

EDUCACIÓN PRÁCTICA POLÍTICA

Y ÉTICA LIBERADORA

Por Patricia Martín

Foro Social Educativo Paulo Freire de Argentina

alfapato26@yahoo.com.ar

www.foropaulofreire.org.ar

Si hacemos un análisis del concepto de educación como práctica política y como ética liberadora en el pensamiento de Paulo Freire (1921-1997).

Se está consciente que este educador, cuya vida y pensamiento se conoció y se divulgó en el nivel brasileño, latinoamericano y mundial, en la segunda parte del siglo XX, ahora lo abordamos en otro momento, a principios del Tercer Milenio, cuando la realidad latinoamericana y mundial es diferente en muchos sentidos a la que se tenía hace cincuenta años, cuando Freire inició su propuesta pedagógica.

A pesar de esa diferencia, Moacir Gadotti y sus colaboradores, un año antes de la muerte de Freire, se refieren en su obra *Paulo Freire, Una Biobibliografía*, al “legado de Paulo Freire”,¹ legado en el cual se mencionan los lugares donde se encuentran mucho de sus materiales y se mantiene vigente la necesidad de transformar la práctica de la educación, transformación que ahora parece necesaria e ineludible. La obra referida menciona nombres, direcciones y datos de diferentes centros freireanos en Alemania, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Colombia, Chile, Dinamarca, Ecuador, Estados Unidos, Francia, Filipinas, Holanda, Inglaterra, Italia, Suecia, Suiza, Tanzania y México. Cincuenta y ocho centros –en 1996–, en su mayoría en Alemania, Brasil, Estados Unidos y Canadá que, con diferentes énfasis, multiplican el ideario del maestro pernambucano.

El interés por el pensamiento de Freire surgió al nordeste de Brasil, cuando este país tenía más o menos 90 millones de habitantes y con grandes sectores analfabetas. Frente a esta realidad, Freire propuso una educación de adultos como “educación popular”. Sin embargo, su filosofía iba más allá de esta educación pues, a partir de su retorno del exilio (1980), Freire llegó a tener también importancia para la educación en general, incluyendo la educación superior. Su influencia se puede ver ahora (2006) en la educación en general de Brasil, uno de los cinco países más grandes del mundo.

Por eso, conscientes de que –en este Tercer Milenio– tanto Brasil como el resto de la América Latina está viviendo una realidad diferente a la que Freire vivió cuando propuso su “pedagogía del oprimido”, pedagogía “como práctica de la libertad”. Por esto, nuestro análisis del pensamiento de Freire conduce, en primer lugar, a ubicarnos en nuestra propia práctica educativa en el día de hoy, práctica que no puede ignorar

¹ Cf. Moacir Gadotti, com a colaboraçao de Ana María Araújo Freire, Ángela Antunes Ciseski, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romao e Paulo Roberto Padilha. *Paulo Freire, uma biobibliografía*. Sao Paulo: Editorial Cortez e Instituto Paulo Freire, 1996. pp. 667-692.

su contexto local y que, en nuestro caso, es el contexto de nuestro pueblo. Cualquier generalización tiene su referencia en lo local que, a su vez deberá pasar por el contexto histórico-social y cultural latinoamericano, contexto desde el cual se piensa el contexto global. El contexto local y latinoamericano es, a su vez, la perspectiva desde la cual se piensa al mismo Freire. Es a partir de la forma como estos países viven los desafíos de los primeros años del Tercer Milenio lo que nos ayudará a ver la actualidad y la pertinencia del pensamiento de Freire. En segundo lugar, se trata de la práctica educativa tal y como Freire la entendió, como “praxis” humana y, por lo mismo, como práctica política. En tercer lugar, se trata de una práctica educativa que, por el hecho de ser humana, tampoco se puede realizar sin reconocer la importancia que Freire le dio a la ética, lo que implica una interpretación responsable de su pensamiento, que es lo mínimo que se espera al asumir su pensamiento. Siguiendo este orden, abordaremos el tema que nos hemos propuesto.

I - LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA REFERIDA A SU CONTEXTO

Para comprender por qué el contexto es fundamental para la práctica educativa de Freire, habremos de recurrir al contexto como escenario local, latinoamericano o global. La importancia que tiene la comprensión del contexto en el momento actual, sea escenario nacional para cada uno de los países de la América Latina, sea latinoamericano como continente, sea inclusive como contexto mundial, es para darnos cuenta de la relevancia que el pensamiento de Freire tiene para la América Latina en el día de hoy.

1. El contexto como punto de partida y referencia permanente

Freire es contundente cuando afirma: “Hay que saber partir del nivel donde el educando está... El punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos..., no importa que este contexto esté echado a perder”.² Para Freire, el punto de partida de toda educación es el contexto específico local donde se realiza la práctica educativa, contexto que tiene un carácter relacional de elementos económicos, sociales, políticos, históricos y culturales, contexto donde tanto educandos como educadores viven su realidad presente, la huella de su pasado y el horizonte de su futuro, lugar donde vive su propia historia. El proceso educativo tiene su permanente referencia al contexto local que es su punto de partida y su razón de ser que le da sentido a su práctica cotidiana en general y, específicamente, a su práctica educativa. Es desde ahí donde la vida y la educación tienen su permanente conciencia del contexto global.

Basta revisar uno de los primeros ensayos de Freire –*La educación como práctica de la libertad*–, resultado de su experiencia educativa en Brasil, para darse cuenta de la importancia que tienen las dimensiones históricas, económicas, sociales, políticas y culturales de su país para comprender la educación brasileña y buscar los cambios necesarios.³ Freire comenzó a trabajar con los campesinos de Pernambuco, al nordeste del país, y después con la alfabetización de todo su país. A su juicio, Brasil era un país que tenía poca

² Video de la Cátedra Paulo Freire del ITESO, Instituto Tecnológico y de Estudios Sociales de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara, México..

³ Cf. Paulo Freire. *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

experiencia democrática. Cuando trabajaba en Chile, recomendaba asumir una postura crítica no sólo para ubicar la educación agraria en su propio contexto –que fue el área donde estuvo trabajando– sino para que la práctica educativa fuera correctamente interpretada y mejorada. Por ejemplo, decía él, que cuando se lee un libro se establece una relación dialógica con el autor –o los autores– de los textos que se leen y porque ellos están condicionados por su mundo, no sólo geográfico sino histórico y social. Inclusive, pueda ser que los autores ignoren su contexto, lo que inmediatamente nos hace pensar que deforma su manera de confrontar su mundo. Es decir, la misma actitud con que se asume el mundo, que le es propio, es la misma que se asume para estudiar. La ubicación básica del proceso educativo ha de ser no sólo teórica sino crítica, que supere toda concepción mecanicista, objetivista o subjetivista del contexto.⁴

Esto mismo pasó cuando estuvo en Guinea Bissau (África), pese a que Freire veía una convergencia cultural entre África y Brasil, él insiste en cuidar que su presencia en el contexto de ese país no se convirtiera en una transferencia de ideas de su experiencia en Brasil. El contexto de ese pueblo y sus necesidades significativas eran el punto de partida y la referencia permanente para poder transformar el trabajo educativo colonizador que había prevalecido. Freire decía:

“Lo que nos enseñan nuestras experiencias, tanto las del pasado como las actuales, es que no se las puede trasplantar pura y simplemente. Pueden y deben ser explicadas, discutidas y críticamente comprendidas por aquellos y aquellas que ejercen su práctica en otro contexto, en el cual no serán válidas sino en la medida en que sean reinventadas”.⁵

El texto citado se refiere a la importancia del contexto local que no excluye el contexto global, pero considera que las experiencias tenidas en otro contexto han de ser comprendidas desde la perspectiva del contexto local: “La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple”. Freire argumentaba al recordar a uno de sus líderes –Amílcar Cabral– que él nunca negó “la importancia de las experiencias positivas de otros contextos pero tampoco aceptó nunca su imitación indiscriminada”.

En las reformas educativas que suelen hacerse en la América Latina tienen mucho de imitación indiscriminada, de simple copia, porque se piensa que en los países desarrollados –llámese Europa, Estados Unidos o Japón, para mencionar algunos- se hace excelente teoría de la educación y que nuestra tarea educativa es simplemente trasplantar reformas –ignorando el contexto propio– y hacer sufrir a nuestros niños y niñas y a nuestra juventud con respuestas a necesidades locales nunca tomadas en cuenta mucho menos pensadas. La importancia del contexto local para la práctica educativa es fundamental para poder hacer una reforma de la educación. De nada servirá una reforma educativa, si ella responde a todos –o a algunos de los contextos globalizantes –por más novedosos que ellos sean– y no responde al contexto local. Es más, el contexto local

⁴ Cf. Paulo Freire. “*Considerações em torno do ato de estudar*”. En: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1979. pp. 9-12.

⁵ Paulo Freire. *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo Veintiuno Editores, 1979. p. 104.

no sólo es un punto de partida sino también un punto de permanente referencia, pues es el contexto local el que le da validez al tipo de educación que se ponga en práctica, práctica que siempre se da en el nivel local.

La pregunta es si en el proceso de globalización, a principios del Tercer Milenio, el contexto local desaparece. Los globalizadores dicen que sí, el contexto local se convierte en “aldea global”; sin embargo, la globalización ha puesto en evidencia contextos emergentes que antes no se tomaban en cuenta, contextos que los globalizadores ahora necesitan reconocer como “el otro” porque ignorándolos es imposible globalizarlos. Eso pasa con los excluidos, el globalizador los ignora; pero su presencia es tan grande que se ven obligados a tomarlos en cuenta. Eso también pasa con el contexto indígena, el de los pobres, el del mercado informal, inclusive el del narco, la mafia, etc. Lo global modifica sus “reglas” porque las reglas vigentes no le funcionan en el contexto local, lo que es lo mismo decir que lo global se ve obligado a modificarse para incluir lo local. Es decir, en cierto sentido es posible hablar de una “aldea global”, pero a la vez, esta posibilidad tiene que pagar el precio de una “globalización local”. Esto se debe a que los seres humanos, para vivir lo global, han de ubicarse en el contexto local. Como diría Freire, el punto de partida de la educación es el contexto local, lo mismo pasa con la vida en general: el ser humano nace, vive y muere en el contexto local, lo que no significa ignorar el contexto global. Lo local y lo global son dos puntos de referencia sin los cuales es imposible vivir en el día de hoy.

2. La comprensión del contexto y la propuesta educativa de Paulo Freire

Las afirmaciones anteriores explican por qué, en sus primeros años, Freire se negaba a inscribirse en cualquier teoría que no respondiera a las necesidades de su contexto local. Cuando hablaba de la educación en el contexto brasileño, Freire decía que, para el momento que vivía, el punto de partida era la “sociedad cerrada”, que el punto de llegada era la “sociedad abierta” y que entre ambas estaba la “sociedad en transición”; es decir, las tres sociedades estaban presentes simultáneamente. Si intentáramos caracterizar con una palabra, o con una frase, cada una de esas sociedades diríamos que la sociedad cerrada era *colonial*, la sociedad abierta era la *utópica* que todos soñamos y la sociedad en transición era la que estaba en proceso de *cambio* entre la sociedad cerrada y la sociedad abierta. Freire explica cada una de esas sociedades que aquí no vamos a repetir. Lo que sí vamos a ampliar es la sociedad en transición, por su relevancia en el contexto educativo actual.

Hay que reconocer que, desde los años cuando Freire trabajaba en el Departamento de Educación y Cultura del SESI –Servicio Social de la Industria– de Pernambuco (1947-1957), él veía que la sociedad brasileña estaba en proceso de cambio. Decía que el punto de partida de la sociedad cambiante era la sociedad “colonial, esclavizada, sin pueblo, `refleja´ [y] antidemocrática”.⁶ El punto de partida era la sociedad cerrada que, en términos educativos, era la educación bancaria, frente a la cual las características de la educación alternativa tenía una misión problematizadora, concientizadora y liberadora.

⁶ Paulo Freire. *La Educación como práctica de la libertad*. Op. Cit. p. 73.

Problematizadora porque la sociedad cerrada había asumido una educación bancaria que aseguraba la perpetuación de una sociedad colonial. Por su parte, la sociedad en transición asumía que parte importante de la sociedad cerrada había tenido una ruptura con la sociedad colonial. Por eso, como sociedad en transición, estaba tan sólo en proceso de apertura, iniciando su cambio, y quizá pasaría mucho tiempo en este proceso cuya característica importante eran sus contradicciones, era a la vez progresista y reaccionaria, vivía su “ayer” y su “futuro”, suspirada “por lo viejo y por lo nuevo”, mantenía una situación colonial y seguía soñando, o haciendo algo por cuestionar la sociedad colonial. En términos educativos, su práctica era contradictoria porque la educación colonial todavía generaba antidiálogo y trabajo esclavizante; esto es, se daba en la práctica una educación “para el oprimido” que mantenía el estado colonial, pues esta educación imponía, en vez de dialogar o, en nombre del diálogo, se imponía el antidiálogo que pretendía “conquistar”, “dividir” como medio de dominación, “manipular” para dominar y que, inclusive su conquista se convertía en “invasión cultural”, principios obviamente coloniales.⁷ Mientras tanto, una educación “desde el oprimido” sugería una sociedad en transición, generaba “colaboración” y solidaridad, “unión para la liberación”, “organización del pueblo oprimido” y “síntesis” de la cultura popular para la acción política.⁸ Por eso, la educación problematizadora era crítica y creadora de nuevas formas de vida política, usando la palabra política en el sentido antropológico: el ser humano es “en” y “con” la sociedad. Pensar la educación era pensar al ser humano en tiempo y espacio, en sociedad. Como diría Aristóteles, el ser humano es un “ser político”, un “animal político” (*zoón politikón*) porque vivía en la *polis* y no en grey, ni en “asociación somática”, como las hormigas y las abejas. Decía Freire que el ser humano era ser en el mundo –“ser en sí”– como lo son los animales, pero también era un ser de relaciones, vive “con” su mundo, “con” su historia, “con” su sociedad y “con” su cultura. Por eso, la educación era problematizadora –crítica– de toda expresión colonial, deshumanizante en el sentido económico, social y cultural, en una palabra, en el sentido político.

La propuesta educativa de Freire era concientizadora porque debía provocar el cambio de una conciencia ingenua –o fanática, mágica o mítica– hacia una conciencia crítica. La “sociedad en transición” estaba en proceso de cambio y de apertura y, por eso, cambio y apertura de conciencia; esa era la situación social y de conciencia de la mayor parte del pueblo brasileño. Esta sociedad era contradictoria: por una parte tenía una conciencia ingenua, arrastraba valores coloniales y caía en formalismos; por otra, tenía una conciencia activa, buscaba opciones, reivindicaciones, producía rupturas, era rebelde, emergía, exigía y deseaba participar. Esta sociedad en proceso de cambio era el desafío al cual Freire respondía. Sin embargo, hubo un momento cuando Freire ya no quería hablar de concientización porque el término había sido malinterpretado. En estos años, le pregunté personalmente ¿qué entendía por concientización?. Después de advertir la necesidad de explicar bien el término, respondió que “la concientización es el tránsito entre la conciencia ingenua y la conciencia crítica”. Parte de su descontento era que el término había sido mal interpretado hasta el punto que los militares de Brasil lo usaban para beneficio de su propia dictadura. Por

⁷ Cf. Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva, 1970. pp. 179-218.

⁸ *Ibid.* pp. 218-243.

eso, había que “desmitificar” el término. La concientización es un proceso que –como la educación– se fundamenta en la naturaleza misma del ser humano y del mundo en el cual se mueve: por una parte, en “la inconclusión de los hombres” y, por otra, “en el devenir de la realidad”, fundamento de la vida y del mundo en el cual se vive. Por eso, la concientización no es una palabra mágica que sirve para resolver problemas emocionales, técnicos de la educación o sociales; tampoco es una actitud individual, pensando “que es posible transformar al ser humano sin transformar el mundo”. Concientización es “un esfuerzo dialéctico de comprensión entre la subjetividad y la objetividad... entre conciencia y mundo”. Había que comprender el significado de la concientización porque no es la simple “toma de conciencia de” algo, al nivel de la “opinión” (la *dóxa*). La concientización recrea y crea, es acción y reflexión permanente, es *práxis*. La concientización es una actividad epistemológica porque trata de crear una conciencia que asuma su mundo, que no sea ingenua, espontánea, mágica, mítica, alienada y alienante del mundo sino que, asumiendo su mundo como objeto de crítica –develamiento permanente y progresivo de la realidad– está en proceso de cambio permanente. Por eso, concientización es “adentramiento” a la esencia de los hechos y a su razón de ser, búsqueda de un conocimiento más auténtico, que renuncia a la simple transferencia de conocimiento. La concientización no se da aislada del mundo ni de los demás seres humanos, esto porque la *práxis* –la acción y la reflexión– no se da sólo en la conciencia sino en la relación entre conciencia y mundo, se da con el mundo, en sociedad y con los demás seres humanos, se da como proceso comunitario.⁹ La concientización implica opción a favor del cambio, pero no cualquier cambio sino el cambio que humaniza, que supera la adaptación, es acto consciente a favor de la transformación de la deshumanización y hacia la humanización. La concientización es utópica porque transforma para crear un mundo con características más humanas que todavía no existe, es acción y reflexión, es búsqueda de un futuro, tiene futuro, es la esperanza de que “un mundo mejor es posible”, es denuncia del mundo deshumanizante y es anuncio de un mundo más humano.¹⁰

La sociedad en transición busca su propia liberación, liberación de su condición colonial y, para lograrlo, debe iniciar la práctica de la libertad y de la democracia como modos de vida (Dewey), práctica que debe ser asumida por la educación. La educación debe ser liberadora porque la práctica de la educación forma parte de la superación de la sociedad cerrada –sociedad colonial–, se dirige hacia la sociedad abierta, soñada por todos, sociedad de los seres humanos libres. Para que la educación corresponda a la sociedad en transición –entre la opresión hacia la libertad– se hace necesaria la liberación económica, social, política y cultural, liberación de los esquemas, de los principios y de los valores coloniales y, por lo mismo, la educación debía ser práctica problematizadora y concientizadora, autónoma y creadora, abierta al futuro, “pedagogía de la esperanza”. Para que una sociedad se abra a su propia liberación se hace necesario tener como eje fundamental un criterio praxiológico, no sólo práctico. No es lo mismo *práxis* que práctica. El concepto de práctica en el griego original lo expresan diferentes términos. Por ejemplo, *prátto*, *poiésis*, *prágmata* y *práxis*.

⁹ Dice Freire: “*praxis*... implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. Cf. Paulo Freire 1970. *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. p. 88.

¹⁰ Cf. Paulo Freire. “*Desmitificación de la concientización*”. En: Carlos Alberto Torres. *Paulo Freire, educación y concientización*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1980. pp. 60-72.

- *Prátto* significa obrar, hacer y realizar, dimensión humana que acentúa el sentido de la acción, dimensión subjetiva que se da en el sujeto antes del momento de la acción objetiva: esto implica primero la conciencia de la acción y después la práctica de ella.
- *Poiésis* que significa creación artística, manufacturar y producir, acentúa el sentido previo de la acción humana –su dimensión objetiva– e implica que después viene la conciencia de la acción.
- *Prágmata* que significa aquello que se hace por sí mismo, tal como un negocio o alguna acción de propio beneficio, una acción útil, más que la conciencia de la misma acción, fuese anterior o posterior. Su acento es lo útil.

Práxis es la práctica que se realiza para “poder ser” La *práxis* es para Freire la relación dialéctica entre teoría y práctica, entre el subjetivismo y el objetivismo, es acción y reflexión mediatizado por el mundo para transformarlo. Esto es, se trata de una acción política y una opción ética.

Para Freire, el punto de partida de toda educación es el contexto local, el lugar donde se realiza la práctica educativa, la acción y la reflexión, la praxis. El contexto local es el criterio permanente de validación –o de descalificación– de la práctica de la educación que siempre se lleva a cabo –acontece– en el nivel local. No se trata de un nuevo localismo sino del contexto local como punto de referencia para comprender la conciencia permanente del contexto global. Freire afirma que lo local y lo global son como dos pies que se necesitan para poder caminar. No se trata de darle prioridad al contexto local para negar el contexto global, ni tampoco se trata de darle prioridad a lo global para negar el contexto local. De lo que se trata es de comprender que el punto de partida de toda educación es el contexto local y desde este contexto es que se aprovecha y se asume –cuando conviene a la vida local- el contexto global. El contexto local es el punto fundamental de referencia, “no importa que este contexto esté echado a perder”.

II - LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA POLÍTICA

El nuevo milenio que comenzamos advierte que el cambio al cual Freire se refería acentúa características mucho más profundas, más amplias y más complejas que las que se veían hace cincuenta años y que vivimos un momento de cambio que altera la vida económica, social, política y cultural contexto en el cual están cambiando las instituciones y la vida cotidiana de nuestros pueblos, cambio que está llegando a todos los rincones del mundo y que afecta nuestras mismas instituciones educativas. De manera que ahora se hace necesario pensar el cambio; pero a la vez, se hace necesario participar en la realización de ese cambio, lo que significa pensar la forma de hacer el cambio. Pero ¿Qué estamos entendiendo por cambio?

1. ***No vivimos una “época de cambios” sino un “cambio de época” global.***

En los tiempos actuales, tiempos de globalización, los pueblos no viven una época de rápidos cambios sociales, como se afirmó en las décadas pasadas, sino que viven un cambio de época. Esta diferenciación no es un juego de palabras: pues no es lo mismo vivir una “época de cambios” que vivir “un cambio de época”.

Vivir una “época de cambios” remite a cambios parciales y sectoriales que necesita el sistema vigente para subsistir. Cuando hay aspectos de la vida que deberían ser corregidos y que existen prácticas que deberían ser sustituidas por otras mejores, se reconocerá que estamos frente a una época que intenta mejorar, sus desafíos consisten en cambios de la práctica cotidiana, pero el sistema como un todo no se deberá cambiar porque se toma por necesario. Cuando esto sucede, no se está frente a un cambio radical sino frente a una época que permite, desea e inclusive promueve cambios considerados necesarios para mejorar el sistema dominante. Cuando esto sucede, no se está frente a “un cambio de época” sino frente a “una época de cambios”. El concepto de “época de cambios” se caracteriza por “la dominación de una sistema de ideas, un sistema de técnicas y... un sistema de poder..., un conjunto de ‘reglas del juego’ y de configuraciones institucionales para su implementación y perfeccionamiento”,¹¹ sistema que lucha por mantenerse vigente.

Al contrario, “un cambio de época” es un cambio histórico y radical, así como lo fue el cambio de época que vivieron los pueblos que sustituyeron el sistema de ideas de la Edad Media por el sistema de ideas de la modernidad. Dice de Souza Silva, *et. al.*

“Los cambios de época no son una novedad para la humanidad (Held *et. al.*, 1999); el último ocurrió hace cerca de 200 años, cuando la Revolución Industrial condujo a la humanidad desde el *agrarianismo* hacia el *industrialismo*, lo que generó incertidumbre, discontinuidad, fragmentación, desorientación, perplejidad y, por tanto, vulnerabilidad”¹²

Ahora, estamos viviendo un cambio de época porque se ve la declinación de la época del industrialismo y el comienzo de otra época que está generando los mismos síntomas del cambio de época de hace doscientos años. Se trata de un cambio histórico, radical y de la totalidad del sistema vigente: el industrialismo, que además de centrarse en un sistema de ideas y de técnicas mecánicas, generó instituciones alrededor del Estado-nación, cuya soberanía y autonomía permitió crear, gerenciar y perfeccionar las reglas del juego nacional de acumulación de capital y un sistema democrático inspirado en el liberalismo forjado por la Revolución Francesa. Las instituciones de ese industrialismo han entrado en crisis: su visión de mundo, su paradigma de desarrollo, sus elementos orientadores –valores, conceptos, principios, premisas, promesas, enfoques, modelos, teorías y paradigmas– que han servido de referencia a los actores sociales, económicos, políticos e institucionales, han comenzado a cambiar de manera irreversible. Por esta razón, esa visión, ese paradigma,

¹¹ José de Souza Silva. (2004) *La educación latinoamericana en el siglo XXI, escenarios hacia las pedagogías de la alienación, domesticación y transformación*. San José, Costa Rica: Red “Nuevo Paradigma para la Innovación Institucional en América Latina. Instituto Internacional de Investigación sobre políticas alimentarias (IFPRI). pp. 4 y 5.

¹² José de Souza Silva, *et. al.* *Proyecto “Nuevo Paradigma. La dimensión “Estratégica” en la construcción de la sostenibilidad institucional*, Serie: Innovación para la Sostenibilidad Institucional. ISNAR, Servicio Institucional para la Investigación Agrícola Nacional. Parte de la CGIAR, Red de Investigación. p. 25.

esos elementos orientadores parecen inadecuados para el momento histórico que vivimos. Cuando esto sucede es que estamos frente a un cambio de época. Por eso, se afirma que en el momento actual no se vive una época de cambios sino un cambio de época, en una época que agoniza –el industrialismo– y otra que lucha por establecerse. Sigue diciendo De Souza Silva:

“Una época histórica cambia cuando se transforman, de forma cualitativa y simultánea, cuatro dimensiones de la realidad: las relaciones de producción, las relaciones de poder, la experiencia humana y la cultura. Esto es precisamente lo que está ocurriendo hace cerca de cuatro décadas, como consecuencia de tres revoluciones, que emergieron de forma independiente, pero que sus efectos combinados están generando los cambios que están transformando la época del industrialismo: una revolución tecnológica, una revolución económica y una revolución socio-cultural.”¹³

Al mismo tiempo que entra en crisis la época vigente, se está generando el inicio de una época diferente cuyos primeros síntomas todavía no son precisos, pero que parecen dirigirnos hacia esa época diferente. De manera que vivimos en un momento de cambio que se caracteriza por poner en el escenario la lucha de diferentes visiones de mundo, diferentes paradigmas en conflicto, que se mueven entre la declinación de la visión hasta ahora dominante –del industrialismo– y la visión emergente que intenta reemplazar la visión que está en franca decadencia. Por el momento, lo que se puede decir es que vivimos un cambio de época que pone en conflicto tres visiones de mundo que luchan por prevalecer:

En primer lugar, la visión tecnológica o cibernética de mundo que hereda la visión mecánica del industrialismo y que tiene como metáfora la máquina para interpretar el mundo y actuar sobre él. La visión cibernética está definida por las tecnologías mecánicas, químicas y eléctricas que son las mismas que ha desarrollado el paradigma industrial, visión que gira alrededor de la tecnología de la información; como diría Castells, estamos comenzando a vivir la “Era de la Información”.

En segundo lugar, la visión económica o mercadológica de mundo que tiene como metáfora el mercado y que intenta establecer un nuevo régimen de acumulación del capital corporativo transnacional tal como lo sostienen los actuales tratados internacionales, especialmente aquellos que promueve Estados Unidos. Esta visión le da prioridad a la ideología del mercado y sus premisas.

En tercer lugar, la visión histórico-cultural o contextual de mundo que es holística, que denuncia la vulnerabilidad del planeta y aboga por un desarrollo sostenible para todas las formas de vida sobre la tierra. El contexto es el punto de referencia necesario para toda sostenibilidad de esas formas de vida y porque, en el nivel social, es el contexto el que hace posible el reconocimiento y el apoyo de toda institucionalidad llámese económica, social, política o cultural.

¹³ José de Souza Silva. *et. al. Proyecto “Nuevo Paradigma. La dimensión de “Futuro” en la construcción de la sostenibilidad institucional*, Serie: Innovación para la Sostenibilidad Institucional. ISNAR, Servicio Institucional para la Investigación Agrícola Nacional. Parte de la CGIAR, Red de Investigación. p. 3.

En la América Latina también vivimos ese cambio de época que determina en forma inevitable la práctica de la educación y la comprensión que de ella tenemos. No es lo mismo ver el cambio desde la perspectiva global –la perspectiva de los globalizadores– que verlo desde la perspectiva de los que viven el contexto local, los globalizados. La metáfora del “tren del crecimiento económico” que usa de Souza Silva hace visible, con toda su crudeza, la perspectiva local de los globalizados. Desde la perspectiva global, se espera que todos se suban al tren del “desarrollo” –revoluciones– económico y tecnológico que es global, revoluciones que nacieron en “forma independiente, pero que sus efectos combinados” también están siendo usados por los globalizadores como si fueran el único tren que existe para el desarrollo, la única fuente de vida y el único medio para progresar. Por eso, los globalizadores luchan para que los globalizados entren al tren porque es la única salvación que tienen –pueden entrar las mujeres y “otras minorías”, pueden llevar muestras de flora y de fauna, inclusive se les permite que haya justicia étnica y equidad de género dentro del tren–, pero no se puede problematizar hacia dónde va el tren, “aún cuando éste se esté dirigiendo a una velocidad vertiginosa hacia un abismo donde todos perecerán”. Por supuesto, los que no quieren o no pueden entrar a ese tren quedan excluidos aunque no saben que la “inercia” de ese tren los arrastra hacia la destrucción.

Desde la perspectiva latinoamericana, el cambio global ha generado una revolución tecnológica que sorprende las formas existentes de la vida individual y social local. Al mismo tiempo, el cambio tecnológico ha facilitado la revolución económica que pone en desventaja a los más débiles e ignora a las personas que no han tenido capacidad para “modernizarse”, de subirse al tren, convirtiendo la modernización en una sumisa y silente aceptación de la avalancha de la tecnología y la economía del mercado globalizador. Esto significa que, para seguir a Freire en este contexto, como él mismo lo decía con elocuencia, hay que reinventarlo.¹⁴ Ambas revoluciones –la técnica y la económica– están generando cambios, pero son cambios que no necesariamente conducen hacia “el progreso” que los globalizadores proponen y quisieran, porque lo que se está dando en la realidad es la declinación y superación de la época del industrialismo y su sistema de ideas y el inicio de una nueva época que será muy diferente a la que piensan los que se subieron al tren.

Por eso, la práctica de la educación actual, además de renunciar a la educación colonial ha de recuperar su contexto local –y desde ahí interpretar su contexto global–, no está llamada a repetir lo que otros han dicho y a simplemente adaptar ideas, sino de lo que se trata es de crear la educación que necesita y que reclama las necesidades del contexto local; por supuesto, sin ignorar el contexto global que inclusive se da en contra de la voluntad –y muchas veces para sorpresa– del contexto local al cual afecta.

2. La práctica de la educación es un quehacer político

¹⁴ Daniel S. Chipiani y Paulo Freire. *Educación, libertad y creatividad, encuentro y diálogo con Paulo Freire*. San Juan, Puerto Rico: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 1998. p. 1.

A principios del tercer milenio, parece obvia la afirmación de Freire cuando dice que la práctica de la educación no puede ser neutral. No hay educación neutra: sus acciones, sus métodos, sus objetivos siempre obedecen a una visión del ser humano y a un tipo de sociedad por la cual se trabaja. Si creemos que el ser humano es capaz de transformar su mundo, esa educación estará al servicio de esa transformación, si creemos que la naturaleza del ser humano es la vida fácil, que fácilmente se acomoda al status vigente, la educación será mecánica y domesticada, a la vez que domesticadora y, si aún creemos que el ser humano tiene por naturaleza ser indiferente y generalmente su opción es ser neutral, “dejar hacer y dejar pasar”, obviamente, se inscribe en una posición liberal. La práctica educativa o es tributaria al sistema vigente o está a favor de opciones diferentes y trabaja contra ella, cualquier intento de neutralidad se hace cómplice del *status* vigente.

Freire sostiene que la educación en una sociedad cambiante ha de ser problematizadora de una cultura colonial que genera “antidiálogo y trabajo esclavizante”, ha de ser crítica de formas de educación ya elaboradas, caminos ya hechos para cumplir intereses del invasor, del colonizador y del dominador. La educación bancaria se ocupa de transmitir conocimientos, de memorizar y repetir. Por eso también se hace relevante iniciar el proceso de concientización para que se de el tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. La educación ha de ser liberadora de toda expresión colonizadora, sea económica, social, política o cultural.

Si la educación no es neutral, ella cumple una función política y si entendemos por política la necesidad humana de ubicarnos en el proceso histórico del contexto local, lugar donde se realiza la práctica educativa y desde donde se vive y se piensa el contexto global, entonces es imperativo una consciente actitud política. Política no necesariamente en el sentido partidista, que es la forma liberal de comprender la política, sino en el sentido en que se administra la educación, se selecciona contenido del currículo educativo, se practica la enseñanza y el aprendizaje, para mencionar algunos aspectos de la práctica educativa. Se hace política en las relaciones que se establecen entre educador y educando, entre adulto y niño, entre letrado e iletrado, entre patronos y empleados, entre gobernantes y gobernados, entre vendedores y compradores, etc. Estas relaciones sociales forman parte de la vida política, relaciones que no siempre son transparentes, es decir, son generalmente ambiguas, situación que conduce a la dependencia, a la sumisión, a la opresión, a la explotación e inclusive a la exclusión. En pocas palabras, se hace política cuando se pretende formar a personas para que la “polis” –la ciudad- sea mejor.

Desde la perspectiva administrativa, por ejemplo, la política de los administradores de la educación es el control prefabricado, control del cual los y las docentes y discentes son dirigidos, domesticados, reprimidos, oprimidos, explotados y hasta excluidos. Por eso, se ignora a quién prepara los programas, los manuales y “las reglas del juego” institucional. Desde la perspectiva de los contenidos del currículo educativo, tales contenidos son la difusión y reproducción de la cultura dominante, y su aplicación está en manos del personal docente cuyo origen social es, con pocas excepciones, generalmente diferente al del estudiantado. Desde la perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, predomina una “violencia interiorizada”, tanto en la docencia

que se imparte en el aula como en la aplicación de los exámenes.¹⁵ Es más, Freire se ocupa de las y de los educadores y como individuos quienes mantienen una dicotomía entre lo que dicen y hacen, quienes forman gremios generalmente conservadores, “esclerotizados” y cerrados a toda crítica. Es decir, la educación en cada uno de sus aspectos tanto como en la educación como un todo tiene un sentido político.

Si la educación pretende no ser colonial, no ser una copia de las metrópolis dominadoras ni ser una elaboración de personas que piensan fuera del contexto donde se educa, la educación deberá ser liberadora de toda pretensión dominadora y descontextualizada. Por eso, no sólo se hace necesario pensar el contexto de cambio tal como se vive en el nivel local y que afecta la acción educativa sino que se impone optar ser también actores conscientes de ese cambio, es decir, asumir una responsabilidad ética. La educación liberadora es participación en el proceso de cambio y, por eso, se ocupa de pensar la forma de hacer el cambio.

Hein-Peter Gerhardt, desde la perspectiva europea, considera la preocupación general por la liberación en el campo educativo como parte de un proceso más general que se puede observar en diferentes contextos y lenguajes y en el campo también teológico y filosófico.¹⁶ Lo que reconoce Gerhardt es que la pedagogía de la liberación “tiene sus orígenes intelectuales en la tradición de la lucha anticolonial y antihegemónica” que es una lucha política;¹⁷ se trata de una educación anti-autoritaria, antiliberal y neoliberal y anticolonial y antineocolonial. El objetivo final de esta educación es “acabar con la deshumanización del mundo como un todo” y relacionar el conocimiento con la acción y el conocimiento específico con el conocimiento universal: “productos, costumbres y moralidad”.¹⁸ Para Gerhardt, este ha sido “uno de los pocos conceptos educativos” que ha impactado no sólo en la América Latina sino también en el hemisferio del Norte. De ahí la actualidad universal del pensamiento de Paulo Freire.

Vivimos un “cambio de época”, no una “época de cambios”; no se trata de un cambio secundario sino de un cambio total, radical, histórico y por eso político. De manera que los educadores que convierten su práctica educativa en liberadora participan en la construcción del cambio de época, de la misma manera que aquel que declarándose neutral también participa en el fortalecimiento del *statu quo*. Por eso, aunque no sólo por eso, la educación latinoamericana ahora adquiere conciencia de su función política; es más, la educación siempre ha tenido una función política, sean sus actores conscientes o no de la función que cumplen.

III – LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA ÉTICA

El cambio de época no sólo nos ha conducido a la conciencia de que la educación cumple una función política sino también nos ha pedido una acción consecuente, convirtiendo el acto educativo en una práctica ética. La educación de la América Latina, precisamente por haber descubierto su vocación política –esto es,

¹⁵ Pierre Furter y Ernani Fiori 1975. *Educación liberadora, dimensión política*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

¹⁶ Heinz-Peter Gerhardt. “*Educación liberadora y globalización*”. En *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire* de Ana María Araújo Freire (coord.) e Ivanilde Apoluceno de Oliveira y Roberto Luiz Machado (Cols.). Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L., 2004. p. 85.

¹⁷ *Ibid.* p. 86.

¹⁸ *Ibid.* p. 88.

que está al servicio de la *polis*– no sólo reconoce que vive un cambio de época sino también que existe la posibilidad de responder –lo que significa sentirse responsable– frente a ese cambio en el cual todos estamos involucrados.

La ética en la práctica de la educación según Freire

La ética es un elemento fundamental en la práctica educativa y, no sólo está al final de ella –como diría Herbart– sino que está presente en el punto inicial y permanece en todo el proceso educativo. Esto se debe a que el cambio de época involucra la totalidad de la vida, tanto el destino personal y social como el punto de partida desde el cual se inicia la manera de llegar a ese fin, proceso que reclama una vocación y una referencia necesaria de todo el proceso educativo, reclama una educación como opción “ética”. No es posible que la práctica de la educación puede ser llevada a cabo sin tener una referencia permanente y consciente de carácter ético, llámese éste utopía, opción previa, compromiso permanente. La práctica educativa no puede ser realizada sin un proyecto que tiene elementos previos y que se dirige a un fin: el término “proyecto” proviene del latín *proiectus*, que significa “tender hacia”, ser “llevado sin obstáculo hacia”, algo “que se inclina”, es decir, que tiene un punto de partida, un claro proceso y un fin determinado al cual se espera que se llegue. La educación es un proyecto ético de vida.

El punto de partida del acto educativo es el contexto local que tiene, dice Freire, “situaciones límite” que son de carácter económico y político pero con grandes implicaciones sociales y culturales. El análisis del contexto es capaz de descubrir esas situaciones y, al conocerlas, optar por sobrevivir en el contexto de ellas o por superar esos límites, es decir, ir más allá de esas situaciones, inclusive asomarse a lo “inédito viable”. Pero esa decisión lo hace solamente aquel que vive y se siente en los límites de esa situación. Dice Enrique Dussel que una cosa son los límites de los obreros alemanes, otra los de “los condenados de la tierra” de Fanon en África y otras las situaciones límites de los campesinos de Pernambuco que para Freire son “los oprimidos”.¹⁹ Las situaciones límites para los campesinos del nordeste de Brasil eran tan extremos que era irresponsable, anti-ético, no asumir esas limitaciones, evadirlos o negarse a superarlos, una vez conocidos. Por eso, las “situaciones límite” del contexto campesino conducían a la opción por una educación que, en la medida que avanza, va asumiendo el “para qué” de la educación, que sería la transformación de su mundo, asumiendo en la práctica “lo inédito viable”, lo “no conocido y vivido claramente pero ya soñado”.²⁰

La opción ética no sólo se da en el punto de partida, pues está presente en todo el proceso educativo. Por eso, el término concientización no se queda en la “toma de conciencia”, porque si bien es cierto incluye

¹⁹ Enrique Dussel (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta. p. 433.

²⁰ Ana María Araújo Freire, en sus notas del libro *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, escrito por Freire y publicado en 1992, cinco años antes de su muerte, explica ampliamente, en su primera nota, las categorías “situaciones límite”, “actos límite” e “inédito viable”. Cf. Paulo Freire, 1993. *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores, S. A. de C. V., pp. 194-196.

la toma de conciencia, va más allá de una conciencia miedosa, masificada, mítica, fanática, espontánea, ingenua, etc., conciencia quizá moderna, urbana, “civilizada”, pero ingenua en el proceso del conocimiento de la realidad. Esta conciencia estática, cerrada, intransitiva, silente, que vive solamente “en sí” pero no “para sí”, es el punto de partida para iniciar el proceso, el tránsito entre su estado -llámese conciencia silente, ingenua, etc.- hacia una conciencia crítica, proceso que se va dando en forma lenta “de continuas decisiones, retornos, evaluaciones” e inclusive codificaciones y descodificaciones, mistificaciones y desmistificaciones en el proceso del conocimiento de la realidad. La concientización es una manera de conocer la realidad, tiene una significación epistemológica, esto es, rigurosa y científica, crítica.

Como vimos, las situaciones límites de la realidad pueden ser diferentes de acuerdo con lo que el contexto provea y el tiempo en que se viva planteo. Con frecuencia se recuerdan las palabras de Freire cuando decía que la concientización era el tránsito entre la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Sin embargo, en la América Latina y al comienzo del Tercer Milenio, a pesar de que se sigue sobreviviendo el sistema con una conciencia ingenua -el tipo de cambio del cual se aprovechan los técnicos (los mecanicistas de nuestro tiempo) y los economistas (los que luchan por la globalización del mercado)- se vive esa ingenuidad con el agravante de que se posee una conciencia también miedosa y silente. Es una conciencia miedosa porque podría ser que el tren del cual hemos hablado, anunciado por los que saben de tecnología de punta y de la globalización del mercado, incluyendo sus administradores, genere miedo aún estando dentro del tren, por estar distraídos con los anuncios de las virtudes del tren y por creer ingenuamente realidades y fantasías que no corresponden a la realidad. Por ejemplo, los que tienen el poder han generado un sistema de miedo a quedarnos sin pensiones -si es que se tienen-, miedo a poder competir para hacer más fácil la adquisición del capital deseado, miedo a no poder consumir lo que se necesita, inclusive miedo a ser “sujetos” de nuestra propia historia, etc. Estamos viviendo lo que Fromm llamó “el miedo a la libertad”. Se puede llegar a ser crítico, pero además se es tributario a una conciencia silente por el miedo a que “le muevan el piso”, lo saquen del tren, lo dejen sin gozar de los beneficios que en ese tren se tiene para todos los que lo han abordado. Las “movida de piso” es una manera de represión y exclusión que, sin usar las armas, pueden dejar sin trabajo y matar lentamente de hambre al que tenga pensamiento crítico y se atreva a expresarlo.

Sin embargo, para evitar las movidas de piso, el sistema impone las “reglas del juego” que parece que ya no funcionan, porque a pesar del progreso prometido, la pobreza y el hambre están creciendo, el silencio no evita la opresión ni la exclusión. Las víctimas se cuentan por millones, esto sin haber optado por tener un pensamiento crítico. Por eso, Freire opta por la educación desde el oprimido, porque es el sector -llámese o no clase social- donde el pensamiento crítico ve con claridad sus “situaciones límite” y descubre la forma de superarlas, condición para iniciar el camino de la liberación. Las víctimas no son clases medias que tienen miedo de perder lo poco o lo mucho que el sistema les ha permitido tener por su silencio, sino que son los oprimidos, los excluidos y los ya silenciados, los que descubren la forma de iniciar el proceso de su propia liberación. Es en este contexto donde la educación se convierte en práctica de liberación, cuando se opta por

una educación crítica que, por vivir en la condición de víctimas, ya no pueden ser excluidos del sistema porque éste nunca les permitió subir al famoso “tren del progreso”.

La educación no consiste en transferir conocimiento sino en crearlo o recrearlo, el que enseña y aprende sabe que la educación no es transferencia de experiencias sino reinención e invención de ellas. Por eso, la educación en Guinea Bissau fue un acto cultural porque lo que se intentó fue una actitud crítica frente a su propio contexto cultural. Fue esta la razón por la cual Freire insistió en tomar en cuenta lo que los educandos llevaban consigo: su cultura – su manera de hablar, “su manera de contar, de calcular..., su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros”, etc. Solamente “inmersos” en el mundo de los educandos es que el educador puede emerger de ese mundo, sólo conociendo el mundo de los educandos y reflexionando sobre él –el contexto de su propia educación- es que es posible intervenir en él. Es más, es solamente conociendo ese mundo y dialogando con los que viven en él es como se hace posible llegar a una interpretación comunitaria más exacta de las causas que provocan sus propios límites. Se trata de una comprensión comunitaria lo que hace posible la transformación del mundo. No se trata sólo de la criticidad individual o de sólo los educadores sino de la criticidad y la comprensión que los educandos –como pueblo- tienen de su mundo.

La educación no sólo es esa práctica permanente de la libertad sino que mantiene en su horizonte, como fin, la total emancipación. En este sentido, la vocación ética de la educación no sólo es práctica cotidiana sino fin último. Son los seres oprimidos los que tienen la capacidad de su propia emancipación, son los excluidos los que viven y se reconocen como tales y se convierten en “sujetos” de su propia educación y los que tienen la capacidad de su propia emancipación. Es una opción a favor de la vida, de su propia vida, pero que –como dice Dussel- a diferencia del Emilio de Rousseau, Freire se “apoya en la comunidad de víctimas oprimidas”, inmersas en su cultura, por eso no es violento sino dialógico y crítico. Frente a la violencia de los opresores –los que excluyen- se antepone el diálogo, el argumento. La educación es un acto cultural y crea cultura. Ciertamente podría desatar la violencia del sistema opresor y excluyente, pero no es una violencia del oprimido y de excluido, sino es la violencia del sistema porque el sistema es violento en muchos sentidos. El oprimido y el excluido viven el sistema violento que se les han impuesto. Por eso, su pedagogía dialógica es pacífica y necesariamente crítica, como diría Dussel- es su opción “ético-crítica”.²¹

2. La liberación como opción ética de la educación latinoamericana

El contexto histórico-social y cultural latinoamericano es una opción ética porque somos responsables frente al contexto local y no sólo frente al contexto global. Toda la vida humana tiene sentido ético y mucho más la vida de los educadores, por ser su vocación la formación de seres humanos. Decía Freire:

“Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos, sin jamás negarles mi sueño o

²¹ Cf. *Ibid.* pp. 434-439.

mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando y respetando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños”²²

La práctica de la educación puede tener su referencia en cualquier teoría, pero no puede olvidar su contexto; si lo olvida es irresponsable ante el pueblo al cual educa. Pero, además, tampoco puede olvidar su práctica educativa porque ella es parte de su punto de partida y porque ella no es posible sin su contexto local y global. Por eso, la práctica y la teoría implícita o explícita de esa práctica también es punto de partida, pues la práctica y su teoría se relacionan en una forma dialéctica y permanente, aún cuando docentes y discentes no tengan conciencia de esa relación, relación que los educadores deben asumir como parte de su responsabilidad profesional y de una manera radical, pues la relación de ambas coincide con la misma naturaleza del ser humano.

Freire nos recuerda que la ética no está al final del quehacer humano, como la filosofía de la educación ha propuesto. La ética está al principio, está en el proceso y está al final, acompaña dialécticamente la acción educativa desde que comienza el proceso educativo. En educación es fácil extraviarse, por ejemplo, hacia un puritanismo que Freire siempre quiso evitar, especialmente porque el acto de educar implica “decencia y pureza”, transparencia. De ahí la importancia de preocuparse por una actitud cada vez más crítica para poder detectar “los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos”. Y esto sucede porque los educadores y las educadoras siempre tienen que comparar, valorar, intervenir, escoger, decidir y romper, tarea difícil que exige especial atención de los docentes que, desde sus inicios, han decidido ser sujetos y no medios para que se imponga un nuevo colonialismo. En palabras de Freire:

Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos o peor, fuera de la ética, es una transgresión.²³

Por razones éticas es que se opta por una educación liberadora del colonialismo, por razones éticas es que se asume una educación contextual, holística y humanista, por razones éticas es que se renuncia a que la educación sea sólo un adiestramiento técnico o mercadológico. Si se es consecuente con la dimensión humanista fundamental de la educación, la selección de contenidos no puede estar lejos del acto moral. Ciertamente no se debe “satanizar” la ciencia ni la tecnología, pero tampoco se debe “divinizarlas” porque ambas tendencias son un error. Si se quiere “pensar acertadamente” se hace necesaria la profundidad, la comprensión y la interpretación de los hechos, la disponibilidad para revisar los hallazgos, para cambiar de

²² Paulo Freire. *Pedagogía de la Esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S. A. de C.V., 1996. p.74.

²³ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S. A de C.V., 2002.p. 34 y ss.

opción y de apreciación, cambiar el cambio si ese cambio se deforma, innovar la innovación si tal innovación es equivocada o se corrompe. Por eso, la liberación es una opción ética de la educación latinoamericana.

La América Latina está llena de reformas, desde México hasta Cabo de Hornos, en muchos campos y en muchos sentidos, inclusive en el campo educativo. La situación de la educación en la América Latina, más que reformas necesita cambios profundos, cambios “de raíz”, es decir, cambios radicales, fundamentales.

Seguir viviendo indiferentes a lo que le pasa al ser humano en el nuevo contexto que nos toca vivir a comienzos del Tercer Milenio, tanto en su dimensión individual como social, es la negación de la responsabilidad mínima que se espera del educador. Se hace necesario recuperar la dimensión crítica que problematice las soluciones a nuestros problemas endémicos en el campo educativo, cambios a veces aparentes, ingenuos o simplemente importados. Se hace necesario pensar en el sentido de cambio que está moviendo conciencias y el tipo de conciencias que está provocando el cambio. Se hace necesaria sentir la libertad de no conformarse con un día de votaciones, con un sistema que sigue explotando y excluyendo, que sea capaz de vencer el miedo que estas situaciones provocan y se inicie una sociedad menos hipócrita, más consecuente con las bellezas de los discursos políticos y con la naturaleza del ser humano. El sujeto de la educación por supuesto que es el educador, pero también lo es el educando. La totalidad del acto educativo – por complejo que sea– necesita convertirse en respuesta –por tanto ha de ser responsable– a la realidad del mundo que le ha tocado vivir y a las necesidades de cambio que esa realidad impone. Es por eso es que la educación es práctica ética, opción ineludible para vivir el cambio de época actual. Decía Freire, “cambiar es difícil, pero es posible y urgente”.²⁴

COMENTARIOS FINALES

La práctica de la educación de nuestros pueblos latinoamericanos pasa primero por una comprensión del nuevo escenario de cambio, no de un cambio cualquiera sino un cambio de época, que abre el futuro a la posibilidad de tener una educación creadora y emancipadora, educación liberadora que Freire propuso para que, una vez comprendido el proceso de cambio de época, se constituya en el desafío más importante para los tiempos presentes de la América Latina.

La opción política y ética de la educación son aspectos hasta ahora ignorados, quizá por la pretensión de la educación de ser una tarea científica. La historia de la educación moderna inicia el proceso de investigación educativa abandonando la filosofía como fuente de su teoría, fuente que fue sustituida por el saber científico. Lo que debía predominar en el saber pedagógico era todo aquello que se fundamentara en la experiencia educativa –coincidente con la experimentación científica– que incluía el ideal de la explicación, la predicción y el control, elementos fundamentales de la investigación de las ciencias exactas y naturales. Cualquier intento teórico o filosófico de la educación se limita, según el “positivismo lógico”, al análisis del

²⁴ Paulo Freire 1991. *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A., de C. V. p. 9.

lenguaje científico para que las proposiciones empíricas no fueran absurdas ni lingüísticamente confusas. Por supuesto, su pretensión de objetividad, neutralidad y certeza absoluta desterró todo intento por considerar la dimensión política y ética de la educación.²⁵

Sin embargo, la posición de Freire –sin renunciar a la rigurosidad científica-, va más allá de las investigaciones hasta ahora realizadas en el campo educativo, en búsqueda de la superación de una investigación tan sólo analítica y descriptiva. Su búsqueda intenta superar las limitaciones de la investigación lógico-positivista de la educación y opta por una investigación crítica que, en lugar de ignorar las relaciones que en la realidad tiene el objeto de estudio y de abstraerse de la realidad que se investiga, se incluyen dimensiones que en educación no sólo son importantes, sino determinantes, tales como la visión de la realidad –del objeto de estudio– como cambiante, dinámicamente compleja, necesitada de proyecto político que posiblemente ha de ser permanentemente perfeccionado y de un compromiso ético radical que no necesariamente es extremista ni superficial sino que pone atención a lo fundamental.

Freire advierte que no hay educación sin contexto –que en nuestro momento parece evidente y necesario–, que la educación ciertamente busca su coherencia interna que –en términos educativos– le brinda la lógica formal que se aplica en la investigación tradicional de la educación. Sin embargo, puesto que el contexto sigue siendo cambiante, la coherencia de la lógica interna necesita de la legitimidad del contexto del cual la educación es parte. Como lo afirma María Adriana Mato Bode, *et. al.*, se necesita la coherencia con el contexto (o con el entorno) que para distinguirlo de la lógica formal sería la correspondencia entre lo lógico formal y su contexto que es el que legitima la primera coherencia, tarea de la cual se ocupa la lógica dialéctica.²⁶

Se hace necesario identificar en este contexto las características del “cambio de época” en el cual se ubica la propuesta educativa freireana en el momento actual. Esta propuesta es creadora y, por eso, consecuente con una conciencia “transitiva” que inicia su proceso que va desde el miedo, el silencio y la ingenuidad hacia una conciencia crítica, única conciencia capaz de problematizar las propuestas mecanicistas y mercadológicas del momento actual y capaz de crear utopías y realidades futuras de la nueva época que todos deseamos. Por eso, la educación concientizadora y problematizadora es una educación liberadora, pues confronta, no evade, la complejidad que provoca el cambio que ahora vivimos. La educación como práctica política y ética liberadora propone, al menos, los siguientes desafíos:

- Una educación crítica capaz de comprender la vulnerabilidad que ahora vivimos.

²⁵ Por ejemplo, Cf. A. J. Ayer (Compilador) (1981). *El positivismo lógico*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica. El compilador no solamente incorpora su posición en una amplia introducción sino que incluye textos con temas centrales de positivismo lógico tales como el atomismo lógico de Russell, el significado de la filosofía y la metafísica de Schlick, Carnap y Hempel, el método lógico-matemático de Carnap y Hahn, la teoría del conocimiento y el criterio de verdad de Carnap y Neurath, las pretensiones de la ética y la sociología de Schlick, Stevenson y Neurath y la importancia de la filosofía analítica de Ramsey, Ryle y Waismann. El libro fue publicado en inglés en 1959.

²⁶ Cf. María Adriana Mato Bode, Julio Santamaría Guerra, José de Souza Silva y Juan Cheaz Peláez. (2001) *La dimensión de “Gestión” en la construcción de la sostenibilidad institucional*. San José, Costa Rica: Servicio Internacional para la Investigación Agrícola Nacional, Siere: Innovación para la sostenibilidad Institucional (ISNAR).

- Una educación capaz de identificar las “situaciones límites” del tipo de cambio que el capitalismo remozado está promoviendo en su propio beneficio en el nivel global y en el nivel local.
- Una pedagogía de la pregunta capaz de desterrar, de una vez por todas, el nuevo colonialismo cultural que desea que sigamos repitiendo las respuestas del contexto global que ellos imponen, consumiendo su cultura en detrimento de la nuestra y repitiendo contenidos, haciendo más eficiente e inclusive intolerable la educación bancaria.
- Una educación capaz de asumir su función política y su ética liberadora superando todo vestigio de educación colonial que educa imponiendo respuestas a espaldas del contexto local.

Como Freire dijera siguiendo la imagen del sembrador, con la lucidez que le dio la vida y la expectación que le dio su *Pedagogía de la Esperanza*:

Por eso, mientras te espero,
trabajaré los campos y dialogaré
con los hombres, mujeres y niños.

Esperaré por ti como el jardinero,
que prepara el jardín para la rosa
que se abrirá en primavera.