

Artículos

EL HUMANISMO EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE: LA VIGENCIA DE SU OBRA EN LA EDUCACIÓN AÚN NECESARIA

HUMANISM IN THE PEDAGOGY OF PAULO FREIRE: THE VALIDITY OF HIS WORK IN EDUCATION STILL NEEDED

Cayo Lema, Luis Efraín*
Razo Ocaña, Hugo Ramiro**
Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

Resumen

En América Latina han surgido propuestas filosóficas educativas significativas en las cuales la educación se concibe como un ideal para lograr la equidad y justicia. La pedagogía crítica de Paulo Freire ha sembrado un legado en el marco de la propuesta de educación para la transformación social. La investigación de corte documental, apunta a considerar los aportes humanistas de la Pedagogía Crítica realizados por Paulo Freire y su vigencia en la actualidad latinoamericana. La revisión teórica tuvo como referentes conceptuales las nociones sobre el valor de la conciencia y el pensamiento crítico, el diálogo y la alteridad. La indagación reflexiva permite concluir que la práctica de la libertad como fin último de la educación implica instancias interrelacionadas en su naturaleza antropológica y pedagógica. La pedagogía crítica dirigida a la transformación de la realidad; el dialogo como forma de construir conocimiento y como enclave crítico humanista de la educación democrática y el reconocimiento del otro que da lugar a los valores humanistas comunitarios indispensables para una educación de la apertura y de interculturalidad.

Palabras clave: Pedagogía Crítica, diálogo, Paulo Freire.

Abstrac

In Latin America, significant educational philosophical proposals have emerged in which education is conceived as an ideal to achieve equity and justice. The critical pedagogy of Paulo Freire has sown a legacy within the framework of the education proposal for social transformation. The documentary research aims to consider the humanistic contributions of Critical Pedagogy made by Paulo Freire and its validity in Latin America today. The theoretical revision had as conceptual references the notions about the value of consciousness and critical thinking, dialogue and otherness. The reflexive inquiry allows us to conclude that the practice of freedom as the ultimate goal of education implies interrelated instances in its anthropological and pedagogical nature. Critical pedagogy aimed at the transformation of reality, dialogue as a way to build knowledge and as a critical humanist enclave of democratic education and the recognition of the other that gives rise to community humanist values indispensable for an education of openness and interculturality.

Keywords: Critical Pedagogy, dialogue, Paulo Freire.

* Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de Segunda Enseñanza en La Especialización De Filosofía y Ciencias Socio Económicas (Universidad Técnica De Ambato), Diploma Superior en Didáctica de la Educación Superior (Universidad Técnica De Cotopaxi), Magister en Docencia Universitaria (Universidad Técnica De Cotopaxi), Aspirante a Doctor en la Universidad Católica Andrés Bello. E-mail: luis.cayo@utc.edu.ec

** Arquitecto (Universidad Central del Ecuador), Especialista Superior en Gestión Local (Universidad Andina Simón Bolívar), Magister en Ciencias de la Educación Mención Planeamiento Y Administración Educativa (Universidad Técnica De Cotopaxi). E-mail: hugo.razo@utc.edu.ec

Finalizado: Ecuador, Julio-2019 / **Revisado:** Septiembre-2019 / **Aceptado:** Noviembre-2019

Introducción

Las dinámicas culturales y globalizadoras del siglo XX y del XXI involucran complejos procesos económicos, sociales, políticos y educativos inherentes a las contradicciones modernizadoras en América Latina. Si bien ya es tradicional la identificación de la educación como un derecho, es evidente que se ha impuesto un modelo de la misma que calca las necesidades de una sociedad marcada por el consumismo, la devastación de la naturaleza y la prevalencia de la razón instrumentista, lo que genera modelos educativos tecnócratas y economicistas, promotores de competencias labores exclusivamente, enmarcados en una concepción de desarrollo limitada a la adquisición de bienes materiales relegando otras necesidades humanas.

Aún más, este modelo de industrialización ha avanzado en el siglo XXI hacia la automatización y tecnificación de la sociedad signada por la gigantesca productividad. Al respecto, autores como Byung-Chul, (2012) reflexionan sobre la nueva idea de libertad moderna, en la cual el sujeto se cree libre al no estar aprisionado por las instituciones cerradas tradicionales, encontrándose coaccionado por los ideales de éxito y rendimiento económico como la autoafirmación personal de la libertad, de la libertad de producir, e inmerso en una dinámica de autoexplotación. Vista como expresión del capital humano, la educación ha inscrito sus fines en la tradicional razón instrumental de contribuir en la producción y reproducción del conocimiento y tecnología necesarios para la expansión del modelo económico.

Particularmente en Ecuador, estudiosos como Túpac – Yupanqui (2015) plantean que si bien en este país han realizado adelantos relevantes en el ámbito educativo, la realidad socioeconómica signada por la globalización continúa reproduciendo la pobreza, haciendo que los esfuerzos oficiales no alcancen a subsanar las grietas de la desigualdad y la falta de oportunidades educativas. En este contexto,

los postulados en relación a la justicia social, a los derechos fundamentales, a la igualdad de oportunidades, en fin, a la justicia social, constituyen aspiraciones e incluso, objetivos de diversos programas educativos en el continente, al menos discursivamente, pero su consecución sigue pendiente. En América Latina han surgido propuestas filosóficas educativas significativas y alternativas en las cuales la educación se concibe como un ideal para lograr la equidad y justicia en la atención a sus ciudadanos.

Como pensamiento fructífero del siglo XX para pensar y replantear otra educación en América Latina se presenta la prolífica obra del educador brasileño Paulo Freire, cuya vigencia en el siglo XXI se explica por representar un proyecto educativo alternativo el cual continúa señalando las sendas hacia la educación como un proceso de vida en el que los seres humanos dan de sí y se transforman entre sí. En este sentido, la presente reflexión apunta a considerar los aportes humanistas de la Pedagogía Crítica realizados por Paulo Freire y su vigencia en la actualidad.

La esencia humanista en la obra de Paulo Freire

La pedagogía desarrollada por Freire resulta esencialmente una pedagogía alternativa, transformadora y liberadora, cuya principal aspiración es la generación de conciencia. En este sentido, la llamada Ciencia Crítica de la educación se inserta en los estudios de la Escuela de Frankfurt la cual revisó críticamente al nazismo, al fascismo y también al marxismo ortodoxo. No obstante, la obra de Freire posee grandes coincidencias con el marxismo en cuanto que considera como fin último de la filosofía la orientación de la praxis en un sentido dialéctico de toda realidad, la transformación de la misma, la visibilización del rostro de los oprimidos, y la criticidad de la conciencia. Sin minimizar el componente económico, coloca el énfasis en la subjetividad y en el rol desempeñado por las dinámicas cotidianas en la reproducción de los mecanismos de dominación (Wulf, 2000).

El sistema educativo tradicional restó importancia al componente actitudinal en los procesos de enseñanza – aprendizaje y el peso que este ejerce en la formación de ciudadanos independientes. De manera original la llamada Escuela Nueva colocó el acento en el fomento de las actitudes que puedan garantizar que la educación puede aportar a largo plazo en los roles a desempeñar por los individuos en su sociedad. De ahí se desprende que haya una gran valoración a los intereses y motivaciones de los niños y niñas, de su cuidado y formación como individuos autónomos y solidarios.

Si bien la mención de términos como humanismo y educación humanista pueden resultar palabras desgastadas, la esencia humanista de la pedagogía freiriana rescata la noción de un sujeto que dialoga con su contexto y con los otros a fin de conocer y transformar desde el amor. De ahí que afirme: “El hombre debe ser sujeto de su propia educación. No puede ser objeto de ella. Según esto, nadie educa a nadie. Por otra parte, la búsqueda debe ser algo y debe traducirse en ser más: es una búsqueda permanente de sí mismo” (1970, p.64).

Este legado de la pedagogía freireana se ha traducido en una vasta gama de experiencias educativas alternativas y populares; particularmente en Ecuador destaca la labor de las escuelas de Fe y Alegría. Desde finales del pasado siglo, dicha institución ha atesorado experiencias de Educación Popular y ha sistematizado los principios esenciales y metodológicos educativos elaborados por Paulo Freire a saber: la pedagogía de la pregunta, la construcción colectiva del conocimiento, el diálogo de saberes y la investigación-acción participativa (Túpac-Yupanqui, 2015) En una trayectoria que supera el medio siglo, Fe y Alegría ha organizado su sistema educativo con el propósito de brindar educación a los sectores marginados, esto desde la convicción freiriana :

(...) que la educación es una de las principales fuentes de liberación y

de dignificación del ser humano, y la educación popular es calificada como un medio para liberar las condiciones de opresión del ser humano, no es un fin, es un medio, el fin está allá orientado al cambio social, concientizar para el cambio social (Ob. Cit, p.125).

De cara al nuevo siglo, las escuelas de Fe y Alegría dan vida a la pedagogía crítica de Freire sin dejar de lado los requerimientos de la sociedad actual; por ello, se proponen ser un elemento estratégico junto al estado a fin de favorecer la empleabilidad y el emprendimiento en el marco de una sociedad más democrática y justa. Pensar en la educación como proceso de transformación exige para su entendimiento establecer su forma de construir el conocimiento. Para Freire la educación es un proceso meta cognitivo, ya que el ser se educa en tanto reflexiona sobre sí mismo. Únicamente al cobrar conciencia sobre sí mismo y sobre los suyos, el ser humano participa significativamente en el entramado social. Ante la rigidez y cosificación de la educación tradicional en la que el sujeto se invisibiliza, Freire propone el desarrollo de la capacidad de crítica permanente.

El autor profundiza sobre el valor de la conciencia al decir: “Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero slogan. Es la forma radical de ser de los seres humanos, en cuanto seres que no sólo conocen, sino que saben que conocen” (Freire, 2007, p.35). Vista como un derecho humano, la educación labra las vías para construir una formación integral y humanista como expresión de un proceso de socialización en donde el ser humano reflexiona y actúa.

Ya desde los tiempos de Jean- Jaques Rousseau existía el pensamiento alterno de educar fundamentándose en el conocimiento del estudiante y su contexto, en lo que esto podía tener de valioso, como sujeto de la Educación. Siglos después Freire pregonaría que no hay lectura sin contextos. Este pensamiento es la semilla de la escuela Nueva la cual forma parte de un legado como el de Simón

Rodríguez, Gabriela Mistral y Paulo Freire, pensadores latinoamericanos cuyos aportes son considerados en las propuestas educativas inspiradas en esta corriente filosófica.

Es así como la Escuela Nueva plantea como misión la formación integral del ser humano en un conjunto de valores, habilidades y destrezas. Valores como el conocimiento de su acervo histórico, de las raíces culturales de su identidad como pueblo. Educar en la participación democrática, en el desempeño de roles conscientes y solidarios con su comunidad, su país y los asuntos públicos, respetuoso de la pluralidad cultural y étnica. Formarse y capacitarse en el trabajo y en la valoración del saber hacer científico, humanístico, artístico, tecnológico al servicio de la sociedad en el marco de una educación que parta del contexto. De esta visión se desprende una pedagogía donde todos enseñan, todos aprenden ya que no hay jerarquías sino paridad. En este sentido, Freire (2004) argumenta:

Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar. (p.54)

En la educación liberadora la contradicción educador-educando resulta un proceso complejo, donde simplemente no se transfiere conocimiento, sino que este se construye. Es así como la relación entre teoría y práctica constituye una dinámica dialéctica, problematizadora, contextualizadora, discursiva y negociadora. El docente es visionado como un investigador en el aula, reflexivo, crítico, comprometido con la vinculación del aula al contexto sociopolítico. Por lo expuesto anteriormente, se precisa que educar es crear en los sujetos una crítica constante de la realidad, de tal suerte que la concienciación les permita reflexionar, repensar y transformar su contexto. Ahora bien, ¿cuáles son las instancias o momentos de la

práctica educativa así concebida? De acuerdo con Freire (2004), la práctica educativa lleva implícita su esencia gnoseológica en tanto acción de conocer; la transformación a través del conocimiento convoca el carácter político en tanto es una práctica social; la dinámica misma de la educación posee una estética que provoca el impacto de su belleza y finalmente, asumirla es un compromiso ético pues revela dimensión moral de la educación.

De manera que pensar la educación como posibilidad de emancipar y problematizar el conocimiento siempre ha roto los límites restrictivos de la educación de la estandarización en la que se presupone que los saberes y conocimientos son depositados por una clase dominante para los oprimidos en una dinámica instrumental y conservadora. Se alude con ello a lo que Freire (1974) ha criticado como “educación bancaria” pues el conocimiento es transferido en seres humanos concebidos como recibidores pasivos del mismo. Las personas viven en un entramado social en cuya dinámica se manifiesta la simetría del poder en donde se distribuye desigualmente las relaciones e instaura alienación y negación del ser. Esto justifica la liberación, concebida por Freire (2004) en los siguientes términos:

La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (p. 84).

La construcción del conocimiento y la transformación de la realidad parten del diálogo problematizador. Para Freire es inconcebible una educación liberadora sin partir del contexto cultural e histórico. Tal como plantea en *Pedagogía del oprimido* (1974) la llamada educación bancaria, descontextualizada, logra deshumanizar al ser, al concebirlo como objeto del proceso. Esta visión deformadora del proceso educativo carece de creatividad y transformación. La pedagogía liberadora aplicada al currículo postula el desarrollo

de los valores con un enfoque colaborativo, solidario, emancipador, a partir de una crítica básica a las ideologías.

Una educación entendida como transformación trabaja por hacer viable el logro de un desarrollo humano integral; esto involucra, no solo la satisfacción de necesidades humanas en su complejidad, sino también precisa del compromiso por fomentar la participación, cultivar la sinergia requerida para que cada persona florezca y se desarrolle según sus características particulares y siempre considerando las condiciones socioculturales propias de sus comunidades. En concordancia con Freire, Aliaud y Antelo (2011) afirman que los seres humanos son los únicos capaces de autogenerar cambios, por la que la variación o transformación es una constante en la historia. Esta dimensión relacional de la educación es comentada por los autores quienes revisan las visiones sobre el hecho educativo y coinciden en afirmar que no hay acción educativa que no prometa en algún punto de su proceso, un cambio de estado o variación. Ahondan en su carácter social y humano afirmando: “se trata de algo mucho más poderoso, la posibilidad misma de cambiar el destino de lugar y de dejar en los otros: marcas huellas; tener algo contigo” (p.41).

La noción de transformación alcanza la vida en general y al sujeto en particular, al convertirlos en seres libres de poder reflexionar sobre su praxis propia y la colectiva. Un proceso articulador de lo local con lo global, en el cual, las experiencias de vida sirven para marcar rumbos estratégicos para el cuidado de sí y de los otros. He aquí un cariz de la noción de educar, el del cuidado. ¿Educación y cuidado? Tradicionalmente se ha colocado el cuidado como antinomia de enseñar. Al respecto, Aliaud y Antelo (2011) refieren que tal diferenciación ha sido postulada por quienes defienden la profesionalización de la labor docente. Vista fenomenológicamente puede apreciarse una conexión entre una labor y otra. Los autores

reivindican el aspecto educativo de la labor del cuidado. Consideran que la educación de una sociedad muestra su valor en la medida que cultiva el cuidado del otro mediante el reparto sistemático de conocimientos.

Como parte del legado de la pedagogía crítica se encuentra la pedagogía del cuidado. Coincidiendo con Freire, alegan que los modelos educativos predominantes no han respondido a los grandes retos de la humanidad como la sostenibilidad del medioambiente y el cumplimiento de los derechos humanos. De acuerdo con esto, exigen que la educación haga del cuidado de las personas y de la naturaleza el centro de un proceso de transformación dirigida a la sostenibilidad de la vida y al avance de la humanidad y de la justicia social entre la que destaca la equidad de género (Aguado, 2018).

Por su parte, Leonardo Boff (2012) establece los siguientes aspectos pedagógicos vinculados al término cuidado: el cuidado como relación amorosa y protectora de la realidad personal, social y ambiental; el cuidado que hace posible una relación indisociable nivel personal, social y con todos los seres vivos; el cuidado-precaución y el cuidado-prevención conformado por las actitudes y comportamientos a evitar por sus consecuencias negativas para la sociedad y la tierra. Finalmente, esta concepción educativa propone que las acciones transformadoras se proyectan a lo político al generar el cobro de conciencia en su pensar, sentir y actuar.

Tanto la pedagogía crítica como la del cuidado resaltan la importancia de la perspectiva desde la cual se debe construir la educación, como es la de la inclusión; es evidente en ambos modelos que el conocimiento *per se* no basta para transformar la vida, tal como convencionalmente se ha instituido en las escuelas. Boff (2012) recalca el carácter político de esta pedagogía al promover la toma de responsabilidad por el cuidado y protección amorosa de las generaciones actuales y pasadas, así como la conservación de los ecosistemas.

Si bien Paulo Freire desarrolló la pedagogía crítica desde una declarada indignación ante las crisis económicas y culturales generadas por el sistema capitalista, esta pedagogía de la indignación es también la de la esperanza dado que su propuesta de acción ética y política para lograr la justicia social constituye una opción positiva ante el discurso posmoderno, caracterizado por la fatalidad proveniente de la aceptación de una realidad cosificada. Así lo plantea en su obra titulada *El grito manso* (2003): "(...) esta realidad está así porque de este modo sirve a determinados intereses del poder. Nuestra lucha busca cambiar esta realidad y no acomodarnos a ella" (Freire, p. 71).

Pedagogía de la Pregunta: el diálogo y la apertura

En el marco de una sociedad en la que los sistemas de influencia como los medios de comunicación y la escuela reproducen la educación bancaria, cabe preguntarse si es posible reposicionar la crítica como instrumento de pensamiento. En este sentido, la vigencia de Freire se actualiza en las prácticas de investigación acción participativa, en el aprendizaje por proyectos y aquellas propuestas comunitarias que involucran la sistematización y reflexión sobre la realidad y la vida en general.

La pedagogía crítica de Freire encuentra en el existencialismo aportes relacionados con las nociones entre el tiempo y la existencia, igualmente coinciden en que la ideología provee el carácter histórico del ser humano. En la corriente existencialista el hombre se define en y a través del tiempo y su accionar, no fuera del mismo. De ahí la influencia de Heidegger, Marcel y Jaspers (Bandera, 1981).

El diálogo se encuentra presente en toda la obra de Paulo Freire. Desde sus inicios en la década de los sesenta en el siglo pasado, el autor, recordando a Karl Jaspers, define al diálogo como palabra. Jaspers fue uno de los fundadores del existencialismo alemán, plantea en su obra central, titulada *Filosofía*

(1958) un enfoque sobre el diálogo como un encuentro humano, capaz de otorgar sentido a la existencia a partir del reconocimiento del otro. Así lo expresa:

(...) yo no puedo ser libre si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí sino del otro, si no estoy también cierto del otro. En la comunicación no sólo me siento responsable de mí sino del otro, como si él fuera yo y yo fuera él, y percibo que la comunicación sólo se establece cuando el otro sale a mi encuentro del mismo modo (p 458).

Si bien la comunicación es susceptible de ser analizada desde disciplinas como la psicología o la antropología, no obstante, según Jaspers es la filosofía la que puede hacer posible conocer verdaderamente el ser. En lo que el autor denomina la existencia empírica ocurre la cosificación dado que este tiene un carácter exclusivamente instrumental en donde el otro es dominado. La existencia común convierte al otro en objeto. Según el autor, otra forma de relacionarse con el mundo es en la existencia consciente. En esta la realidad es conocimiento, sin embargo, es en la existencia trascendente en la que el individuo posee una construcción significativa acerca del mundo y a la que se llega únicamente en libertad.

De acuerdo con Jaspers y Freire, palabra y ser humano son indisolubles. Si no hay comunión, la palabra es hueca y solo evoca silencio. Sobre esto, el pedagogo ahonda cuando dice:

La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es "pronunciar" el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento (1970, p.100).

De manera que, a la autenticidad del diálogo es intrínseco el reconocimiento de uno mismo en el otro; el dialogo es existencia.

De ahí que Freire caracterice la dinámica de la educación bancaria como la pedagogía de la respuesta en la que se implementa la memorización y solo propicia el silencio de los estudiantes cuando estos poseen tantas inquietudes acerca de lo que les rodea. El consumismo, el cambio climático, la violencia de género, la xenofobia, los patrones de belleza impuestos, son solo una muestra de los fenómenos culturales que tocan directamente la realidad de quienes se educan. De manera sistemática, el estudiante es “educado” desde la trasmisión fragmentada de información, sin articularse con prácticas significativas. La interacción entre docentes y alumnos es una mampara. Tras ella se ocultan los sujetos silenciados.

En su obra *Por una pedagogía de la pregunta* (2010) propone el diálogo basado en interrogantes significativas como estrategia esencial de la práctica docente. De acuerdo con esto, la pregunta viene a ser un disparador de procesos interactivos de aprendizaje y solución de problemas, así como en su reformulación y disposición crítica ante nuevas situaciones de aprendizaje. De esta manera se recupera la curiosidad innata de los sujetos participantes (docentes y alumnos). La actitud abierta al conocer mediante el dialogo ha sido llamada por el autor como apertura. Diálogo y crítica harán posible el análisis de la realidad y su complejidad.

Se estaría entonces ante un proceso de investigación fundamentado en una metodología dialógica en la cual, a través de preguntas problematizadoras, los temas generadores son apprehendidos. Freire describe las fases en la investigación de los temas generadores de la siguiente manera: la aproximación a las contradicciones y lo que las personas perciben sobre ello; elaborar formas de codificación de tales situaciones; dialogar para el desmontaje de los códigos, esto requiere del estudio sistemático e interdisciplinario de tales construcciones.

A través del dialogo es posible que, la conciencia cándida e intransitiva ceda el

lugar a una conciencia crítica, transitiva, inmersa en lo social e inclusiva. El carácter transformador de la conciencia en la actuación del ser lo refiere el pedagogo en los siguientes términos: “Esta transitividad de la conciencia hace permeable al hombre. Lo lleva a vencer su falta de compromiso con la existencia, característica de la conciencia intransitiva, y lo compromete casi totalmente” (Freire, 1989, p. 53).

La apertura dialógica en la praxis docente fundamenta la sustitución de los valores técnicos de la educación bancaria por los valores éticos signados por el deseo de bienestar, equidad y constante desafío desde la pedagogía de la libertad, de la pregunta constante y la autonomía. Es por ello la exigencia de la relación dialéctica entre razón y praxis. En el dialogo, el logos surge de la intersubjetivación entre quienes se reconocen diferentes. Así lo manifiesta en *Pedagogía de la autonomía*: “El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento en la Historia” (2013, p.61). El diálogo no aspira a la hegemonía imponiendo la verdad de uno de los sujetos. Este contiene un enorme potencial para pensar críticamente la realidad y, desde allí decidir la dirección de la enseñanza.

Visto como forma de construir conocimiento, el diálogo freireano abarca desde los factores positivos del aprendizaje significativo hasta una conceptualización de mayor complejidad al involucrar en el mismo la participación consensuada de los diferentes agentes de aprendizaje, es decir, son considerados todos los participantes de la educación y su socialización. En las condiciones de aprendizaje de niñas y niños actúan de forma conjunta tanto profesores, familiares, instituciones, colectivos organizados, en fin, con ello se reconoce el carácter de práctica social del acto educativo, lo que igualmente significa que al plantear las necesidades de formación y actualización

no pueden considerarse únicamente al profesorado.

En la pedagogía crítica, el docente dialoga con sus estudiantes considerándolos seres históricos e inconclusos en tanto son sujetos que pueden construir dialécticamente el conocimiento. La práctica docente es concebida como un diálogo constructivo sujeto a relaciones horizontales entre varios sujetos como el docente, el estudiante y la comunidad. Esta equivalencia entre los sujetos del diálogo refleja la perspectiva democrática sobre cómo construir conocimiento.

La apertura como disposición vital es descrita por Freire en su complejidad: “La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo” (2013, p.61). Esta ha sido una de las constantes prerrogativas de Paulo Freire, quien insiste en defender el lugar capital del diálogo en la práctica educativa pues no hay transformación en el silencio promovido por la educación bancaria criticada por Freire o en la existencia empírica analizada por Jaspers. Particularmente, Freire (1997) lo expresa de la siguiente forma:

Por eso repudio ‘la pedagogía bancaria’ y propongo una pedagogía crítico-dialógica, una pedagogía de la pregunta. La escuela pública que deseo es la escuela donde tiene lugar destacado la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Es la escuela que estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediados por las experiencias del mundo (p. 95).

Desde esta perspectiva, se resignifica la escuela y sus espacios como lugares de construcción de un sentido ético y político. La calidad de la escuela, antes que medirse por datos estadísticos debe ser evaluada en función de la solidaridad construida entre todos los grupos sociales e intergeneracionales. Ahora bien, el silencio característico de la

educación bancaria, altanera y excluyente de los oprimidos de la tierra ha sido una práctica histórica inserta en una larga tradición de exclusión. La mirada histórica sobre esta forma de opresión ha sido estudiada por Enrique Dussel (1998, 2001) cuyo recorrido va desde que los griegos excluyeron a los bárbaros; los españoles al salvaje indoamericano; la Revolución Industrial explotó a trabajadores; las dictaduras sometiendo a sus víctimas, en fin, arma el rompecabezas de relaciones de subyugación. Para Dussel (1998) la noción clave es la de víctima. Así pues, el otro, negado, acallado y sometido interpela a su generación y las precedentes y siguientes.

El filósofo enfatiza en que una ética de la liberación debe tener como epicentro el reconocimiento del otro como ser histórico negado, condición que debe ser superada a raíz de una nueva interpretación de la historia. Excluidos, oprimidos, exiliados, son los otros que interpelan. El diálogo entre unos y otra crea las condiciones para la liberación.

La Pedagogía crítica alude a la escuela como ámbito de elaboración de la cultura, resaltando con ello el interés por la diversidad cultural y por la construcción de una escuela democrática y participativa donde tenga cabida dicha diversidad. Asumir la diversidad cultural representa una experiencia legítima para la construcción del conocimiento en su praxis cotidiana. Y es ahí donde el diálogo representa un eje fundamental.

El diálogo constituye el centro del proceso pedagógico liberador y es en el lenguaje y con el lenguaje donde la criticidad y la realidad son transformadas dialécticamente. La Pedagogía de la pregunta elabora la criticidad y posibilita que el ser humano se interroge y confronte alternativas de respuestas, alejando con ello las perspectivas hegemónicas de la educación bancaria. No obstante, promover una cultura reflexiva a través del diálogo no basta, la criticidad implica ir más allá de la reflexión y realizar acciones transformadoras. Sin transformación, la reflexión deviene en acto estéril.

Los aportes de la pedagogía de la pregunta resultaron coherentes para el modelo educativo de la Escuela Nueva, el cual persigue innovar en estrategias pedagógicas e igualmente revalorizar el papel crítico-constructivo de la escuela. La metodología dialógica desarrollada en la obra de Freire revela de forma muy certera el dialogo que aún sigue requerido en nuestras realidades latinoamericanas, urgidas de integración social. En los últimos tiempos, antes los desafíos del nuevo siglo, los gobiernos latinoamericanos han reconceptualizado sus modelos educativos. Específicamente en Ecuador se ha planteado una revisión de los programas de educación en todos sus niveles. Esto en el entendido de que urge generar debates referidos a la inclusión que posibiliten visibilizar el marco de creencias convencionalmente establecidas y que nutran las acciones por transformar la desigualdad (Álvaro, 2015).

A manera de conclusión

La dinámica histórica de cada sociedad ha respondido de maneras diversas a la interrogante ¿Para qué educamos? Si bien los tiempos y el cambio de siglo han construido nuevas ciudadanía y nuevas formas de socializar el conocimiento y la información, la exclusión y la desigualdad han seguido siendo una presencia en nuestro continente; los marginados han cambiado de denominación y de criterios para su denominación. Exilio, aporofobia, diásporas, minorías, son sólo algunas de las etiquetas nuevas que nombran viejas prácticas de exclusión. Es así como la esencia humanista de la obra de Paulo Freire radica en una concepción de la educación concebida como praxis humana para la realización de la libertad. De acuerdo con Freire, estamos convocados a trascender, a construirnos continuamente.

Desde esta óptica, la comunidad educativa está llamada a cuestionarse constantemente sobre para qué se educa con la intención de que el proyecto de educación popular, alternativa o transformadora se

fortalezca en una relación dialéctica entre la vivencia local y la utopía de humanizar al planeta. La educación es un proceso con latidos, vivo y dialógico donde los sujetos se respetan, valoran y educan mutuamente siempre mediatizados por su contexto. Específicamente en el plano curricular, los aportes de Freire han influido en la reflexión y diseño de currículos entendidos de forma abierta, participativos que apuntalan las bases de fines educativos humanistas. Si, humanistas, pues surgen de la lectura de los contextos, culturas, necesidades de los sujetos y sus poblaciones y países.

La práctica de la libertad como fin último de la educación implica instancias interrelacionadas en su naturaleza antropológica y pedagógica: una pedagogía crítica dirigida a la transformación de la realidad; el dialogo como forma de construir conocimiento y como enclave crítico humanista de la educación democrática y el reconocimiento del otro que da lugar a los valores humanistas comunitarios indispensables para una educación de la apertura y la interculturalidad. Hoy más que nunca las palabras de Freire de que no hay lectura de textos sin contextos llevan a la integración de lo único con lo diverso en la visión educativa y sus prácticas pedagógicas.

El contexto latinoamericano es complejo y requiere de políticas educativas enfocadas en el desarrollo de la criticidad, de la creatividad y la solidaridad. Para ello, el diálogo viene a ser un clamor, una convocatoria siempre pendiente entre docentes-alumnos-comunidad- país. Finalmente hemos de concluir que no hay libertad sin diálogo y no hay dialogo sin esperanza y sin amor, ya Freire decía: “Es notable la capacidad del que tiene la experiencia pedagógica para despertar, estimular y desarrollar en nosotros el gusto de querer bien y el gusto de la alegría sin la cual la práctica educativa pierde sentido” (2004, p.64).

Referencias bibliográficas:

- Aguado, G. (2018) *La pedagogía de los cuidados: una mirada educativa que es urgente incorporar*. En Fundación InteRed, Aguado et al (coautores), "Pedagogía de los cuidados. Aportes para su construcción". (pp. 10-43) Barcelona, España : Fundación InteRed.
- Aliaud, A y Antelo, E (2011) *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Álvaro, L (2015) *La Educación Popular: Paradigma educativo para el siglo XXI*. En Fe y Alegría Ecuador, (2015). *La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*.
- Bandera, A (1981) *Paulo Freire. Un Pedagogo*. Caracas: Ediciones UCAB
- Byung-Chul, (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1975). *La educación y el proceso de cambio social*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A
- Freire, P. (2007). *Cartas a Guinea Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI Editores.
- Jaspers, K (1958). *Filosofía*. Ediciones de la Universidad de Puerto Rico Revista de Occidente. Madrid. 1958
- Túpac – Yupanqui, L (2015). "La educación popular en el Ecuador de hoy: contextos, problemáticas, modelos de respuestas y retos, desde la perspectiva de Fe y Alegría". En Fe y Alegría, Ecuador (2015). *La Educación Popular ante los nuevos contextos latinoamericanos y el sistema educativo ecuatoriano*.
- Wulf, C. (2000). *Introducción a la ciencia de la educación: entre la teoría y praxis*. Medellín: ASNEM Universidad de Antioquia