

Hacia una antropología de la educación en América Latina desde la obra de Paulo Freire*

TOWARDS AN ANTHROPOLOGY OF EDUCATION IN LATIN AMERICA THROUGH THE WORK OF PAULO FREIRE

VERS UNE ANTHROPOLOGIE DE L'ÉDUCATION EN AMÉRIQUE LATINE DEPUIS L'OEUVRE DE PAULO FREIRE

Recibido: 28 de mayo de 2010 • Aprobado: 20 de agosto de 2010

Óscar Armando Hernández Romero**

Resumen

La antropología de la educación indaga sobre el ser humano en cuanto ser educable: *homo educandus*. Reflexiona acerca de cómo y por qué se educan los hombres en una cultura concreta. Para presentar una antropología de la educación en Freire, se hace necesario referirse al concepto de hombre y su relación con el acto educativo. El concepto de hombre abarca aspectos generales contemplados en sus principales obras, los cuales podrían presentarse de la siguiente manera: el hombre como educador y ser educable; el hombre ante la "situación límite"; el hombre como apertura, ser de contactos y relaciones; el hombre como artífice de su propia libertad y el hombre como ser histórico. Para abordar el concepto de educación, se presentará una concepción amplia y diversa para ser entendida como práctica de la

* Fue clasificado por el Comité de árbitros como artículo de reflexión.

** Psicólogo Educativo, Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas. Magíster en Filosofía latinoamericana. Asesor pedagógico en el Instituto Militar Antonio Ricaurte de Bogotá, D.C., miembro del grupo de investigación Fray Saturnino Gutiérrez, Filosofía de la Educación en América Latina y Colombia, clasificado por Colciencias en la Categoría C, en la convocatoria 509 (Medición de grupos de investigación, 2010). Contacto: oscarhernandez@colombia.com

libertad, espacio de reconocimiento del otro, diálogo, proceso de concientización y como acto político. De esta manera, se podrá fundamentar una antropología de la educación en América latina, como una antropología de la liberación.

Palabras clave

Antropología de la educación, hombre, libertad, historia, situación límite, diálogo, reconocimiento, concientización, acto político.

Abstract

Abstract: The anthropology of education investigates the human being as an educable being: *homo educandus*. It reflects upon how and why men are educated in a particular culture. In order to present an anthropology of education in Freire, it is necessary to refer to concept of Man and its relation to the educational act. The concept of man encompasses general aspects contemplated in some of Freire's main works: Man as educator and educable being, man before a limiting situation, man as openness, as being of contacts and relationships; man as produce of his own liberty, and man as a historical being. In order to tackle the concept of Education, we will present a wide and diverse conception, to be understood as a practice of freedom, as a space for the recognition of the other, as a process for conscientization and as a political act. In this way, an Anthropology of Education in Latin America may be grounded, as anthropology of liberation.

Key words

Anthropology of education, man, liberty, history, limiting situation, dialogue, recognition, conscientization, political act.

Résumé

L'anthropologie de l'éducation étudie l'être humain dès qu'être educable : «homo educandus». Il indique comment et pourquoi on instruit les hommes dans une culture concrète. Pour présenter une Anthropologie de l'Éducation en Freire, il est nécessaire de se référer au concept d'Homme et sa relation avec l'acte éducatif. Le concept d'homme comprend des aspects généraux considérés dans ses principales oeuvres, lesquels pourraient se présenter de la manière suivante: L'homme comme éducateur et être educable, l'homme devant la « situation limite », l'homme comme ouverture, être contacts et relations; l'homme comme artisan de sa liberté propre et l'homme comme être historique. Pour aborder le concept d'Éducation, une conception vaste et diverse se présentera pour être comprise comme pratique de la liberté, espace de reconnaissance de l'autre, dialogue, processus de conscientization et comme acte politique. De cette manière on pourra fonder une Anthropologie de l'éducation en Amérique latine, comme une anthropologie de la libération.

Mots clés

Anthropologie de l'éducation, homme, liberté, histoire, situation limite, dialogue, reconnaissance, conscientization, acte politique.

El hombre según Freire

La concepción de *hombre* en Freire se sitúa en la órbita de un existencialismo que alude a cierta trascendencia y guarda importantes relaciones con el Personalismo cristiano. Los postulados antropológicos del autor guardan una estrecha relación con posturas humanistas, personalistas y psicoanalíticas expuestas en Occidente, en especial, lo que se refiere a los aportes de Gabriel Marcel, Karl Jaspers, Emmanuel Mounier, Martin Buber, Erich Fromm, entre otros.

En primer lugar, Freire hará énfasis en lo que se ha denominado “cualidad relacional” del ser humano, la que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo. La idea de hombre en Freire no es ajena a la idea de educación, no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella. “El hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no solo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 2007, p. 28). Desde esta perspectiva, la trascendencia del hombre se marca en la liberación de su animalidad, la que él llama enajenación primera: “el animal es esencialmente un ser acomodado y ajustado, el hombre es un ser integrado” (Freire, 2007, p. 29). En la medida que el hombre avanza en la autoconciencia que lo emancipa de su realidad meramente natural, descubre su humanidad. Desde la perspectiva de la educación bancaria, el hombre se ha dejado educar por otros, dejando que estos le impongan sus ideas y formas de vida, haciendo de cada hombre uno más en el conglomerado consumista y estereotipado de la actualidad.

Para Freire, existe la posibilidad de que el hombre salga de su opresión; ve en la educación y en su capacidad de aprender el camino que le permitirá ser consciente de su realidad, buscar dicha salida, implica la cooperación del prójimo y potencializar su capacidad de apertura en el reconocimiento del otro. El reconocimiento del rostro del otro requiere el reconocimiento del sufrimiento en la historia humana.

El hombre como educador y ser educable

El hombre como educador y educable es un ser con potencialidad física y psíquica para producir conocimiento propio. Freire va en contra de la arrogancia y de la separación entre los participantes, en un proceso educativo: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 1970, p. 77). De esta manera, se hace imprescindible que se tenga una profunda fe en el hombre, en su poder creador y transformador de la realidad; el educador se debe convertir en un compañero del educando, no sólo como el que educa sino como el que a su vez aprende del estudiante a través del diálogo permanente. Para Freire (2007), “nadie educa a nadie, y nadie se educa a sí mismo. El Hombre se educa mediatizado por la sociedad o el mundo.” (p. 17). En Freire, el educando y el educador se enfrentan juntos al acto de conocer; la misión del educador es despertar el espíritu crítico del educando para guiarlo en la tarea de la realización del ser personal a través de la creatividad, el diálogo comprensivo y confiado, enmarcado en un ambiente de mutuo respeto, de ayuda y de colaboración.

El hombre como ser educable debe educarse a sí mismo a la vez que se educa con los demás, generar conciencia de lo que ha perdido, en especial, de su capacidad creadora. Al respecto, Freire (1970) afirma:

La tragedia del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones (p. 33).

Cuando el hombre delega su capacidad de tomar decisiones, ha perdiendo una característica esencial: su humanidad; sin ella el hombre es cosificado, no es sujeto, es un objeto y víctima del sistema.

El hombre ante la “situación límite”

Freire se inspira en la noción de “situación límite” desde el filósofo y psiquiatra alemán Karl Jaspers, a quien cita constantemente en sus principales obras. Cuando Jaspers habla de “situaciones límite” se refiere a:

Situaciones tales como las de que estoy siempre en situación, que no pueda vivir sin lucha y sin sufrimiento, que yo asumo inevitablemente la culpa, que tengo que morir... Estas situaciones no cambian, salvo solamente en su modo de manifestarse; referidas a nuestra existencia empírica, presentan el carácter de ser definitivas, últimas... Experimentar las situaciones límite y existir son una misma cosa, nos revelan nuestra existencia y nos conocemos, como existentes, en ellas (Jaspers, 2001, p. 67).

Jaspers enumera varias situaciones límite paradigmáticas: la muerte, el sufrimiento, la lucha, la culpa; en ellas se revela el problema de la existencia humana. Para Freire, la situación límite del oprimido es un punto de partida material, económico y político, de unas connotaciones algo diferentes a las que parece señalar Jaspers. Es algo hecho por el hombre que apunta a su propia superación en la historia, en la forma de una realidad más humana. Plantea Freire (1970) que las “situaciones límites” no son en sí mismas “generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado” (p. 122). Apunta a la utopía superadora como las situaciones límites en Jaspers apuntaban a una existencia más completa; el clamor del oprimido que habla de su existencia mutilada y testimonia el escándalo de una realidad hecha por el hombre contra el hombre.

La situación límite se ubica como punto de partida para la posterior concientización y comprensión crítica de la realidad. Freire (1970) se interroga directamente: “¿Quién mejor que el oprimido se encontrará preparado para entender el significado

terrible de una sociedad opresora?” (p. 40). La aspiración de Freire es llegar a un encuentro del hombre consigo mismo. La liberación del oprimido es la liberación de todos los hombres. Certeramente, lo afirma: “la pedagogía del oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad, aparece como la pedagogía del hombre” (1970, p. 52). Para Freire, no hay liberación si no es con los demás y, por eso, se educa con el otro en el diálogo y la interacción.

El hombre, por las situaciones límites, actúa sobre la realidad concreta para transformarla y provocar actos límites que le permitan ser consciente del mundo que lo rodea: “lo propio de los hombres es estar, como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual históricamente se dan las situaciones límites” (Freire, 1970, p. 122), las cuales deben ser superadas a través de procesos educativos de liberación que permitan al oprimido trascender esta situación límite.

El hombre como apertura

Siguiendo la línea de Jaspers, la relación de comunicación existencial resulta crucial en la felicidad del hombre y su realización: “yo no puedo llegar a ser yo mismo si el otro no lo es, yo no puedo estar cierto de mí si no estoy también cierto del otro” (Jaspers, 2001, p. 458). Esta idea será central en los postulados de Freire para fundamentar la naturaleza dialógica del ser humano y su fundamental apertura. Al respecto, afirma Jaspers (2001): “es importante que vivamos la experiencia equilibrada y armoniosa entre hablarle al educando y hablar con él” (p. 458). Para Freire, es tan importante escuchar al educando a la vez que escuchado por él, lo que constituye el reconocimiento del otro y de sí mismo, entendiendo a los demás como protagonistas de la humanidad.

La interacción humana, a la que Jaspers denomina existencial, nunca es un desarrollo solitario de un yo innato, sino una re-creación del yo en la comunicación mutua; de otra parte, la construc-

ción de uno mismo. Esta importancia radical de la alteridad, de lo que podemos denominar cualidad relacional del hombre, aparece con mayor fuerza en el filósofo francés Gabriel Marcel en su obra *Ser y tener*; en ella aparece varias veces resaltada para la persona esta necesidad de crearse con los demás. Marcel sostenía que los individuos tan sólo pueden ser comprendidos en las situaciones específicas en que se ven implicados y comprometidos. Esta afirmación constituye el eje de su pensamiento, calificado como existencialismo cristiano o personalismo, con el que Freire fundamentó varios de sus postulados. Por su parte, Freire (2007) afirmará que:

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. Es por eso que existir es un concepto dinámico, implica un diálogo eterno del hombre con el hombre; del hombre con el mundo; del hombre con su Creador (p. 53).

Para Freire, el hombre también se realiza y se encuentra a sí mismo como ser *en* relación con un otro desbordante. La necesaria presencia del otro frente a una radical soledad fundamenta el énfasis y la necesidad de diálogo horizontal cuyo aspecto principal es la escucha activa. Es sólo así que la persona puede salir de sí y mejorar y perfeccionar su existencia, más allá de las meras necesidades empíricas básicas. Esta transitividad, como apertura a la relación y realización de la misma, es lo normal en el ser humano, lo que se adecúa a sus necesidades y naturaleza profunda. Según Freire, el Yo está ligado a la existencia de los otros y por ellos existe. Así también lo expresa Marcel:

No sólo tenemos el derecho de afirmar que los otros existen, sino que estaría dispuesto a sostener que la existencia no puede ser atribuida más que a los otros en tanto que otros, y que no puedo pensarme a mí mismo como existente, sino en tanto que me concibo como no siendo los otros; por consiguiente, como otro que ellos (Marcel, 2003, p. 53).

En Marcel resulta fundamental la idea de que lo que me hace ser un yo singular es la presencia del tú, sin cuyo influjo no puedo estar presente a mí mismo, como conciencia personal. Esta idea será el fundamento transversal de una antropología de la educación en Paulo Freire, es decir, atravesará toda su teoría sobre el hombre. Desde una perspectiva existencialista, el hombre es ser en el mundo, ser con los otros, es apertura.

El hombre, un ser de relaciones y contactos

Paulo Freire se refiere al hombre y a la mujer como seres biológicos e históricos. La condición de histórico sólo se alcanza cuando el sujeto se da cuenta conscientemente de las relaciones que mantiene con otros sujetos y con el mundo en que se sitúan. De esta manera distingue al ser humano en su condición de *Ser de relaciones* y *Ser de contactos*. Estas características se establecen en el mundo, lo que origina un ser de contactos, y con el mundo, lo que da pie a un ser de relaciones. Estar en el mundo implica una relación natural-biológica con el entorno y estar con el mundo implica relaciones culturales.

Freire parte de la idea de que el ser humano es fundamentalmente un ser de relaciones y no sólo un ser biológico de contactos, por eso distingue no separa entre uno y otro. El hombre y la mujer, como seres de relaciones, descubren y conocen su medio ambiente, se abren a la realidad, resultando lo que se llama estar con el mundo. Freire hace aquí la primera integración entre el ser y el mundo. Freire define al mundo como una realidad objetiva, independiente del Ser y posible de ser conocida. El mundo es para Freire (2007) "lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás", lo que constituye lo propio del hombre en sí, su naturaleza relacional (p. 121).

El hombre como artífice de su propia libertad

Respecto al tema de la libertad, la influencia del Psicoanalista alemán Erich Fromm es determinante en Freire; define la enajenación, en términos psicológicos, como la incorporación de unas creencias ajenas, operantes en nosotros, que simulan ser propias y favorecer al sujeto oprimido, que así vive engañado. La ideología sería la lógica del opresor que se incorpora al pensamiento del oprimido, aun más, la lógica de una estructura producida por una civilización creada por el hombre contra sí mismo y que oculta su enajenación. Así define Fromm (1992) el concepto de enajenación:

Entendemos por enajenación un modo de experiencia en que la persona se siente a sí misma como un extraño. Podría decirse que ha sido enajenado de sí mismo. No se siente a sí mismo como centro de su mundo, como creador de sus propios actos, sino que sus actos y las consecuencias de ellos se han convertido en amos suyos, a los cuales obedece y a los cuales quizás hasta adora. La persona enajenada no tiene contacto consigo misma, lo mismo que no lo tiene con ninguna otra persona. Él, como todos los demás, se siente como se sienten las cosas, con los sentidos y con el sentido común, pero al mismo tiempo sin relacionarse productivamente consigo mismo y con el mundo exterior (p. 105).

La inspiración teórico-antropológica que ofrece Fromm a Freire la hace desde sus reflexiones de la relación del hombre entre hombres. Fromm (1970), citando a Marx, dice al respecto:

El hombre puede hacer su propia historia: es su propio creador. Como lo expresó años después [Marx] en *El Capital*... esta historia sería más fácil de trazar, pues, como dice Vico, la historia humana se distingue de la historia natural en que la una está hecha por el hombre y la otra no... El hombre se crea a sí mismo en el proceso de la historia (p. 27).

El hombre es dueño de su propia libertad. El problema radica en el temor que le tiene a ella

y su modo de vivirla, desarrollarla y compartirla con sus semejantes. Freire, en la pedagogía del oprimido, advierte la necesidad de la liberación del oprimido con el opresor. Este último, en su anhelo de llegar a ser más, hace del primero un ser menos al privarlo de su palabra, su libertad e igualdad. La pedagogía del oprimido, en efecto, radica en hacer respetar la vocación ontológica del hombre de *ser más*, tanto en el oprimido como en el opresor. En el primero, liberándolo de la deshumanización por medio de una conciencia que permita razonar sobre su puesto en el cosmos. En el segundo, liberándolo del acto de deshumanizar, a través de una conciencia que le permita conocer las consecuencias de una realidad opresora llena de miseria, injusticia, explotación, etc. Ya Fromm (1970) lo afirmará de la siguiente manera:

En general, la afirmación de que el hombre se enajena de su vida como especie significa que cada hombre está enajenado en relación con los otros y que cada uno de los otros, a su vez, enajenado de la vida humana. La enajenación humana y, sobre todo, la relación del hombre consigo mismo, se realiza y se expresa primero en la relación entre cada hombre y los demás hombres (p. 113).

Freire (1970) ampliará este análisis en su crítica sobre la educación bancaria, la cual presenta como *necrófila*, pues termina por archivar al hombre, sirviendo para su domesticación y su pasiva adaptación:

El educador es el que sabe, los educandos los que no saben; el educador es el que piensa, los educandos los objetos pensados; el educador es el que habla, los educandos los que escuchan dócilmente (p. 53).

Freire (1993) plantea que “si el educador o educadora son autoritarios, anulan y aplastan el pensamiento de los educandos este tiende a generar en los educandos pensamientos tímidos, inauténticos o a veces rebeldes” (p. 63), que no lo conducen a su liberación y a su ser hombre. De esta manera, está de acuerdo con Fromm (1992) cuando éste afirma que:

Las relaciones entre maestro y estudiante y entre amo y esclavo se basan en la superioridad del uno al otro. Los intereses del maestro y el discípulo se orientan en la misma dirección. El maestro se siente satisfecho si logra hacer adelantar al discípulo; si no lo consigue, el fracaso es suyo y de éste. De otro lado, el amo del esclavo debe explotarlo todo lo que sea posible, y cuanto más saca de él, más satisfecho está. Al mismo tiempo, el esclavo procura defender lo mejor que puede su derecho a un mínimo de felicidad” (p. 85).

Tanto Freire como Fromm coinciden con la propuesta de *humanizar* la vida. Para Fromm, la vida humana ha de *racionalizarse*, no en el sentido de intelectualizarla, sino en el de humanizarla, es decir, haciendo que responda a las necesidades específicamente humanas. Esta humanización implica el desarrollo de una equilibrada vinculación afectiva con los otros hombres y con el mundo, ya no gobernada por la cosificación, sino trasmutada en una suerte de amor maduro, a lo que él llama *relación fraterna*. Para Fromm y Freire, la felicidad siempre es *con el otro*, nunca solitaria.

El hombre, como artífice de su propia libertad, la logra en la relación con el otro, en el reconocimiento de su mismidad desde la otredad, es decir, desde la vida en común. Según Freire, “nadie libera a nadie, nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (Freire, 1993, p. 37); cuestión que se da de forma contraria cuando un hombre oprime a otro; sin embargo, la suma de varios hombres oprimidos lleva al compromiso de construir y alcanzar la liberación con el otro. De esta manera lo planteó Freire (1993): “el opresor no libera ni se libera a sí mismo, el oprimido en cambio, si lucha libera al opresor por el hecho de impedirle continuar oprimiendo” (p. 36), permitiendo así la libertad de los oprimidos y de los opresores, constituyéndose en hombres libres y afianzando el derecho de ser hombres.

El miedo a la libertad, del que necesariamente no tiene conciencia de quien lo padece, lo lleva a ver lo que no existe. En el fondo, quien teme a la libertad se refugia en la *seguridad vital*, para usar la expresión de Hegel, prefiriéndola a la *libertad*

arriesgada. En la nota aclaratoria, frente a esta expresión de Hegel (1966), Freire explica que “solamente arriesgando la vida se mantiene la libertad... el individuo que no ha arriesgado la vida puede sin duda ser reconocido como persona que no ha alcanzado la verdad de este reconocimiento como autoconciencia independiente” (Freire, 1970, p. 30).

En este sentido, el hombre es quien mantiene la lucha por su liberación, por su trabajo libre, por la desalienación, por la afirmación de los hombres como personas, como seres para sí. Es una lucha que el mismo Freire presenta como parte fundamental de la *vocación humana*, lo que conduce desde su naturaleza a construir su libertad para ser plenamente libre sin oprimir al otro y sin menospreciar a los demás, reconociendo los derechos del otro y de su propia libertad como hombres.

El hombre como ser histórico

De la concepción anterior, del *hombre como artífice de su propia libertad*, se desprende que la libertad sólo se da en la historia del hombre. La historia es vista por Freire desde el presente como algo dado y a la vez como algo que tiene posibilidades emancipadoras. Desde esta perspectiva, el hombre no sólo es, sino que a la vez puede ser. El discernimiento del hombre sobre la historia le ha permitido comprender el ayer, reconocer el hoy y descubrir el mañana. Según Giroux, citado por Freire (1990):

Para comprender el presente, tanto en términos institucionales como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad (p. 13).

La libertad sólo es auténtica si el ser humano se comprende a sí mismo como ser histórico, es decir, como constructor de su propia historia.

Para Freire (1970), toda realidad histórica es realidad humana: “no existe historia sin hombres así como no hay una historia para los hombres sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma” (p. 169). El ser humano vive en el tiempo y es consciente de ello; su condición y convicción de ser histórico le permiten hacer una relectura de los hechos que han marcado su pasado, le hacen intervenir y mejorar los acontecimientos del presente, pero sobre todo le permiten proyectar un mejor futuro. “El ser humano es, naturalmente, un ser que interviene en el mundo, en la medida en que hace la historia. Por eso, en ella debe dejar sus huellas de sujeto y no simples vestigios de objeto” (Freire, 2001, pp. 109-132). En otras palabras, el hombre es protagonista de su propia historia, tanto social como individual.

De lo anterior se deduce que la relación hombre-historia se da de manera recíproca, una afecta a la otra en la medida que “hacemos la historia que, igualmente, nos hace y nos convierte, por tanto, en históricos” (Freire, 2001, p. 50). La concepción de la historia planteada por Freire no es estática, por el contrario, para él, la historia es dinámica, es continua, lo único permanente en ella es el cambio. Si la historia es mutable, cambiante, significa que es inacabada, por lo tanto, el hombre como ser histórico de igual manera es también un ser inacabado. Al respecto, afirmará Freire (1996) que “es históricamente como el ser humano ha ido convirtiéndose en lo que viene siendo: no solo un ser finito, inconcluso, inserto en un permanente movimiento de búsqueda, sino un ser consciente de su finitud” (p. 12). En esta perspectiva, el hombre como ser histórico es un ser en construcción, el cual se proyecta en la búsqueda de ser más.

Cuando el hombre se hace consciente de su historicidad, encuentra la raíz de su propia temporalidad; sólo entonces, como ser libre, es capaz de discernir por qué existe como proyecto de y no sólo por qué vive como ser biológico. Este análisis del hombre como ser histórico, nos lleva a impregnarle sentido a las relaciones del hombre como ser en el mundo, como sujeto de transformación, “que descubriéndose como oprimido, en

el sistema emerge como ‘sujeto histórico’, que es el ‘sujeto pedagógico’ por excelencia” (Dussel, 1998, p. 436).

Freire y la educación

El análisis sobre una antropología de la educación va estrechamente unido a lo que Freire ha entendido por *educación*. La articulación entre los conceptos de hombre y educación, expuestos por el autor, fundamentan una antropología educativa como una antropología de la liberación. Plantea de forma concreta la idea de hombre que se pretende educar, los fines que poseen los esfuerzos educativos y los métodos que han de utilizarse para hacerlos viables y concretos.

La concepción de Freire sobre la educación parte de la relación del hombre con la realidad. Critica la concepción tradicional de educación, entendida como una simple trasmisión de conocimientos, a lo que él ha llamado *educación bancaria*, es decir: “un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 1970, p. 75). Según Freire, lo que procura fundamentalmente este tipo de educación es eliminar la curiosidad, el espíritu inquisitivo y la creatividad. Para Freire, desde una perspectiva progresista, afirma que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (1970, p. 47).

En este sentido, la educación está relacionada con la libertad. Al respecto, Freire (1990) afirma que “la educación para la libertad es un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad” (p. 107). De esta manera, la educación es un proceso de búsqueda y construcción del conocimiento que parte de la relación teoría-práctica, y de la superación de la contradicción educador-educando. En dicha búsqueda (que es esperanzadora) y en dicha construcción (que significa reinención), los hombres realizan el mundo, con el mundo y con los otros. Para Freire (1970), “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los

hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (p. 92). De este modo, la educación es el medio que permite consolidar la libertad del hombre y sus semejantes.

En la concepción de Noguera (1996), en el prólogo al libro *Cartas a Cristina*, Paulo Freire entenderá la educación como educere, es decir, como la capacidad del ser humano de extraer de sí y de sus interacciones una sobre humanidad, a la que denomina vocación de *ser más*. Ya el término *educar* lo entenderá desde la definición latina de *exducere*, que traduce en términos socráticos *ayudar a parir*:

El ser humano es partero de su propia humanidad educándose para ella. En la concepción de Paulo la educación constituye un cierto tipo de anticipación: la práctica educativa anticipa el *ser más* del ser humano (Noguera, 1996, p. 14).

A partir de esta fundamentación conceptual, se deduce que la educación para Freire presenta una diversidad de connotaciones como: práctica de la libertad, espacio de reconocimiento del otro, diálogo, dialogo que nos hace sujetos, proceso de concientización y, ante todo, acto político. A continuación, se presentará una aproximación a cada uno de estas definiciones:

La educación como práctica de la libertad

Freire (1990) reconoce en Celestín Freinet “uno de los grandes representantes contemporáneos de la educación para la libertad... nunca dejó de estar presente, pero jamás exageró su presencia transformando la presencia de sus educandos en su sombra” (p. 119). De él retoma la importancia del profesor en el proceso educativo, pues la educación exigirá siempre la presencia del docente, quien debe estar dispuesto también a educarse, dejar sus métodos tradicionalistas que parten de una concepción exclusiva de pensarse como dueño absoluto del conocimiento que ha de depositar en sus educandos. Afirma Freire (1990) que “la

educación como práctica de la libertad implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres” (p. 94). La educación debe generar procesos de liberación del hombre sobre aquello que le niega su ser libre y que le hace ver al mundo sin sentido ni conciencia.

La educación desde esta perspectiva es la autenticación de conocimiento mediante la cual los educandos y los educadores, en tanto como seres conscientes e intencionales, se unen a la búsqueda de nuevos conocimientos como consecuencia de su aprehensión del conocimiento existente. Ya afirmará Freire (1990) que “una forma liberadora de práctica educativa propone una arqueología de la conciencia” (p. 124). De esta manera, los esfuerzos de los actores de la educación permiten rehacer el camino natural en que emerge la conciencia como capacidad de auto percepción.

La educación como práctica de la libertad parte de una educación para la liberación, la cual se plantea como un problema metodológico que se ocupa de ayudar a liberar los seres humanos de la opresión que los estrangula en su realidad objetiva. Es necesario, por tanto, trascender la práctica educativa que tiende a la domesticación (*educación bancaria*) para reemplazarla por otra que tienda a la liberación. Freire insiste que, en una praxis liberadora, es imposible que el educador siga un modelo de domesticación.

La realidad no es sólo el punto de partida de la educación sino también su punto de llegada. Si la realidad no está dada, sino dándose, la finalidad de la educación liberadora es contribuir a su transformación en función de visiones de futuro; exige superar los obstáculos económicos, sociales, políticos y culturales que impide la realización de los educandos como seres humanos. Las prácticas educativas críticas, articuladas a praxis sociales transformadoras, hacen posible que la gente escriba su propia historia, es decir, sea capaz de superar las circunstancias y factores adversos que lo condicionan, como son la opre-

sión, la esclavitud del consumismo moderno, la falta de una auténtica democracia.

Para Freire (1997), "educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben" (p. 25), pero al menos saben que saben algo, de esta manera pueden llegar a saber más, a través del diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben. Por tanto, se hace necesario que estos, transformando su pensamiento de que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más.

El medio a través del cual la educación es práctica de la libertad es la *palabra transformadora*; ésta, como instrumento de transformación, va dirigida hacia una realidad que debe ser abordada desde una educación "eminente problematizadora, fundamentalmente crítica, virtualmente liberadora" (Freire, 2007, p. 18). En este orden de ideas, la educación como práctica de la libertad es más que un acto de conocimiento, un acercamiento crítico de la realidad.

La educación como espacio de reconocimiento del otro

El hombre para Freire es *apertura* y, por ello, un *ser de contactos y relaciones*. Desde esta perspectiva, la educación se convierte en un espacio de reconocimiento del otro. Para Freire (2005), "mi presencia en el mundo, con el mundo y con los otros, implica el conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me reconozco en esta entereza, tanto más posibilidades tendré haciendo historia, de saberme rehecho por ella" (p. 81). En el proceso educativo, los actores de la educación, educar y educando, se afectan mutuamente. Ya hemos afirmado que los hombres se educan mediatizados por el mundo y la sociedad, lo cual implica un reconocimiento mutuo de dos seres humanos que, indistintamente de su posición de educador o educando, deben reconocerse mutuamente como seres que aprenden entre sí.

Hombres y mujeres son seres inacabados que se necesitan mutuamente para conocer y transformar el mundo, a la vez que se construyen como sujetos. El reconocer ese sentido de carencia, de necesidad de los otros para conocer, actuar y ser en el mundo, justifica la posibilidad de la educación que no puede ser otra cosa que comunicación y diálogo.

La educación tiene su razón de ser en el carácter inacabado de los seres humanos:

Es en la práctica de experimentar las diferencias donde nos descubrimos como yos y como tú. En rigor, siempre es el otro, en cuanto tú, el que me constituye como yo en la medida en que yo como tú de otro, lo constituyo como yo (Freire, 2005, p. 107).

Para Freire, la educación brinda la posibilidad de constituirnos como sujetos; sólo a través de la conversación basada en una práctica compartida y en la apertura al otro, que a su vez me escucha y me habla, es que me reconozco como sujeto; no como sujeto dado, sino como sujeto en permanente construcción. Así, el diálogo asume un carácter antropológico y ético, en la medida en que nos hacemos seres humanos autónomos, con capacidad de incidir en la realidad; en la medida en que reconocemos, con otros, que el mundo es susceptible de modificación desde otros valores, sentidos y utopías.

La educación desde la escuela debe ser una educación libertaria que brinde a los educandos los elementos fundamentales para dicho proceso que empieza cuando el hombre se constituye en un ser libre de las condiciones en que se encuentra y ha sido atado por las circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas, las cuales lo ubican en un determinado nivel de vida material y no le permiten ser más. Sólo en la medida en que el hombre emprenda su camino de liberación desde la educación y se reconozca a sí mismo y a los otros podrá ser consciente del sentido de su existencia y la existencia de los otros.

La educación como diálogo

Para Freire, el diálogo es ante todo un *fenómeno humano*, el cual se nos revela en la palabra; la palabra verdadera y auténtica que permite transformar el mundo; es la palabra activa y pronunciada, por tal motivo los hombres no se relacionan en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción y en la reflexión. El diálogo es, para Freire (1990), el encuentro de los hombres que pronuncian el mundo. Al respecto, afirma: “existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado, a los sujeto pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento” (p. 106).

La educación como diálogo implica entonces un encuentro entre los hombres, que trasciende la mera relación yo-tú, para orientarse hacia la transformación de un mundo pronunciado a través del diálogo, desglosándose de esta situación la significación de los hombre en cuanto tales. “El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos” (Freire, 1997, p. 46). Es a través del diálogo en que los seres humanos se reconocen al pronunciarse y, a la vez, al ser escuchados. “Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mí mismo, si sólo me veo a mí mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve” (Freire, 2005, p. 61). El diálogo permite al hombre encontrarse con el otro y los otros, a la vez que le hace consciente de la existencia de los demás.

El diálogo para Freire es *exigencia existencial*, permite la reflexión y la acción orientadas a la transformación y humanización. En un proceso de educación, el diálogo no puede reducirse a “mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Freire, 2005, p. 107). Es la base que permite el encuentro de sí con el otro y con el cual se emprende el camino hacia la libertad.

El diálogo, por tanto, es siempre creador, por un lado, de la realidad transformada, por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola. Exige humildad y confianza. Al respecto, afirma Freire (2005): “la humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el criterio de mi verdad” (p. 61). Ya en otro texto se referirá a que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan ser más” (Freire, 2005, p. 110). Tampoco hay diálogo sin esperanza: ésta mueve la búsqueda de los hombres y mujeres por cambiar el mundo y hacerse sujetos. Por tanto, si quienes dialogan no esperan nada de su reflexión y de su acción, no puede haber diálogo. El diálogo es el camino que ofrece los principios fundamentales para que el hombre se libere de las cadenas que lo oprimen y no les permite ser más.

La educación como proceso de concientización

En el pensamiento latinoamericano contemporáneo, el cual permite la crítica social, la concientización o toma de conciencia parte del desconocimiento, por parte del pueblo, de los problemas sociales y sus verdaderas causas, se impone una tarea de concientización. Es el primer paso, y más importante, en la lucha por la liberación del pueblo. Freire (1997), en conversación con Carlos Alberto Torres, define la palabra concientización en los siguientes términos:

Es una manera de leer el mundo rigurosamente, o casi rigurosamente. Es una manera de leer cómo funciona la sociedad. Es una manera de entender mejor el problema del interés, la cuestión del poder. Cómo obtener poder, o qué significa no tener poder. Finalmente, concientización implica una lectura más profunda de la realidad, [y] el sentido común que va más allá del sentido común (p. 31).

La educación bancaria criticada por Freire es una educación basada en los dos primeros tipos de conciencia develados por él. El primero es el de la conciencia mágica, fusionada con la naturaleza, intransitiva, no deja pasar su acción a otro término,

responde a la atmósfera de la sociedad cerrada, carece de sentido histórico, el hombre es sólo un espectador inactivo ante el mundo, capta los hechos pero no los juzga, no los investiga para transformarlos.

El siguiente tipo de conciencia es la transitiva, ingenua creyéndose superior a los hechos, los domina desde afuera y los juzga conforme mejor les agrade; supervalora los hechos e infravalora al hombre, interpreta los hechos de forma superficial, es instalada en el presente, sufre un proceso de *acomodación* y de *ajustamiento*, y a la vez de adaptación. Pero frente a estos tipos de conciencia propone, para una cultura en proceso de transformación, una conciencia y una pedagogía crítica, la cual presenta las cosas y los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales, que logra integrar la realidad; sustituir las explicaciones mágicas por principios auténticos de causalidad. Para llegar a ella, el hombre debe reconocerse inconcluso y consciente de ello. Esta conciencia está impregnada de dinamicidad y dialecticidad que conlleva un compromiso histórico replanteando continuamente la realidad.

Consecuente con lo anterior, el papel del educador en el proceso de concientización debe ser similar al del agrónomo que instruye a los campesinos en sus parcelas:

Su participación en el sistema de relaciones campesino – naturaleza – cultura, no pueda ser reducida a un estar frente, o un estar sobre, o a un estar para los campesinos, puesto que debe ser un estar con ellos, como sujetos de cambio (Torres, 1995, p. 63).

De esta manera, los campesinos adquieren las herramientas para ser agentes y co-responsables de la transformación cultural. De acuerdo con Freire, la concienciación es “un momento central por el cual el individuo se capta como sujeto, como un proyecto realizable a través de la acción transformadora” (en González, 2006, p. 24). La percepción de este término no es ni subjetiva, ni mecanicista, ni un mero reflejo de la realidad.

Al respecto, el mismo Freire (1990) afirma: “uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo dado, sino como mundo que ésta dinámicamente en proceso de creación” (p. 120). Esta afirmación implica una continua búsqueda e investigación de aquello que permanece oculto en nuestro interior, mientras se descubre y se transforma la realidad como resultado de la reflexión crítica sobre la misma. La concienciación sólo es posible a través de la praxis. La conciencia se modifica gracias a la articulación entre acción y reflexión. De esta manera, la unión entre práctica y teoría permite ver con mayor claridad el contexto en particular en que se encuentra el individuo, ya sea como educador o educando, quienes deben transformar la realidad que los oprime.

La comprensión del proceso de concienciación y su práctica están directamente vinculadas a la propia comprensión de la conciencia con el mundo. Para Freire (1990), la concienciación es un acto también de *autoconciencia*. Sentencia al respecto:

La autoconciencia de los seres humanos implica una conciencia de las cosas, un mundo real concreto en el que las personas se perciben como seres históricos en una realidad que aprenden a través de su capacidad de pensar. El conocimiento de la realidad es esencial para desarrollar la autoconciencia y un subsiguiente aumento del conocimiento (p. 166).

En el proceso de concienciación, caracterizado por la revelación de la realidad social, el sujeto debe ir aprehendiendo el mundo real, no como algo que sólo existe, sino como algo que ha de ser, algo que está siendo, para llegar a la liberación del mundo que no le permite desarrollarse como persona en todas sus dimensiones.

La educación como acto político

Educar es una práctica política a la vez que el acto pedagógico es un compromiso político. Para Freire (1990), “un acto educativo tiene natu-

raleza política, y un acto político tiene naturaleza educativa” (p. 185). Esta naturaleza política de la educación, aclara Freire, es en todo el mundo, no sólo en Latinoamérica. *La política es el alma de la educación* porque todas las instancias educativas devienen actos políticos. Toda práctica educativa compromete una práctica de conocimiento, la cual está orientada hacia la organización, comprensión y convivencia de los seres humanos. Las prácticas educativas siempre son políticas porque involucran valores, proyectos, utopías que reproducen, legitiman, cuestionan o transforman las relaciones de poder prevalecientes en la sociedad.

La educación nunca es neutral, está a favor de la dominación o de la emancipación. Por ello, Freire distingue entre prácticas educativas conservadoras y prácticas educativas progresistas. En la *práctica educativa conservadora* se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales y adaptar a los educandos al mundo dado. En una *práctica educativa progresista*, se procura, al enseñar los contenidos, develar la razón de ser de los problemas sociales, busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado.

La educación por sí misma no cambia el mundo, pero sin ella es imposible hacerlo. En consecuencia, el educador progresista debe tener un compromiso ético político por la construcción de un mundo más justo. El educador ve la historia como posibilidad, no debe perder su capacidad de indignación, no puede ser indiferente ni neutral frente a las injusticias, la opresión, la discriminación y la explotación; debe mantener y promover la esperanza en la posibilidad de superación del orden injusto, de imaginarse utopías realizables, etc. Por eso, el hombre que se educa se constituye en un ser político que puede liberarse; la acción política surge desde el acto pedagógico, en la misma escuela, espacio propicio para formar al sujeto político, para construir la democracia, la conciencia de liberación política.

Conclusión

Freire ha insistido constantemente en la transformación del hombre como sujeto que se educa con los otros, mediatizados por el mundo y la realidad, a través del diálogo. De esta manera, una antropología educativa desde el corpus teórico freireano es un punto de partida de una educación liberadora.

La fundamentación antropológica expuesta por el autor permite conocer todos los presupuestos necesarios para despertar a un hombre nuevo, libre, no oprimido, ni opresor. En Freire se ha vislumbrado claramente una antropología educativa, caracterizada por una concepción amplia, dinámica y centrada en el hombre, en sus aspectos más profundos que buscan darle sentido a su existencia. Esta concepción de hombre, desde una antropología educativa, se relaciona con la concepción de la educación entendida como un proceso dinámico y transformador que sólo le es propio al ser humano. En Freire se ha vislumbrado claramente una antropología educativa, caracterizada por una concepción amplia, dinámica y centrada del hombre en sus aspectos más profundos que buscan darle sentido a su existencia. Esta concepción de hombre hace emerger una concepción amplia de la educación como: diálogo, espacio de reconocimiento del otro, proceso de conscientización, como acto político y como práctica de la libertad.

Referencias

- Dussel, Enrique. (1998). *Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y de la Exclusión*. Madrid: Trotta
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990) *La naturaleza política de la educación. Introducción de Henry A. Giroux*. Barcelona, España: Paidós.

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina: reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México. Siglo XXI. Prefacio: Adriano S. Noguera.
- Freire, P. (1997). *¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1998). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (1970). *El concepto de hombre en Marx*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fromm, E. (1992). *Psicoanálisis de la sociedad contemporánea. Hacia una sociedad sana*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- González, Luis José. (2006) *Diccionario de filosofía con temas y autores latinoamericanos*. Bogotá: El Búho
- Jaspers, K. (2001). *Psicopatología general*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcel, G. (2003). *Ser y tener*. Madrid, España: Caparrós.
- Torres, C. A. (1995). *Estudios freireanos*. Buenos Aires, Argentina: Coquena Grupo Editor. Libros Quirquincho.