

**Educación, comunidad y ética de la liberación:
Comentarios a partir del pensamiento
de Lev Vigostky y Paulo Freire¹**

Juan Rafael Gómez Torres

Resumen:

La presente ponencia busca plantear la necesidad de un debate sobre la importancia de Vygotsky y Freire en la comprensión de la educación como hecho social comunitario; es decir, de la relación entre la educación formal y no formal, la comunidad cultural y la ética, ésta última como vínculo de esta comunidad o como ética de la liberación. La tesis por defender es que, sin un vínculo epistemológicamente abierto entre estas tres dimensiones, partiendo de los dos maestros citados, la educación es una tarea sin futuro ni compromiso con los más pobres en América latina.

Palabras clave:

Educación, comunidad, ética, pensamiento crítico

Introducción: el aporte de dos grandes maestros de la educación y la noción de la pedagogía como ciencia comprometida y como acto social total

La importancia de Vygotsky y Freire, en la comprensión de la educación como hecho social, como realidad y como imperativo dentro de la comunidad cultural, es indudable. Ante todo, para una región como Nuestra América, siguiendo el nombre dado por el prócer José Martí, caracterizada por graves problemas de desigualdad interna, así como de desigualdad colonial respecto de los llamados países o regiones centrales, tengan éstas un carácter geográfico específico dentro de la denominada globalización o un carácter ubicuo desterritorializado.

¹ Ponencia presentada en el marco del Congreso, X Aniversario Vygotski, Freire y Martín Baró: memoria y vigencia en movimiento, realizado en la UNED, los días 06 y 07 de noviembre del 2017. Organizado por la UNA/UNED/UCR.

En última instancia, estas dos formas de desigualdad están profundamente ligadas por la forma de organización actual del capitalismo global.

Nuestra ponencia busca resaltar esta importancia, a partir del análisis de algunos conceptos que se desprenden de estos autores, y más que autores, maestros en la comprensión y en el análisis de la educación como realidad, sin la cual no es posible comprender una transmodernidad² crítica (Dussel, 2015 y 1999) y decolonial (Mignolo, 2007), que rescate los sentidos epistemológicos desde la negatividad radical, frente a una naturalización de la desigualdad, el capitalismo como forma de organización aparentemente única de lo social y la instrumentalización de la vida humana en específico y de la vida en el planeta en particular y concretamente en el caso de América latina.

Creemos necesario el regreso a un debate holístico de la realidad social, como el que otrora, nos plantearan la teoría de la dependencia y la filosofía de la liberación, más en un contexto histórico en el que la idea de humanidad o de ser humano se nos presenta como algo universal, dados los procesos culturales comunicantes entre todas las comunidades humanas dentro del planeta, aunque lamentablemente asociadas a la idea de globalización, término éste que responde más que todo a los lineamientos del capitalismo avanzado o imperial (Lenin, 2012), capitalismo para el cual, frente a la fetichización absoluta del valor de cambio o de dinero en otros términos (Marx, 1981 y Hinkelammert, 1981) cobra una realidad pavorosa, que muchas veces no es tomada en cuenta

² Entiéndase a la transmodernidad como la entiende la Filosofía de la liberación, como el fenómeno utópico que permite caminar hacia un periodo de la historia donde sea superada la modernidad como modelo ideológico de dominación y colonización. Superarla implica conocerla profundamente para iniciar procesos descolonizadores donde la meta será no repetir el camino de la desigualdad social, la acumulación sin más, la separación del ser humano de la naturaleza, la apuesta por una ciencia instrumentalista al servicio del gran capital, la reducción del pensamiento al filo logos europeo, entre otros. No repetir, pero sí construir mundos otros donde quepamos todas y todos, donde se mande obedeciendo y donde no haya lugar para ningún tipo de discriminación social.

por los estudiosos de las ciencias humanas y de la educación en particular.

Lo anterior supone a su vez, la necesidad de deconstruir términos o categorías que resultan groseramente equívocas y, de alguna manera, desustancializadas o sustancializadas desde el discurso legitimador del modelo de (in)convivencia global que parece ser único y para el cual la pobreza, la desigualdad, el dolor, la tragedia interespecies (Singer, 1999) y ecológica en general, y la moral del más fuerte son deificadas en la una nueva y más terrorífica piedra del sacrificio de la vida y de la normalización cotidiana de esta realidad, por los medios de comunicación de masas; y por una condición de vacuidad normalizada como nunca antes en la historia del mundo humano.

Para ello, el aporte de los maestros ya citados más otros que han venido a sumarse al debate más reciente, dentro y fuera de la transmodernidad. La tesis principal es la necesidad de retomar o plantear, no importa como sea visto, la idea de la educación como hecho social total, para el cual la ética de la vida, de la comunidad y de la liberación —como “ética de este mundo” (Cortina, 2015, pp. 41-53), la crítica de su propia condición como ciencia y como tecnología (*techné + logos*) del conocimiento, y la necesidad de una cercanía o retorno al (nos)otros (Lévinas, 2014; Lenkersdorf, 2001 y Gogol, 2007, en el caso de América latina, la educación que es del otro (Skliar, 2007)—; experimentado de forma efectiva en la comunidad escolar en particular y educativa en general, de forma políticamente efectiva en el entramado conceptual de una idea radical de democracia desde abajo (Gallardo, 1989) y desde el sentido más primigenio del concepto de pueblo (Gallardo, 2007; Hinkelammert, 2010 y Gutierrez, 1993) y de (con)vivencia o interculturalidad (Fornet-Betancourt, 1994).

Punto de partida: La educación como hecho social total

Una de las lecciones más importantes de nuestros dos autores, es el reconocimiento (meta)social (evitemos la desviación sociologizante y modernizadora del término *social*) y, principalmente, de Paulo Freire, de la educación como hecho social comunitario. ¿Qué quiere decir esto? Nada tan sencillo, como la idea de que la educación es una forma en pequeño de vivir el mundo, el pueblo y la comunidad; esto es, las relaciones primarias y fundamentales de la vida humana heredadas desde la antigüedad por la tradición cultural de oriente y occidente.

Probablemente, al igual que en el caso de una forma de vivencia de la religión y de las festividades, el “hecho social comunitario” evita la fragmentación sistémica propia de la actualidad, donde cobran importancia preguntas del tipo “¿Cómo es posible el orden social?” (Luhmann, 2010); aunque, luego, la respuesta de este sociólogo caiga en la misma trampa epistemo/sistémica de la modernidad socialmente disociante y, en cambio, defensora de una realidad bajo el concepto/fetichismo de “sistema”, mismo que en un intento por superar toda forma de vitalismo, y, en este caso de vitalismo social, rehúye la idea de que constituimos ante todo un cuerpo social, un entramado energético y ecológico organizado, alrededor de la vida, también como hecho natural total, al que no puede achacársele, sin más, el concepto osificante de “sistema”. En todo caso los términos “sistema”, “modelo”, pese a su influencia reificante, sólo constituyen instrumentos heurísticos, que no dan cuenta de los ricos procesos reales de la comunidad.

La educación involucra todas las facetas y energías de la vida en su mismo

despliegue óntico. Pero no se trata de interacciones entre elementos o factores rígidos sino de interacciones entre procesos epistemológicamente ricos en su manera de ser y de existir, irreductibles a una teoría sistémica, aunque la idea de Bertalanffy (1976) pueda ayudar a comprender en parte, pero solo en parte, este *holon* (dirían los griegos, pero también nuestros pueblos indígenas en otros términos como el de *Madre*, el de *Niña* y el de *Tierra*) como “unidad sagrada” (Bateson, 2006). No queremos caer, por supuesto, en un espiritualismo postmoderno ni en un populismo epistemológico, sino que, más bien, intentamos visualizar el todo, que ocurre o se materializa detrás de las partes inseparables entre sí dentro del devenir del todo (Hegel, 2008; Marx, 1981; Heidegger, 2012; Lévinas, 2009; Singer, 2003).

La educación compromete desde el todo de la realidad social, porque sólo desde esta totalidad en su despliegue es que ocurre nuestra vida y nuestras relaciones con las y los demás. Por ello, en el caso de Freire la liberación deviene como acto colectivo frente al dolor y la muerte que produce la sujeción (Althusser, 1988; Butler, 1997).

La tarea de la educación no es sólo una tarea, sino que también se instituye como una forma de vida, como un desplegarse y un salirse de la inmediatez del dominio y del control político, mental, emocional y social, lo cual nos afecta desde todo punto de vista, desde todas las facetas de la vida. Así, por ejemplo, salirse de las relaciones de dominación capitalista, supone, a su vez, salirse de otra lógica “sistémica” y reduccionista, para la cual el dinero y la riqueza se convierten en la lógica individualista que “mueve” al mundo (como planteara la economía moderna desde Smith, 1986) hasta la actualidad del globalismo neoliberal, lógica que críticos y no críticos hemos interiorizado dentro de la

modernidad, pero que hoy la decolonialidad y la transmodernidad —como críticas radicales— nos llaman a salirnos de esos reduccionismos.

La comunidad educativa supone que, dentro de ella, unos y otras, nos vemos en el cara a cara de cada día. Pero no de un cara a cara centrado en el dominio de un tiempo regulado (.....), sino de un cara a cara que rompe la linealidad del “tiempo productivo”, del tiempo/productivista, del tiempo/secuencia, que prepara, por ejemplo, para las cadenas capitalistas (.....) por un lado y, por otro, para la lógica pregunta/respuesta en la “mejor” transposición de la lógica binario/secuencial de la computarización implantada al mundo de la vida (Husserl, 2008; Habermas, 1999 y Perrenoud, 2007).

Siguiendo a Vigostky, en un sentido crítico, no nos debe interesar la educación como simple acto cognitivo (de ahí nuestra crítica hacia él y su experimentalismo positivista: que, por suerte, no domina todo su pensamiento) sino como acto/juego que nos involucra mental, emocional y corporalmente con la cultura y, por ello, con la comunidad que la produce. Así el acto cognitivo rebasa la secuencialidad computacional/sistémica del tiempo como mercancía social y, más bien, nos retrotrae a un tiempo/todo que se expande en sus dimensiones espaciales y espacio/temporales propiamente dichas, en la relación de los cuerpos y su ecología inmediata, en la cercanía de los seres humanos como entes comunitarios, completos e irreductibles.

Vista de esta manera, la educación es un logro de la humanidad, incluso en su caracterización o dimensión formal. Cuando el niño, el joven y el adulto escriben o juegan, lo hacen de forma completa como entes material/espirituales totales. La lógica de la premura lineal del capitalismo desaparece y lo

importante recae en el preguntarse/juego, no en la respuesta secuenciada hacia otra respuesta, es decir, de un dato a otro dato, de un byte hacia otro byte.

Indudablemente los aspectos científicos importan en la comprensión de este proceso, pero no ya el de una ciencia objetivizante, sino de una ciencia comunicativa y transmoderna. De una ciencia que se observa a sí misma en el proceso del darse como ciencia, es decir, de una ciencia antimetódica e hipercrítica. Habiendo creación, pero también recreación. Por ende, existe igualmente un proceso evolutivo, pero no en función de una meta aislada sino de un conjunto de metas que van y vienen dialécticamente en un tiempo complejo. Por ello, aparece una dimensión evolutiva, pero de naturaleza débil; no el de una progresión sin retorno y sin salidas laterales y ricas ramificaciones dentro de la organización compleja de la vida misma.

Es decir, la educación se constituye desde la ética de la liberación

Independientemente de los análisis puramente “positivos” sobre la educación, especialmente en nuestra región latinoamericana; que reducen el estudio de la misma a sus condiciones sociales e históricas objetivas, es impensable llegar a alguna posible alternativa crítica o ir más allá de los mismos sino se plantean desde una impronta ética, ligada con las necesidades y el futuro de aquellos que menos tienen o como afirma Dussel, el compromiso del pensamiento liberador está con las víctimas del sistema capitalista global (2015).

Dicho en otras palabras la educación latinoamericana debe responder a dos principios fundamentales; primero las condiciones objetivas ya señaladas sobre la educación, que vistas desde una perspectiva crítica y negativa (Dussel, 2015

y Adorno, 1999), nos muestran las gravísimas condiciones sociales y económicas de desigualdad en que están nuestros pueblos (Freire) como un gran indicador de lo afirmado, es decir, el mismo análisis de la realidad se instituye como punto de partida de toda crítica del fenómeno educativo nuestroamericano; no obstante, no resulta suficiente para una comprensión integral del fenómeno educativo pero se constituye en el punto de partida de todo pensamiento crítico de la educación, lo que nos lleva a la segunda dimensión por acotar, esto es, aquella que se liga con un necesario proceso autoliberador (Freire, 2005) y transgresor de tales condiciones objetivas.

En otras palabras, la educación nuestroamericana ha de manifestarse como una gran vía (pedagogía de la liberación, Freire, 2005) para la autoconstitución de nuestros pueblos tanto en sus dimensiones objetivas como críticas.

A continuación, especificaremos, siguiendo a los autores que nos guían en este análisis las condiciones fundamentales de la perspectiva que estamos sosteniendo, dicho de otra forma, de la misma y ya casi olvidada teoría de la dependencia y de la filosofía, la pedagogía, la psicología y la sociología de la liberación nuestroamericana, donde se ubica pensadores como Paulo Freire.

Veamos, entonces, los aspectos principales que han de sostenerse desde una metateoría liberadora y efectivamente decolonial.

El aporte de Lev Vigotsky

En lo positivo Vygotsky nos aportó desde el materialismo histórico un conjunto de herramientas objetivas que establecen las relaciones de las categorías fundamentales que participan del fenómeno educativo, este ferviente marxista,

nos aporta desde la psicología evolutiva importantes descubrimientos para la pedagogía, sobre todo en lo relacionado a la inseparable unidad dialéctica que representan el pensamiento y el lenguaje. Donde la comunicación se convierte en un valor central para la pedagogía, pues es desde allí que los seres humanos conocemos, aprendemos y transformamos conscientemente la realidad. Dicho proceso se posibilita más allá de lo biológico (lo incluye, pero no se agota con él) mediante la interrelación con lo cultural (producción humana). Pues para Vygotsky, el aprendizaje humano es un producto complejo resultado de las interacciones histórico-culturales, por lo que el docente o los pares, son indispensables para aprender y la escuela juega un papel importante en el desarrollo humano.

Así las cosas, el socio/constructivismo/histórico de Vygotsky es ante todo una propuesta de transformación humana basada en la importancia de la interacción social y del contexto para lograr el aprendizaje y el cambio. Este bielorruso parte de lo concreto, material, histórico, cultural y práctico para construir pensamiento crítico, así la vida cotidiana y las interacciones subjetivas son fundamentales para la consecución del conocimiento y del aprendizaje; aquí es donde el lenguaje y el pensamiento se convierten en una unidad de análisis o herramienta fundamental. Es un proceso interrelacional, dialéctico y dialógico en contra del sujeto universal y liberal que según Zizek (2009), es “capaz de desprenderse de sus raíces particulares culturales/sociales y de afirmar su plena autonomía y su universalidad” (p. 172), sin desdibujar las normas sociales que funcionan como imperativos categóricos (neokantismo), donde se es libre cuando más se obedece.

Para el psicólogo soviético, alejado del individualismo liberal, la actividad

cotidiana es el punto de partida del aprendizaje, ésta cambia la realidad social y personal y por ende posibilita el desarrollo humano integral, mediante el lenguaje. De allí que lo socio cultural o acción política es una finalidad alcanzada amén a lo colectivo; lo colectivo me transforma y lo transformo. Según Vygotsky (2015), en el momento del nacimiento, el organismo está hominizado (su estructura biológica ya está formada), pero aún no está humanizado en absoluto. Esto es, devenimos humanos a través del proceso de internalización de la cultura, mediante nuestras experiencias y sentires.

Para Vygotsky la educación es central en el desarrollo humano, pero no todo el desarrollo se reduce al aprendizaje y, en ese sentido, son inseparables el pensamiento y los afectos o las ideas de sus motivaciones. Por eso, en lo educativo la internalización suele expresarse mediante la interacción emotiva entre pares o la intermediación de adultos que posibilita espacios para la culturalización, de modo que se establezcan enlaces e intercambios culturales a partir de los aprendizajes previos o conocimientos reales, pero previendo las posibilidades o potencialidades de aprendizaje de las y los aprendices en lo que Vygotsky llamó Zona de Desarrollo Próximo (una zona intermedia y de encuentro entre lo real y lo potencial), con ello se destaca su carácter utopista propio del marxismo que le inspiraba.

Contrariamente de Piaget y a otros cognitivistas, el aprendizaje precede al desarrollo cognitivo y se da antes, durante y después de la escolarización, por lo que la ZDP es un lugar en constante transformación, aquí los docentes deben promover aprendizajes fundamentales para la vida, su papel es activo al igual que el de los estudiantes, ambos juntamente con los contextos culturales son elementales en su teoría, pues el docente no es un simple facilitador, es ante

todo un agente socializador y transformador mediante la interacción misma posibilitada a través de su acción/intervención pedagógica, por su parte los estudiantes son el centro de la interacción y los objetos de aprendizaje son importantes, pero por sí mismos no producen el aprendizaje o la transformación.

Para nuestro autor, aprender es ante todo el “saber a enseñar”; es decir, no se aprende para “desarrollarse” sino para apropiarse o internalizar el “saber a enseñar”, es un proceso que va de lo externo a lo interno (internalización de la cultura que afectará al pensamiento y al lenguaje). Dicho de otra forma, el desarrollo filogenético es sociogenético más que ontogenético.

A diferencia de Piaget, quien sostenía que el aprendizaje necesita solo del conocimiento (monismo), Vigtsky resalta la interacción que integra pensamiento y lenguaje, rechazando la idea racionalista del dualismo que sostiene que el conocimiento se da por naturaleza (innatismo) y separado del lenguaje. Piaget (1978), como buen neokantiano, decía que nos expresamos en palabras, sólo por mero accidente, ya que, el lenguaje no está en el proceso del conocimiento, sino que éste se daba por medio de estructuras mentales y sus procesos de equilibración (asimilación y acomodación). De tal modo que en Piaget, lo que no se equilibra también se equilibra.

En suma, para Vygotsky (2015), sin conocimiento no hay posibilidad de vida humana. El conocimiento/sentimiento es vida o transformación de la realidad, es un acto consciente, pues: “Una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo, lo que un átomo al universo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana” (Vygotsky, 2015, p. 324). De allí la importancia de lo que pensamos y de cómo lo expresamos, pues para este

bielorruso, como ya hemos señalado, aprender es transformar la realidad para crear mejores condiciones de vida, es decir, se conoce para transformar y se transforma para conocer.

Así visto, el conocimiento no es relativo, es interesado e histórico; esto es, objetivo (en cuanto el sujeto capta al mundo para transformarlo) y subjetivo (en tanto es producto del sujeto: parcialidad e intereses) a la vez. En ese sentido, la pedagogía como sociopraxis no ignora ni niega su carácter y compromiso político y ético con la sociedad, sabe que aprender y conocer no debe ser una tarea mecánica sino dialéctica, crítica y decolonial como lo hemos señalado a lo largo del presente escrito.

El aporte de Paulo Freire

En Freire es indiscutible que la educación o nos libera o nos asesina, interpretando atrevida y libremente su obra se puede rastrear su acusación de una educación que es bancaria, completadora, explicadora o absolutizante y otra que es libertaria o que nos propicia la concientización. La primera genera la muerte sin más, la segunda nos puede liberar de las cadenas de la opresión mental, colonial, económica, política, estética y ética. No es que la educación para él sea dualista, más bien es un continuo con esos dos extremos, donde los sujetos educativos según las pedagogías y las acciones que adopten se acercan a un lado u al otro sin existir la neutralidad o los términos medios, pues a los tibios hasta dios los vomita (Apocalipsis, 3, 16, versión Nueva Biblia de Jerusalén). Según Freire (2005) solo nos liberamos educativamente hablando a través del diálogo, el intercambio y la toma de conciencia para la transformación, al igual que Vygotsky cree que la educación es fundamental

para el desarrollo humano entendido como transformación colectiva.

También coincide con el bielorruso con la idea de que no solo la cultura y la historia son fundamentales para dicha transformación, sino que también el pensamiento/sentimiento comprometido y el lenguaje donde el sujeto educativo se apropia de la palabra para reconstruir su propia vida, ya nadie tiene que hablar por él o ella, ni ponerse en su lugar, todos y todas aprendemos juntos mediados por el mundo, pues “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender” (2003, p. 40). Así mismo, Freire señala que la cultura debe ser un lugar común, nadie debe ser dueño de ella, pues en nombre de su preservación y la del conocimiento se ha anulado el sentido y la importancia de la cultura misma como transformadora de la sociedad.

Para llegar a la educación liberadora, horizonte freiriano, se necesita eliminar la dicotomía docente versus estudiante, donde las relaciones de poder favorecen al primero y anulan al segundo, la forma que propone el brasileño para tal tarea es seguir métodos dialógicos como el de la problematización, donde nadie complete a nadie sino donde todos y todas nos completemos o eduquemos juntos/as. La enseñanza y el aprendizaje son diferentes pero inseparables, no son monopolio de ningún sujeto educativo. El profesorado enseña y aprende cuando facilita experiencias de aprendizaje y las media pedagógicamente a través del diálogo problematizador, dando espacio para la reflexión colectiva, así todos/as podemos iniciar un proceso autoliberador de modo que seamos capaces de transformar la realidad que nos rodea (2003).

Algunos en nuestras universidades públicas nos han hecho la pregunta de por qué se sigue hablando de Freire y Vygotsky, que su aporte ya dio lo que tenía

que dar y que tenía sentido en tiempos ya lejanos y ajenos. Incluso, en el 2010 un reconocido ecologista uruguayo, Eduardo Gudynas, en una conferencia dictada en la UNA, sostenía que esas ideas son muy ideológicas para seguir repitiéndolas y que tenían sentido en su época, pero son poco funcionales para los desafíos de los problemas ecológicos de la actualidad. En ese sentido, hemos escuchado otras descalificaciones, especialmente sobre Freire, por considerarlo demasiado marxista y católico. Hay quienes incluso dicen que su aporte es un refrito del revisionismo marxista de la Escuela de Frankfurt y de Antonio Gramsci.

Es cierto que Freire era marxista y cristiano (teología de la liberación), pero ambas fuentes no las tomaba religiosamente, al contrario, invitaba a resignificarlas mediante la problematización, porque tenía claro que todo educador sin duda alguna educa desde una posición ética, estética y política. Desde allí problematizó al marxismo y al cristianismo, (no realizó ningún refrito), buscó en esas fuentes el espíritu de la liberación de los oprimidos, el marxismo le enseñó un materialismo histórico que le obligaba hacer descender al dios de los pobres, de los débiles o de los oprimidos, su dios estaba del lado de las víctimas y de la reproducción de la vida mediante la justicia social. Su marxismo y cristianismo eran contextualizados, descolonizados, resemantizados y apropiados, pues creía que no se debía seguir nada de forma dogmática y que es vergonzoso copiar a alguien o reproducir la colonización mental que se nos ha impuesto.

En ese sentido, Freire aterrizó el marxismo a la realidad latinoamericana, pero fue más allá y produjo una pedagogía desde nuestra América, una que va más allá de esos referentes modernos y se nutre del pensamiento de los pueblos

oprimidos, de los indígenas, campesinos, obreros, mujeres, jóvenes, afrodescendientes y otros grupos frecuentemente oprimidos. De allí el nombre de su pedagogía: pedagogía del oprimido.

Además de una teoría de la educación y una pedagogía con método propio, Freire crea un movimiento de liberación popular en su país, en Bolivia y en África, mismo que va inspirar otros movimientos de la liberación del pensamiento nuestroamericano como la Filosofía de la liberación. Con su método se alfabetizó a millones de personas, produciendo una alfabetización crítica más que funcional. Es decir, su propuesta es político-pedagógica, educar para él es humanizar y no hay humanización posible sin liberación, así como no hay liberación sin una transformación real de las condiciones de sometimiento.

Su propuesta es una utopía pedagógica, un proyecto político de liberación, una horizontalización y democratización del aprendizaje, es como se ha dicho, una devolución de la palabra robada a los sujetos nuestroamericanos, desde esa palabra es que se gesta la autoliberación. Es una oportunidad para la justicia, es el lugar donde el educador y el educando se pueden re-educar juntos desde la igualdad, sin autoritarismo y sin adultocentrismo, sin patriarcalismo y sin sometimiento de la naturaleza. Ese proceso de liberación inicia con la concientización o toma ética de mi condición de oprimido o de opresor. Esa pedagogía proporciona al sujeto los medios para que (re)lea críticamente la realidad y la transforme.

En suma, de Freire hay mucho que decir, pero él mismo decía que no quería seguidores ni emuladores, que prefería que la gente se siguieran a sí mismos, esto es, que construyeran sus propios principios en comunidad humana y de

naturaleza. Decir que Freire ya no es provechoso sería caer en un funcionalismo y utilitarismo descarado y destructor, sería como decir que ya Martí o Rodó no deberían ser leídos pues son poco provechosos o inútiles para nuestro tiempo.

Con lo afirmado en las líneas anteriores, recalcamos la importancia de su aporte pedagógico para encontrar salidas a la opresión y colonización del pensamiento educativo latinoamericano aún hoy ya terminando la segunda década del siglo XXI, de allí la importancia del carácter liberador que le otorga Freire a la educación, como camino de esperanza, como una “verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1980, p. 7) y su esperanza descansa en el carácter antropológico de lo humano, pues está convencido de que fuimos creados para la libertad y la comunicación (1980), esto es, fuimos creados para la vida aunque parezca que nuestras acciones, como señalamos, nos llevan o nos tienen muy cerca o al borde de la muerte masiva.

Conclusión: La educación como comunidad liberadora

Hoy en día ha habido una normalización de la lógica de la destrucción y de la muerte, frente a la lógica de la vida que, falsamente, pretendimos, era un Universal inherente a la condición humana. Luego del genocidio de los pueblos originarios de América y del genocidio cometido por los Nazis, en el viejo continente y que llevó a la muerte directa o indirectamente de más de 60 millones de personas, el Universal de la Vida dejó de serlo o quizás, se desveló la verdad, es decir, que nunca lo fue para la modernidad o quizás ni siquiera para la humanidad. Aunque muchas experiencias de vida, por lo menos, nos dan algunas luces de esperanza.

Hoy en día, igual y nuevamente, la vida que se muestra en agonía, lo que parece no llamar la atención de casi nadie. Se trata de un gran “te pasa a ti, no es conmigo, yo sigo mi camino” que no sólo individualiza las causas y los efectos (individualismo metodológico según la ciencia normal vista desde las ciencias críticas o no positivistas), sino que también se traslada al pensamiento teórico. La comunidad y la colaboración desaparecen desde este horizonte del pensamiento y del estar en el mundo. Por ello, el capitalismo se basa en la fragmentación y diversificación cuasi/patológica de las identidades, lo que impide no sólo la verdadera comunicación (Habermas, 2007a, 2007b) sino que lleva a la pérdida del mismo sentido del (nos)otros, que parece quedar restringido solamente a la unidad familiar, aunque esta también va individualizándose poco a poco, y es presa de la violencia y el maltrato.

Sin embargo, el que no veamos los hilos que unen a unos con otros y a todos con la naturaleza, no es suficiente condición para la comunidad de la vida desaparezca, sino que simplemente queda oculta para quien no quiere o ha sido socializado desde el pensamiento dominante para que no la vea. En el caso de la educación, la comunidad es más palpable que en otros espacios sociales. Tanto en el sentido, como acabamos de decir, de que es un hecho social total o completo, como en el sentido de la inmediatez epistemológica que, para los participantes, tiene lugar las relaciones educando/docente y educando/educando, así como las relaciones con las y los demás sujetos, entre ellos los padres de familia.

En el caso de la educación no formal, que se desarrolló con gran ímpetu en América latina sobre todo en las décadas de los 70s y 80s del siglo pasado, esta

inmediatez se transforma en inmediatez política frente a los procesos de concentración de capital. Aquí es necesario realizar varias acotaciones, no vaya a ser que se nos malinteprete respecto de lo que intentamos decir. Antes de ello, algunas palabras más sobre las comunidades de liberación. Las mismas se constituían y se constituyen en comunidades educativas en la medida que se da un aprendizaje colectivo que incluye la comprensión de la situación de malestar y desigualdad desde la cual las y los sujetos en esas condiciones se encuentran. Las comunidades a las que se hace alusión tienen como núcleo, un universo simbólico o cultural, que define, entre otras cosas, un conjunto de límites (no casillas) dentro de las que se mueven diversos criterios de identidad. Esta tampoco es un proceso acabado, sino al en permanente cambio y transformación, pero que si tiene un sustento mínimo de anclaje histórico social y ecológico. Ahora sí, algunos aportes adicionales.

La característica de la inmediatez de las comunidades educativas, así como otras formas de comunidad, es su rica naturaleza social que supone, como han dicho autores desde hace tiempo (Tönnies, 1987) altamente ligada a formas de sociabilidad inmediata. En el caso de las comunidades escolares y educativas, hay en juego diversos capitales, incluido el económico y el cultural (Bourdieu, 2001), que se simentan en el conjunto de relaciones sociales desplegadas. Se trata, hay que insistir, en relaciones inmediatas, pero temporalmente continuas. A diferencia de ello, la “organización” global, si podemos llamarla así, tiende a sujetarse mediante relaciones no inmediatas, pero con peso en influencia en la vida de los seres humanos, los cuales quedan atrapados entre ellas. La educación, dentro de un país, aunque sea controlada por un estado y responda a un curriculum oficial, tiene sus manifestaciones en el espacio social local, en la inmediatez de las autopercepciones y la comunicación cultural, como hemos

venido diciendo; lo cual demanda un mínimo básico y necesario de empatía por el otro (esta cualidad psicológica es, precisamente, la base de la comunidad educativa, lo cual impide su disolución, aunque lamentablemente, después, los sujetos sean lanzados al mundo de la globalización, donde no les queda más que actuar primariamente como sujetos individuales frente a otros sujetos individuales, a los cuales no conocen).

Las comunidades de base, al igual que las comunidades eclesiales de base (CEB), constituyeron en América latina una oportunidad política y pedagógica de encuentro donde importaba la sobrevivencia colectiva, a través de la condición del (nos)otros, la cual, a su vez, suponía la comprensión de los hilos evidentes u ocultos de la dominación. Mientras tanto, las antiguas tradiciones agrarias de las comunidades se regían por formas de solidaridad, que no tenían un ligamen directo con la lógica de la posesión individual del capital.

Sin que mitifiquemos las formas de vida campesinas e indígenas, antes de que estas fueran destruidas por el capitalismo neoliberal, lo cierto es que no seguían dicha lógica de la competencia aparecida con el desarrollo y el ascenso de la modernidad, así como exportadas mediante la conquista y la imposición colonial. Se requirieron efectivamente 500 años de resistencia para que las mismas fuesen destruidas y aún hoy, las comunidades rurales campesinas e indígenas mantienen parte del legado comunitario, según el cual todos comen y tienen un lugar en la trama de relaciones sociales. Se requirieron décadas de educación formal regida por los valores dominantes y la penetración aún más poderosa e informal de la radio y la televisión, para acabar casi totalmente con este legado económico/cultural en la mayor parte de nuestros países. Aunque queden aún algunos vestigios.

Fuentes

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. España: Morata.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Argentina: Nueva Visión.
- Nueva Biblia de Jerusalén (1998). *Apocalipsis, 3,16*. Manual y de Bolsillo. España: Desclée de Brouwer.
- Bateson, G. (2006). *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia ecología de la mente*. España: Gedisa.
- Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. España: EFE.
- Bourdieu, P. (2001). Poder, derecho y clases sociales. Segunda edición. España: Desclée de Brouwer.
- Butler, J. (1997). *Mecanismos psíquicos del poder; teorías sobre la sujeción*. España: Cátedra
- Cortina, A. (2015). *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. España: Tecnos.
- Dussel, E. (2015). *Filosofía del Sur: Descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Fornet-Betancourt, R. (1994). *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. Costa Rica: DEI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Quincuagésima sexta edición, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El Grito Manso*. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1980). *La Educación como Práctica de Libertad*. México, 27ª Edición, Siglo XXI.
- Gallardo, H. (2007). *Democratización y democracia en América Latina*.

- Colombia: Ediciones Desde Abajo.
- Gallardo, H. (1989). *Actores y proceso políticos Latinoamericanos*. Costa Rica: DEI.
- Gogol, E. (2007). *El concepto del Otro en la liberación latinoamericana*. Colombia: Ediciones Desde Abajo/DEI.
- Gutiérrez, F. (1993). *Pedagogía de la Comunicación en la Educación Popular*. España: Editorial Popular/O.E.I./Quinto Centenario.
- Habermas, 2007a, Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social. Tomo I. España: Taurus.
- Habermas, 2007b, Teoría de la Acción Comunicativa. Crítica de la razón funcionalista. Tomo II. España: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I y II. España: Tauros.
- Heidegger, M. (2012). *El ser y el tiempo*. Argentina: EFE.
- Hegel, G. (2008). *Fenomenología del espíritu*. México: EFE.
- Hinkelammert, F. (2010). *La maldición que pesa sobre la ley: las raíces del pensamiento crítico en Pablo de Tarso*. Costa Rica: Arlekin.
- Hinkelammert, F. (1981). *Las armas ideológicas de la muerte*. Segunda edición. Costa Rica: DEI.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Argentina: Prometeo Libros.
- Lenkersdorf, C. (2005). *Filosofar en clave tojolabal*. México: Porrúa.
- Lenin, V. (2012). *El imperialismo fase superior del capitalismo*. España: Gedisa
- Lévinas, E. (2014). *Alteridad y trascendencia*. España: Arena Libros
- Lévinas, E. (2009). *Descubriendo la existencia con Hursserl y Heidegger*. España: Editorial Síntesis.
- Luhmann, N. (2010). *¿Cómo es posible el orden social?* México: Herder.

- Luhmann, N. (2007) *La sociedad de la sociedad*.
- Marx, K. (1981). *El Capital*. Tomo I. Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.
- Perrenoud, P. (2007). *Pedagogía diferenciada*. España: Editorial Popular.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas*. México: Siglo XXI.
- Singer, P. (2003). *Un solo mundo: la ética de la globalización*. España: Paidós.
- Singer, P. (1999). *Liberación animal*. España: Trotta.
- May, R. (2004). *Ética y medio ambiente: hacia una ética sostenible*. Costa Rica: DEI.
- Sizek, S. (2009). *Sobre la Violencia: seis reflexiones marginales*. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2007) *La educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Argentina: Novedades Educativas.
- Smith, A. (1986). *La riqueza de las naciones*. Costa Rica: UACA.
- Tönnies, F. (1947). *Comunidad y sociedad*. Argentina: Losada.
- Vygotsky, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Žižek, S. (2009). *Sobre la Violencia: seis reflexiones marginales*. España: Paidós.