta dimensión no se evidencia y, en su lugar, la disertación se convierte en sonoridad, en palabra sin fuerza. En este sentido, lo que busca el sistema educativo es la narración que llena vasijas. Aquí existe un doble comportamiento que es aceptado por la tradicionalidad de la educación: el educando es buen educando siempre y cuando dócilmente se deje llenar de conocimientos transmitidos por el educador. A su vez, el educador será buen maestro en tanto deposite la mayor cantidad de conocimiento en sus estudiantes.

Paulo Freire (2005) señala al respecto que:

En la visión 'bancaria' de la educación, el 'saber', el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (p.79).

En el contexto educativo, según aclara Freire en *La Pedagogía del Oprimido*, se presenta no sólo la absolutización de la ignorancia sino también la alienación que la misma produce. En este punto, hay que aclarar que siempre y cuando el estudiante se juzgue ignorante las prácticas alienantes tendrán lugar en el acontecer de la instrucción. Lo anterior tiene sentido cuando el educador, a través del poder que le confiere el 'saber' se mantiene en posiciones fijas e invariables. En este aspecto es donde la pedagogía de la pregunta sostiene su actuar desestabilizador de las estructuras del poder docente y, como consecuencia, establece una comunión interactiva entre el educando y el educador en un plano horizontal.

No obstante, para que el plano horizontal se dé entre los involucrados en el ejercicio educativo se debe superar la contradicción educando-educador. Es decir, la verticalidad de la educación supone que la actividad educativa provenga de una instancia superior a una inferior. Llámese a la instancia superior opresores y a la inferior oprimidos. Lo que interesa a los primeros es el cambio de mentalidad de los segundos y no la transformación de la situación que los oprime. Por lo tanto, harán todo lo que esté a su alcance para perpetuar la situación opresora y así mantener la hegemonía junto a la absolutización de la ignorancia.

Al seguir el anterior conjunto de ideas, es posible que la relación vertical se convierta en una relación dialógica horizontal y esto es posible una vez que el educando se convierta en educador y el educador en educando. Para Freire la relación que debe establecerse es educando-educador y educador-educando. En ese momento en donde la línea de conocimiento se invierte para dar lugar a una sinergia de construcción histórica-existencial se puede hablar de superación de la contradicción.

En este sentido, cuando Paulo Freire conversa con el educador chileno Antonio Faundez, este último revela el carácter del conocimiento dentro de la relación vertical mencionada. Para Faundez el conocimiento es un proceso y como tal debe ser alcanzado a través del diálogo. Sin embargo, el diálogo no es aceptado por estudiantes por un sencillo motivo:

“están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad; él es el sabio, y, en consecuencia, no aceptan diálogo” (Freire & Faundez, 2013, p.65)

A partir de la idea de Faundez sobre la educación tradicional, el docente que en su ejercicio de enseñanza utilice como herramienta el diálogo es percibido como débil e ignorante. En otras palabras, el diálogo no tiene fuerza de enseñanza, por el contrario, es una herramienta que supone falta de dominio sobre el tema, ausencia de poder, desestabilidad y carencia de respeto. Faundez en conversación con Freire propone que la visión ortodoxa y jerárquica de la educación debe superarse en tanto se pueda comprender que el diálogo sea la declaración de la sabiduría.

Sobre la instancia del diálogo es posible que el educador trabaje con los estudiantes y no sobre ellos. Esta idea implica una relación natural y horizontal donde el educando construye relaciones de conocimiento a través de la pregunta. Sin embargo, no se debe olvidar que las relaciones verticales en la educación están presentes en todos los escenarios de Latinoamérica. La verticalidad mencionada sólo es posible superarla cuando el educador tiene plena conciencia que no tiene una verdad indiscutible y que por lo tanto, no debe imponer.

Para Faundez, es importante superar la sombra de la seguridad ideológica que establece las jerarquías educativas. Esto significa que se deben abolir las prácticas según las cuales el estudiante sólo tenga un quehacer: el de aprender, mientras que el educador sólo pueda enseñar. El educador chileno recuerda que el enseñar es aprender y, en ese sentido, se considera el mismo proceso de enseñar el que enseña a enseñar (Freire & Faundez, 2013, p.67).

En este sentido, el educador también debe estar abierto a revisar su contenido desde la raíz cuando se encuentra con la búsqueda del saber por parte del estudiante. Lo anterior conduce a que los interrogantes, inquietudes y dudas de los estudiantes deben ser abordados como desafíos que el educador debe enfrentar en el quehacer diario del ejercicio docente. Al respecto, Faundez indica que:

La curiosidad y la expresividad del estudiante a veces pueden sacudir la seguridad del profesor. Es por eso que, al limitarlas, el profesor autoritario limita también las de él. Por otro lado, muchas veces la pregunta que el estudiante que tiene libertad para hacerla, hace sobre un tema,

puede situar al profesor en un ángulo diferente, desde el cual podrá profundizar más tarde en una reflexión más crítica (Freire & Faundez, 2013, p.67).

La propuesta de Faundez sobre el ejercicio docente es clara. Por un lado invita a que se genera una relación bidireccional con propósitos de retroalimentación sobre las cuestiones que aborda el estudiante. Por otro lado, sugiere que la perspectiva es cuestión de preguntas situadas desde diferentes lugares y no siempre la enunciación se deba realizar desde una posición segura y aislada a la duda.

Si por el contrario, la posición docente implica una seguridad en la enunciación de preguntas en la cual los estudiantes deban responder sin posibilidad a la réplica, entonces se estará castrando la curiosidad. En esta medida, no se propondrá una comunicación dialógica ni crítica, sino que, se estará recalcando el modelo tradicional educativo que no promete diversos ángulos y perspectivas sobre un mismo tema. En consecuencia, el rol docente se encasillará en el papel tradicional bancario que Freire tanto crítica.

Entre tanto, si la educación es abordada desde la retroalimentación horizontal, la cuestión cambia y el ejercicio docente impulsa la creatividad de transformación del educando. Primero debe generarse entre los involucrados el diálogo que problematiza la realidad y por ende, rompe los esquemas tradicionales. “A partir de la situación de diálogo no es el educador el que educa en exclusividad, sino que éste es también educado mediante la conversación el educando” (Carreño, 2010, p.208).

A través de la relación que inicia entre el educando y el educador se generan los primeros pasos que ubicarán a los involucrados en una comunicación recíproca. Con ello, varias realidades educativas-conceptuales que imperaban en la educación tradicional se eliminan. Es decir, con el diálogo el educador ya no realiza comunicados acerca del conocimiento, tampoco separará la realidad y la reflexión sobre la misma. De ninguna manera narrará los contenidos y generará un discurso vacío frente a los estudiantes. De igual manera el diálogo podrá eliminar la concepción opresora sobre el oprimido cuando era considerado como objeto y no como sujeto.

Al parecer, Carreño (2010) sigue de cerca a Freire cuando establece las dinámicas de la educación bancaria. Dinámicas que han sido expresadas en el primer capítulo de la presente

monografía y que vale la pena resumir en tres ítems: 1) el educador es quien piensa; 2) el educador prescribe y 3) el educando es pasivo en la recepción de conocimientos. Bajo los anteriores puntos se genera la concepción bancaria de la educación y sobre la ruptura de los mismos se genera la educación como actividad liberadora.

La propuesta fehaciente de la educación como liberación del oprimido tiene base en la conciliación de los polos que interactúan en un mismo escenario. La intención de esta conciliación en la propuesta freiriana es la que los polos se conviertan simultáneamente en educadores y educandos. Respecto a esto, Carreño (2010) interpreta que en la educación liberadora “juega un papel fundamental el diálogo que va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan, es decir, a la realidad” (p.208).

Al mencionar la realidad, la existencia y la práctica histórica del sujeto que participa en la generación de conocimiento, la palabra, que antes era vista como vacía y hueca, se reviste de significado y transformación en tanto pronuncia el mundo como las relaciones de los ‘hombres nuevos’ en y por él mismo. Desde este punto de vista, el educador no es génesis del conocimiento, por el contrario, es colaborador en tanto es educado al mismo tiempo que educa.

Sin embargo, frente a la colaboración que el educador ejerce en el proceso del conocimiento también se le debe adjuntar el contexto y la realidad del educando. Esto se traduce en lo que Estupiñan & Agudelo (2008, p.106) identifican como el enjambre de culturas generacionales. Para los autores esta relación de culturas involucra diversas edades que están ligadas a los aspectos biológicos, sociales y culturales. Por ende, dentro de este escenario, las culturas de los educandos y educadores se encuentran.

El encuentro entre educadores y educandos debe ser mediado por el respeto debido a que dentro de la práctica de hacer las cosas y pensarlas de determinada manera conlleva a la mediación entre diferentes gustos, hábitos y lenguajes. Esto parece obvio sin embargo hay que decirlo en el ánimo de que la conciencia lo reconozca como un elemento importante en el descubrimiento del otro y de la identidad.

En este sentido, lo que afirman los autores Estupiñan & Agudelo (2008) no es más que la cultura dentro de la cotidianidad del ser humano. Allí Freire avisaría sobre las

características de encontrarse emergiendo en la cotidianidad desde una cultura. Para el pedagogo:

La cultura no es tan sólo una manifestación artística o intelectual que se expresa a través del pensamiento; la cultura se manifiesta por encima de todo en los gestos más simples de la vida cotidiana. Cultura es comer de manera diferente, es relacionarse con el otro de manera diferente. (...) Cultura para nosotros, insisto, son todas las manifestaciones humanas inclusive la cotidianidad y fundamental en la cotidianidad se descubre lo diferente, que es esencial (Freire, 2013, p.51).

Al seguir la perspectiva de cultura de Freire se entiende que el papel del educador dentro del escenario debe verse y entenderse como protagónicos en un sentido explícito: es él quien construye procesos formativos con ayuda de los educandos, allí se hace patente la autonomía de la colaboración en tanto se desarrollen sujetos históricos y sociales. Es por ello que en el escenario educativo los involucrados aprenden a pensar el mundo con y para los otros.

Cuando se tiene en cuenta el escenario educativo y la cultura como conceptos esenciales que emergen desde la diferencia y la cotidianidad, también se debe observar que ello aporta una serie de cualidades y atributos que el educador debe implementar cuando ejerce su labor en el campo profesional. Hacia esta perspectiva apunta Mora (2005) cuando afirma que uno de los roles del educador debe ser el reflexivo. Según la autora el educador no se dirige solo a un estudiante, sino a “su entorno, familia, mundo particular y así el colectivo de mundos que son como cajas de sorpresas a la hora de desarrollar nuestra labor, más aún porque educamos para el futuro, para la formación de sociedades” (p.73).

Con lo anterior, es la reflexión el punto central que todo educador debe abordar cuando se trata de interactuar con la experiencia y contexto del educando. De ahí que la escuela o colegio sea un lugar donde converge y se conecta el proceso histórico del mundo con los pensamientos actuales de la juventud. El escenario por excelencia para que el educador desarrolle su capacidad reflexiva junto al educando es la escuela. En este contexto, tanto Mora (2005) como Estupiñan & Agudelo (2008) tienen puntos en común cuando siguen a Freire en el contexto escolar.

Para los autores la escuela es el epicentro cultural y diferenciador donde la cotidianidad presenta las relaciones esenciales desde y con los otros. Es la otredad la que posibilita la conexión humana entre contextos y pensamientos divergentes. Allí la discusión se realiza en forma de diálogo y en ese sentido cada una de las partes aporta argumentos diferentes pero entendibles para los participantes. De esta manera se construye diálogo, cultura y conocimiento.

Del mismo modo, al seguir el planteamiento de Mora (2005) sobre las características del educador, se pueden extraer algunos criterios que vale la pena enumerar:

- La función del educador se centra en la sistematización, indagación e investigación de situaciones educativas.
- El educador debe conocer el contexto histórico en que se desarrolla el *curriculum*, por ser una construcción histórico-social.
- El educador presenta la capacidad de reflexionar críticamente sobre la propia práctica y denunciar para él mismo y para los otros. En este sentido la reflexión adquiere una importancia trascendental.
- El educador debe presentar conocimientos que presenten posibilidades concretas para la facultad de las personas, al mismo tiempo que emerja una pedagogía crítica y una base pedagógica para enseñar la democracia.

De esta manera, al establecer criterios reflexivos, críticos y que propendan por la proyección del educando dentro de la escuela, el educador se aleja del rol tradicional marcado por la educación bancaria. Con ello, el papel que representa el docente como profesional y colaborador invita al diálogo del educando con el mundo. En palabras de Freire, este accionar debe conducir a la creatividad y la transformación del contexto en donde el oprimido abandone su condición y se libere mediante la pedagogía.

En este sentido, la pedagogía es la herramienta que utiliza el educador en el ámbito escolar. Se trata de aplicarla para contribuir a la imaginación, creatividad y crítica del educando dentro del escenario de estudio. A través de esto, el educando percibirá el mundo desde su propia experiencia y ayudará a construir el proceso histórico no desde las bases de la ingenuidad sino desde la reflexión y el respeto hacia las diferencias. Esto conduce a que la diferencia sea la que coadyuve al diálogo entre los participantes. Sin embargo, no se

deberá omitir el carácter de la pregunta como método para desinstalar las prácticas jerárquicas de la educación. Paulo Freire hace referencia a la pregunta como inicio de una educación horizontal.

Frente a lo anterior, el carácter, amplitud y destino de la indagación dentro del escenario educativo se presentará en el siguiente apartado donde, a través de la pedagogía de la pregunta Paulo Freire y Antonio Faundez invitan a la reflexión de los espacios educativos construidos sobre la jerarquía y el poder. Espacios que se organizan con un tinte político y que están cubiertos, de manera verosímil, de una falsa neutralidad.

3.2. Pedagogía de la pregunta

La reflexión que genera la conversación entre Paulo Freire y Antonio Faundez tiene como punto de partida el escenario educativo ortodoxo y tradicional. Como se ha mencionado en capítulos anteriores esta educación se reviste de un carácter bancario donde el educador ostenta el poder y el saber y el educando se asume ignorante. La anterior característica de la educación tradicional y jerárquica se asume como praxis recurrente en los espacios de la enseñanza a nivel latinoamericano y a nivel occidental.

Tanto para Freire como para Faundez la educación no es neutra, en ella intervienen intereses políticos que conducen lo ensañado hacia la perpetuación de la situación que oprime al ser humano. Como la educación no es neutra sino que entre sus líneas presenta tintas políticos, se asume que cada educador debe ser consciente de estos intereses y, a su vez, manifestar una posición política que ayude al educando a utilizar herramientas para la transformación del mundo.

Según lo anterior, Antonio Faundez propone que el educador necesita posiciones políticas bien definidas, esto se traduce en opiniones y acciones que develen el poder establecido en el contexto académico y que, a su vez, descubran posiciones burocráticas y autoritarias dentro de la práctica educativa. En este sentido, Faundez tiene en cuenta que “la sociedad actual le ofrece al profesor una parte del saber y del poder. Por eso, creo que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar” (Freire & Faundez, 2013, p.69).

De esta manera, cuando se aprende a preguntar se estará abordando el problema de la educación ortodoxa donde los que detentan el poder, detentan el saber. De ahí que la pregunta tenga un carácter liberador y crítico en tanto permite a los oprimidos hacerse de la curiosidad y la creatividad para cuestionar las estructuras hegemónicas y autoritarias con las cuales han convivido. Esta confrontación es necesaria e importante dentro del ámbito del conocimiento.

En efecto, la necesidad de la confrontación que ocasiona la pregunta corresponde a la percepción de poder que cubre al educador cuando este se encuentra inmerso en las dinámicas tradicionales de la educación. Lo anterior indica la capacidad de la pregunta de incomodar la estabilidad educativa y de promover nuevas relaciones de conocimiento que antes no eran posibles sobre el escenario educativo. A decir verdad, con estabilidad educativa se hace referencia a la posición de poder que ostenta el educador cuando es él quien provee las preguntas y las respuestas. En otras palabras, el educador sabe de antemano las respuestas a las preguntas que él mismo formula.

Entre tanto, al hacer referencia a la generación de nuevas relaciones de conocimiento lo que se intenta decir es que la pregunta no sólo cuestiona e incómoda sino que también ayuda a la horizontalización de la educación en tanto provee nuevos puntos de vista que no han sido contemplados por el educador. A todas estas, la pregunta convoca a la creatividad y a la curiosidad cuando permite una retroalimentación sobre los temas conversados dentro del aula de clase.

Si bien la pregunta dentro del ámbito freiriano se considera como positiva, también se debe recalcar que dentro de la educación bancaria el acto de preguntar genera una atmósfera tanto desafiante como incómoda. Se comprende de esta manera que la indagación es una provocación a la autoridad, es decir, a la jerarquía autoritaria que burocratiza el conocimiento. Ante ello, el educador no sólo reprime la pregunta, sino que también, reprime la curiosidad y de ahí se sigue, en palabras de Antonio Faundez que “la represión de la pregunta no es sino una dimensión de otra represión mayor: la del ser, la represión de su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo” (Freire & Faundez, 2013, p.70).

Con tal represión el educador tradicional y bancario estará reincidiendo en las dinámicas hegemónicas y alienantes que Freire describía en la ‘sociedad cerrada’. Es más, con tal represión se refuerza el mutismo y el asistencialismo propios de una sociedad que no experimenta, ni empieza su propia transformación. En otras palabras, la actividad de la sociedad en torno a su propia construcción no inicia sino que se ve mediada por las prácticas elitistas que le dicen cómo actuar y cómo desenvolverse en su propia cotidianidad.

Por tal motivo, la práctica liberadora de la educación se caracteriza por la conciencia crítica donde la participación y la actividad democrática aúnan los esfuerzos del ‘hombre nuevo’ en la construcción de su proceso histórico. Con ello, el educador dentro del escenario transitivo de la sociedad debe abordar los temas propios de su época desde una visión dialógica y crítica. Sin embargo, esta visión debe reconocer algunas situaciones. La primera será desestimar las prácticas autoritarias que generan mutismo en los educandos. Con ello, el educador dejará el autoritarismo y se enfocará en las relaciones que permitan la comunicación entre los participantes.

Entre tanto, la segunda situación que el educador debe comprender es que mientras él está enseñando también está aprendiendo. Este principio supone la práctica horizontal de la educación que Freire reseña en *La Pedagogía del Oprimido* y que, por lo tanto, debe implementarse para enseñar. Como tercera situación el educador debe observar la pregunta no como una formulación preestablecida sino como una invitación vivencial que explica el mundo más no lo describe. Ante esto, la capacidad de la pregunta produce admiración, vivencia y curiosidad ante el mundo.

Según el pedagogo brasileño, para el educador que adopta esa posición “no existen preguntas tontas ni respuestas definitivas. El educador que no castra la curiosidad del educando, que se adentra en el acto de conocer, jamás le faltará el respeto a una pregunta” (Freire & Faundez, 2013, p.72). La anterior cita conduce a una tercera situación donde el educador ayuda a formular la pregunta del educando siempre en el marco del respeto. Tal posición es vital para el aprendizaje del educando cuando no es capaz o no puede formular bien la pregunta.

Entre tanto, una cuarta situación se hace definitiva en el rol del educador frente al escenario. Una situación que involucra el saber preguntar o el saber formular la pregunta de

tal manera que sea cercana al contexto vivencial del educando. De esta manera, cuando una pregunta se formula se estará haciendo hincapié en el saber como pregunta y no como respuesta. Usualmente, en la educación bancaria el saber es la respuesta que vocifera el poder jerarquizado en la educación. Con esto, la pregunta es omitida y no se considera la génesis de dicho saber.

Cuando el educador retoma la pregunta como génesis del saber y, a su vez, relaciona la respuesta con “acciones que fueron realizadas o con acciones que pueden llegar a realizarse o que pueden volver a realizarse” (Freire & Faundez, 2013, p.73) lo que estará haciendo no es una descripción del problema sino, más bien, una explicación del fenómeno que es cercana al contexto del educando. Aquí se genera la capacidad del educando de deducir y relacionar hechos con la actividad de la palabra y la acción. Lo anterior señala la viva relación entre palabra-acción-reflexión.

Lo importante de la relación entre palabra-acción-reflexión no es la respuesta en sí misma, sino, por el contrario que la pregunta y la respuesta estén vinculadas con la realidad y la práctica de los educandos en los escenarios como escuelas, colegios e instituciones educativas superiores. De allí el carácter de la pregunta como inicio de una relación dialógica que promueve la crítica a la vez que cuestiona las posiciones de poder jerarquizadas.

A través de lo anterior se deben incluir algunas características de la pregunta que Freire & Faundez (2013) apuntan cuando conversan sobre la pedagogía:

1. La pregunta debe asombrar. Si no lo hace se burocratiza.
2. La pregunta debe estimular el riesgo de invención y de reinención. Si se niega el riesgo se niega la existencia humana.
3. La pregunta debe suponer acción y transformación.
4. La pregunta enseña y ello conlleva a que las preguntas formuladas por los educandos conduzcan a respuestas creativas que estén aterrizadas al contexto.
5. La pregunta tiene la capacidad de estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y de resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento.

6. La pregunta confronta el miedo del educador de arriesgarse, de equivocarse. Cuando se supera esta barrera se genera el conocimiento. Se recuerda que la posición de poder del educador le proporciona comodidad y estabilidad una vez que él tiene las respuestas a las preguntas (p.76).

A través de las anteriores características, la pregunta tiene un horizonte que abarca no sólo la crítica sino que, además, involucra el riesgo y la invención de respuestas cuando el educando indaga sobre su propio contexto. Al respecto, la importancia de la formulación de la pregunta se establece en los dos actores que comulgan en el proceso educativo. Por un lado, el educador debe aprender a preguntar y por el otro, el educando debe entusiasmarse por preguntar sobre su contexto siempre manteniendo la curiosidad y la intención de generar conocimiento. Esto último se logra generando riesgo en las bases jerárquicas tradicionales.

Desde lo anterior, también es posible indicar que la pregunta contrarresta toda intención de mutismo. En ese sentido, indagar abre el camino al diálogo de los que no tienen voz. Es decir, brinda una posibilidad no-asistencialista de participación y democratización. Sobre esta idea, para los autores Rillo, Pimentel, Acero, Ocaña, García & Hernández (2011) la pregunta se reviste de un horizonte práctico porque ella “permite la comprensión e interpretación del mundo de la vida en la que se encuentra el ser humano” (p.4). Lo que indica la apreciación de los autores es la relación del ‘hombre nuevo’ con y en el mundo. Relación que se sustenta sobre la participación y la democratización. Cuestión que Paulo Freire ha trabajado a través de su bibliografía.

Si bien Paulo Freire se preguntó por la comprensión e interpretación del mundo, también formuló preguntas sobre los temas que deben ser superados y abarcados en su totalidad desde la ‘sociedad abierta’. Estos temas son retomados por Rillo et al. (2011) cuando advierte que la educación entró en una crisis sobre el siglo XXI. Ante esto, es preciso señalar que la vigencia de Paulo Freire aún se mantiene, es decir, la lectura de Freire es actual en tanto se refiere al contexto educativo de América Latina. Con ello, Freire sobre la segunda mitad del siglo XX y Rillo *et al.* sobre el siglo XXI mantienen las mismas preocupaciones.

De este modo, Rillo *et al.* (2011) se pregunta por el tipo de estudiantes que se deben tener, por el tipo de profesores que quieren los estudiantes, por el tipo de profesores que tienen los estudiantes y por el tipo de profesores que son. Las indagaciones de Rillo se asemejan a la preocupación de Freire en tanto el autor brasileño cuestiona la educación bancaria y propone, en paralelo, una pedagogía que libera al oprimido.

A lo anterior se suma una concepción sobre la pregunta que Rillo *et al.* (2011) aporta. Para los autores se asume que la pregunta:

(...) estimula la actividad mental al promover la actividad reflexiva del estudiante, favorece que sus estructuras mentales se engargen para dar el soporte que posibilite la construcción del conocimiento a partir de sus experiencias de vida, pues estimula la capacidad de pensar y la creación de pensamientos convergentes o divergentes, posibilita que los procesos de reflexión, autonomía y auto-cuestionamiento contribuyan a la toma de decisiones, resolución de conflictos y permita hacer frente a la vida lo mejor posible (p.3).

Con lo anterior, se observa que la pregunta no sólo impulsa el pensamiento del ser humano sino que, gracias a su amplitud, se sitúa en la naturaleza del hombre porque pregunta sobre su contexto, experiencia y devenir en el mundo. Lo anterior sugiere que debe existir aventura en la pregunta, aventura que provoque riesgo y genere la posibilidad de generar conocimiento por medio de la indagación constante a la cotidianidad, gestos y expresiones propias de los seres humanos. A través de las preguntas básicas de la cotidianidad se descubren nuevas maneras de indagar y de responder. En eso radica la tarea de la filosofía y del conocimiento en general (Freire & Faundez, 2013, p.73).

Así mismo, de la capacidad y horizonte de las preguntas se extrae que estas deben ser aplicadas y situadas en el contexto escolar. Parece ser que los centros educativos no experimentan con la indagación sobre la propia cotidianidad y sobre su propia cultura. De ahí la preocupación de Paulo Freire en el ámbito educativo porque sin preguntas no se inician procesos interactivos de aprendizaje, ni menos se generan soluciones a problemas y sobre ese contexto, no se puede experimentar el autoaprendizaje.

Esta idea es central en el estudio que realiza Zuleta (2005) cuando sigue la pedagogía de Freire. En el autor la pregunta “debe acompañar y, de hecho, acompaña al ser humano durante todo el desarrollo de su vida. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar

preguntando constantemente” (p.117). De hecho, ese acompañamiento debe ser sugerido por el educador quién, además de orientar debe colaborar con la explicación de la realidad a través de la respuesta. Se trata así de una pedagogía que empieza y continúa con la pregunta. En este contexto, se supone que la pregunta no acaba, sino que se reproduce una cantidad indeterminada de veces lo cual ayuda a buscar respuestas creativas que satisfagan el proceso de aprendizaje y de conocimiento.

En este sentido y desde lo anterior es posible sintetizar a manera de conclusión del presente apartado que la pregunta es génesis de una actividad revolucionaria que cuestiona y enfrenta las dinámicas bancarias de la educación. Bajo esta idea, es ella quien compromete al ser humano con su realidad y contexto cuando le permite salir del mutismo alienante. En otras palabras, con la pregunta se da voz y acción a los oprimidos que empiezan a liberarse una vez se concientizan de sus procesos históricos. Con ello, la pregunta permite educar en tanto extrae el dominio del saber y del poder sobre los oprimidos y los impulsa a revisar sus propias cotidianidades en aras de conducir su liberación.

La pregunta no sólo impulsa a asumir la propia libertad desde el diálogo que genera, sino que, al mismo tiempo, conduce a la praxis liberadora de la educación desde el educando. En el mismo sentido, el educador, como protagonista debe ser capaz de reflexionar y abordar los problemas de la época con la intención profesional de promover la curiosidad, la creatividad y el riesgo en el aprender. Sobre esta idea también se debe decir que el educador debe enseñar y una vez enseñando aprender. La relación que establece el enseñar-aprender es fundamental para que la educación jerárquica pase de la verticalidad a la horizontalidad. Con ello, el educador se educa con el educando y este último con el primero.

La anterior relación quiere indicar que la relación entre educador y educando por medio de la pregunta invita a la comunicación y a la reflexión del contexto desde la vivencia y puntos en común de cada uno. Tal comunión conduce a observar cómo se desinstala poco a poco el saber de los que tienen el poder. Para ello, es necesaria la educación como práctica que libere, critique y cambie la percepción de que la pregunta evocada por el educador es sinónimo de debilidad conceptual.

CONCLUSIONES

La presente monografía se plantea la pregunta *¿Cuál es la filosofía de la educación en Paulo Freire?* Para responderla es necesario revisar los métodos y conceptos que el pedagogo brasileño emplea para desarrollar su pensamiento educativo. Tal revisión se da a lo largo de los tres capítulos que constituyen este trabajo, sin embargo, en el actual apartado que corresponde a las conclusiones se presentarán los puntos más importantes de su quehacer educativo con el ánimo de responder a la pregunta base.

En primer lugar, se debe decir que Freire parte de la conceptualización categórica de una relación de contrarios. Para el autor, la sociedad y el contexto se desenvuelve entre oprimidos y opresores, antagonistas que develan las dinámicas sociales que se interrelacionan con ámbitos como el educativo, el social, el cultural y el político. Según Freire, la tarea histórica y humanista de los oprimidos es liberarse a sí mismos y a los opresores. Para ello es necesario la educación en clave de diálogo, crítica, pregunta y libertad.

Ante ello, el oprimido que es inauténtico, periférico, desalojado y cosa necesita salir de tal condición por cuanto requiere proyectarse como hombre transformador de la sociedad y, de esta manera, asir las riendas de la construcción de su experiencia social, cultural y política. Para lograrlo el oprimido debe asumir su libertad, reconocerse como oprimido, generar conciencia crítica sobre la realidad y desalojar al opresor que se encuentra dentro de sí. Bajo tales líneas el oprimido podrá liberarse cuando comprenda el rol revolucionario que debe encarnar para el desarrollo de la práctica liberadora.

No obstante, las condiciones sociales que aseguran la situación de opresión no son gratuitas. Estas obedecen a la dinámica histórica donde las jerarquías de poder se marcan y se perpetúan tanto por oprimidos como por los opresores. En este sentido, se recalcan las dinámicas opresivas por el oprimido en tanto este adquiere una conciencia servil y aloja dentro de sí al opresor. Con ello se subraya la capacidad del oprimido de querer parecerse a quien lo oprime y esto se evidencia cuando él se vuelve un opresor para sus congéneres oprimidos. En palabras de Freire, se convierte en un subopresor.

De esta manera, la relación oprimido - opresor se genera desde una óptica vertical y no horizontal. Es por ello, el oprimido es considerado como el débil, el condenado a la tierra y sin tierra, el desaharrado del mundo, el abandonado de la vida y el explotado en cuanto es considerado como cosa, objeto material y cambiante del opresor. No conforme con ello, el oprimido es un ser sin libertad y sin humanidad. La cosificación que le ha sido atribuida por el opresor lo conmina a comportarse como un elemento más dentro de la jerarquía de poder elitista. En este contexto, el oprimido no tiene nada y, por consiguiente, se apega a su dominador queriendo de él su realidad, su dinámica social. En otras palabras, desea sus terrenos, su poder y sus privilegios.

Esta actitud corresponde al oprimido que aloja dentro de sí al opresor. En efecto, el oprimido se traduce con su contrario y ello ocasiona que las luchas que buscan la superación no se logren. La contradicción en la que se encuentra el oprimido lo debe invitar a reconocerse como tal y, a la par, reconocer las situaciones que lo oprimen. Cuando logre tal proceso, el oprimido se convertirá en un hombre que pueda transformar su contexto y transformar a los demás en seres libres que asumen su condición de 'hombre nuevo'.

La anterior idea podrá resumirse de la siguiente manera: si el oprimido tiene miedo de asumir su libertad entonces se encontrará en posición de adherirse bajo motivo de identificación y reconocimiento con el opresor, lo cual conlleva a adoptar una conciencia alejada de su clase, es decir, una conciencia oprimida que es moldeada por la prescripción.

Al mencionar la prescripción se hace necesario mencionar la educación como método que deposita conocimiento en el oprimido. En estos términos, la educación bancariza el conocimiento al narrar los contenidos y alejarse de la experiencia del educando. Por tal razón, Freire adjunta una serie de características que hacen parte tanto de la concepción educativa como de la concepción que la tradición tiene del educador. Para el pedagogo brasileño la educación que hace comunicados presenta los siguientes rasgos:

- El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.

Los anteriores rasgos contextualizan el quehacer educativo cuando este se responde a las dinámicas de clase. Bajo los anteriores puntos el oprimido es educado y, ante tal escenario, Freire diseña un método que permite rescatar el carácter auténtico de la educación. Este método permite que el oprimido se libere de sus cadenas y en el proceso cumpla su tarea histórica de humanizarse. Sin embargo, antes de lograr su liberación, el oprimido debe actuar con reflexión y crítica sobre su contexto.

Tal acción solo es posible en la medida que el oprimido, por medio de la educación y el diálogo, se reconozca a sí mismo como agente de transformación, al mismo tiempo, que se desprende de las dinámicas de la opresión. Allí, sobre el escenario, el oprimido podrá participar de la construcción de democracia. Frente a ello, la construcción de democracia querrá decir que el oprimido en proceso de transformarse en ‘hombre nuevo’ podrá decidir sobre lo que es conveniente o no para el contexto donde vive.

Sobre este momento se debe hablar sobre la intersubjetividad la cual constituye la capacidad del ‘hombre nuevo’ de vincular diferentes quehaceres en la transformación del mundo. Ante esto, el hombre adquiere responsabilidad con la lucha. Es con la intersubjetividad que la responsabilidad se manifiesta de cara a la realidad educativa y política del contexto. Respecto a lo anterior, Paulo Freire ubica una serie de compromisos mínimos para que el hombre pueda, por medio de la pedagogía, emerger en el proceso-histórico:

- 1) El ‘hombre nuevo’ debe poseer liderazgo revolucionario.

- 2) Su praxis debe ser auténtica y con sentido reflexivo.
- 3) Debe creer en sí mismo con el ánimo de superar la complicidad con el régimen opresor.
- 4) Debe ser consciente de su estado de represión.
- 5) Debe asumir formas de acción rebelde como el quehacer liberador.

Cuando se trata de poder y de clases dominantes las condiciones no son favorables para los oprimidos. Es así que las posibilidades de ejecutar un plan de liberación son nulas. Una de las relaciones de poder de los dominantes se centra en la educación sistemática, mientras que, la posibilidad del oprimido de ejercer liberación suele centrarse en trabajos educativos como procesos pertenecientes a su organización.

Es precisamente con los trabajos educativos donde empieza el sentido de la liberación cuando se contrapone a la educación sistemática tradicional. Con el trabajo educativo el oprimido va descubriendo el mundo de la opresión, a la par, se compromete con la praxis de la transformación. Al seguir esta idea, se puede decir que los trabajos educativos dan lugar a la pedagogía en tanto el hombre se encuentre en una constante crítica propositiva y, por ende, en un proceso de liberación.

En este sentido, la idea de la praxis revolucionaria con hombres nuevos comprometidos con la transformación del mundo y la humanización de las partes en contradicción es la suplantación de la conciencia colonizada (conciencia servil) por una conciencia que valorice la lucha organizada por medio de una reflexión auténtica y crítica. Bajo esta perspectiva, se identifica la educación para el oprimido como la práctica auténtica y revolucionaria que aboga por el desmantelamiento de la condición de opresión desde la conciencia de sí mismo y el autorreconocimiento de su destrucción.

Dentro del escenario educativo que promueve la transformación liberadora del hombre, también se encuentra como punto central la pregunta y el diálogo. Para Freire, la pregunta tiene las siguientes características:

1. La pregunta debe asombrar. Si no lo hace se burocratiza.
2. La pregunta debe estimular el riesgo de invención y de reinención. Si se niega el riesgo se niega la existencia humana.

3. La pregunta debe suponer acción y transformación.
4. La pregunta enseña y ello conlleva a que las preguntas formuladas por los educandos conduzcan a respuestas creativas que estén aterrizadas al contexto.
5. La pregunta tiene la capacidad de estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder al asombro y de resolver los verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento.
6. La pregunta confronta el miedo del educador de arriesgarse, de equivocarse. Cuando se supera esta barrera se genera el conocimiento. Se recuerda que la posición de poder del educador le proporciona comodidad y estabilidad una vez que él tiene las respuestas a las preguntas.

Desde este punto se entiende que el sistema tradicional de educación posiciona sobre la cima de la jerarquía del saber al educador, quien al seguir las pautas de depósito de conocimiento no consigue la conversión de la educación en liberación. Ante ello, la pregunta como inicio del diálogo se compromete a entablar la crítica y el aterrizaje de la realidad educativa desde el educador hacia el educando. Lo que hace posible tal aterrizaje es la conversión de una educación vertical en una horizontal.

Con ello, el punto central de la pregunta es estimular la creatividad e impulsar la curiosidad del educando. Esto converge en el escenario y en el propio educador cuando sea capaz de aprender enseñando y viceversa, es decir, que al enseñar también aprenda. Así mismo, la capacidad y horizonte de la pregunta se ubica en un espectro positivo en tanto acciona y transforma los contextos vivenciales de quienes preguntan.

De este modo, la pregunta al ser riesgo, detonante, creatividad y curiosidad da inicio al diálogo que se instaló en la sociedad a través de las clases dominantes. El silencio hacia las problemáticas del contexto Freire lo llamó mutismo que, en el mismo sentido, también se traduce como anti-diálogo. Sin embargo, el diálogo también es liberación y no sumisión. Por ende, este presenta las siguientes particularidades:

- La posibilidad que tiene el hombre para discutir valientemente su problemática. Además de su inserción en esta problemática, lo cual le advierte de los peligros de su tiempo para que, posteriormente, pueda luchar contra las prescripciones.

- Un diálogo constante con el otro que lo predisponga a revisiones, a análisis críticos de los descubrimientos y a una rebeldía.
- Una conciencia de la transitividad crítica y racional.
- Una valentía que discuta con el hombre común su derecho a la participación y en esa misma vía, lo lleve a una nueva posición íntima con los problemas de su tiempo y espacio.
- Un cambio de actitud y creación de disposiciones democráticas a través de las cuales se sustituyan hábitos antiguos y culturales pasivos por hábitos de participación e injerencia.
- Un acto de amor y, por lo tanto, de valor.

Desde este punto de vista, el diálogo funciona como herramienta transversal en la educación en tanto es capaz de sintonizar y comunicar a las bases populares de la sociedad en la conciencia y en el cuestionamiento de los problemas históricos. La posición del ser humano en la sociedad debe ser una posición crítica y dialogal, la cual reflejará el papel activo del hombre en la construcción de cultura.

El diálogo al ser horizontal transita por todas las capas sociales y, además, inserta la experiencia del ser humano en la construcción de la misma. Paulo Freire recuerda que la participación y la integración del hombre en la sociedad se genera desde una posición dialogante, es decir, una postura donde se reflexione y se aborde a la sociedad en transición, así como sus bases fundamentales y esto es, el alejamiento crítico de la educación prescriptiva y de la cultura dominante que se instaló en Brasil por medio de fuerzas externas a las autóctonas. Cuando Freire hace énfasis en las fuerzas externas se refiere a los empresarios extranjeros y a la corona que instaló un centro urbano europeo en el núcleo ciudadano del país.

Ante esta situación, se puede señalar la versatilidad del diálogo para lograr transformaciones internas y externas en la vida de los ciudadanos y del país. De esta manera, cuando se ausenta la grafía, el diálogo resulta indispensable para evocar la rebeldía, la conciencia y la crítica ante el sistema democrático. En este sentido, lo que busca Freire con las características del diálogo es reforzar el aspecto educativo en tanto puede

argumentar y visibilizar el pensamiento de los ciudadanos. Lo anterior se realizará sin seguir la verticalidad, por el contrario, insistir en la horizontalidad y con esto, iniciar una transformación que va de adentro hacia afuera donde el educando sea parte integral y funcional.

Al tener en cuenta lo anterior, es posible sugerir que la filosofía de la educación de Paulo Freire tiene como base la conceptualización del oprimido y el opresor. A su vez tal categorización responde a una línea filosófica latinoamericana. Con ello, la filosofía educativa de Freire obedece a la transformación del oprimido a 'hombre nuevo' mediante la educación. Sin embargo, no se trata de una educación tradicional y bancaria, por el contrario la educación freiriana comporta elementos trascendentales como el diálogo, la pregunta, la participación, el compromiso y el trabajo revolucionario con las masas.

Más allá de una filosofía freiriana con bases hegelianas, la trascendencia que el pedagogo brasileño le impartió a sus conceptos permite observar que aboga por una práctica que libera al hombre. No se trata bajo ningún motivo de una práctica que perpetúe las condiciones de dominación y que, al mismo tiempo, imponga una categoría única sin posibilidad de trascender. Cuando Paulo Freire propone una pedagogía de la liberación lo que hace es colocar sobre el escenario todos los elementos educativos para que el oprimido pueda asumirse libre y comprometido con la transformación de la sociedad que él debe iniciar.

Ante ello, la filosofía de la educación es una filosofía de liberación que involucra el diálogo como voz de participación, a la pregunta como creatividad y curiosidad que desalinea la estructura del saber tradicional e involucra la democratización del pensamiento en tanto devela la jerarquía autoritaria y burocrática con la que han organizado el pensamiento colonial y moderno en los países de América Latina. Respecto a ello, la posición de Freire es clara y concisa: desestabilizar el antiguo pensamiento tradicional y dominante e instaurar un método creativo, ajustable y realizable en las zonas de América Latina que proclaman la humanización y la libertad. Todo ello es alcanzable a través de la pedagogía educativa desde las bases hacia el centro.

REFERENCIAS

- Freire, P & Faundez, A (2013). *Por una pedagogía de la pregunta: crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Buenos Aires, Argentina; Editorial. Siglo Veintiuno editores.
- Freire, P (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Traducción de Lilian Ronzoni. Madrid, España; Editorial Siglo XXI.
- Freire, P (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Segunda edición. México DF, México; Siglo XXI, editores S.A.

REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

- Arteta, C (2017). *La dialéctica del amo y el esclavo*. Revista Amauta. N° 30. P.127-134.
Recuperado de <https://bit.ly/2XGuxFR>
- Carreño, M (2010). *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire*. Revista Cuestiones pedagógicas. N° 20. P.195-214.
Recuperado de <https://bit.ly/2uVIouZ>
- Cuero, Z (2014). *Educación para la liberación: una propuesta desde la filosofía latinoamericana*. Revista La Colmena. N° 82. Pp. 41 – 50. Recuperado de <https://bit.ly/2FAZELQ>
- De la Maza, M (2012). *La interpretación antropológica de la Fenomenología del Espíritu. Aportes y Problemas*. Revista de Filosofía. Vol. 68. Pp. 79-101. Recuperado de <https://bit.ly/2WzS0Hd>
- Dussel, E (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI. Recuperado de <https://bit.ly/2JgBMhw>
- Dussel, E (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo I. Buenos Aires, Argentina. Editorial Siglo XXI. Recuperado de <https://bit.ly/2KHHqfS>

- Dussel, E (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Editorial Nueva América. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2LpevNd>
- Dussel, E (1996). *Filosofía de la Liberación*. Editorial Nueva América. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://bit.ly/2L1F0tw>
- Estupiñan, N & Agudelo, C (2008). *Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. N° 10. Pp.25-40. Recuperado de <https://bit.ly/2xTl8zz>
- Hegel, G (2009). *Fenomenología del Espíritu*. Segunda edición revisada. Edición y Traducción de Manuel Jiménez Redondo. Editorial Pre-textos. Valencia, España.
- Magallón, M (2005). *Filosofía de la educación para la liberación en la América Latina del siglo XXI: entender la realidad del siglo XX y su proyección hacia el siglo XXI a través del lenguaje*. Revista de Estudios Latinoamericanos. N° 40. Pp.55-72. Recuperado de <https://bit.ly/2X7U2yL>
- Modzelewski, H (2007). *La dialéctica del amo y el esclavo como clave interpretativa del teatro emergente en la dictadura uruguaya de los años 70*. Revista Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas. N° 9. Pp.105-116. Recuperado de <https://bit.ly/2wOT2EX>
- Mora, M (2005). *El educador como agente reflexivo en el proceso de formación educativa*. Revista Horizontes Educativos. N° 10. Pp.71-76. Recuperado de <https://bit.ly/2InI0Pn>
- Ocampo, J (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista historia de la Educación. Número 10. Pp. 57-72. Disponible en <https://bit.ly/2VTQD5L>
- Retamozo, M (2007). *Hacia una filosofía política de la liberación: notas en torno a '20 tesis de política' de Enrique Dussel*. Revista Utopía y praxis latinoamericana. N° 36. Pp.107-123. Recuperado de <https://bit.ly/2LiMcQy>
- Rillo, A; Pimentel, M; Arceo, M; Ocaña, H; García, L & Hernández, D. (2011). *Horizonte y Estructura de la pregunta pedagógica*. Revista Electrónica Actualidades

Investigativas en Educación. 11 (1). Pp.1- 18. Recuperado de <https://bit.ly/2YTKBoc>

Rodríguez, L; Marín, C; Moreno, S & Rubano, M (2007). Paulo Freire: *Una pedagogía desde América Latina*. Revista Ciencia, Docencia y Tecnología. (XVIII) 34. Pp.129-171. Disponible en <https://bit.ly/2X7jMvV>

Scannone, J (2009). *La filosofía de la liberación: historia, características, vigencia actual*. Revista Teología y Vida. Vol. L. Pp.59-73. Recuperado de <https://bit.ly/2KHZqa6>

Tovar, J (2015). *Pedagogía del oprimido: escrito dirigido al opresor*. Revista Pensamiento y Cultura. 18 (1). Pp.155-173. Disponible en <https://bit.ly/2VN3oPP>

Vera, M & Massón, R (2018). *Pedagogía del oprimido: su aporte al estatuto epistemológico de la pedagogía*. Revista Científico- Metodológica. N° 66. Pp.1-7. Disponible en <https://bit.ly/2Mav2GE>

Zuleta, O (2005). *La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje*. Revista Educere. 9 (28). Pp.115-119. Recuperado de <https://bit.ly/2QyLG4K>