

**DOSSIER**

*Internacionalización de las políticas educativas en el marco de los derechos humanos*

**Liberación Freiriana hoy: la emergencia de una política educativa como humanidad en la tierra - patria**

*Freirian Liberation today: the emergence of an educational policy as humanity on earth - homeland*

*Libertação Freiriana hoje: a emergência de uma política educacional como humanidade na terra - pátria*

**Milagros Elena Rodríguez<sup>a</sup>**  
melenamate@hotmail.com

**Ivan Fortunato<sup>b</sup>**  
ivanfirt@yahoo.com.br

**RESUMEN**

Se presenta la necesidad continua de Paulo Freire y su legado en la praxis de las políticas educativas actuales, especialmente en el contexto de la decolonización y derechos humanos. Se discute como muchas políticas educativas que se dicen Freirianas pueden carecer del amor y compromiso verdaderos que él defendía. Se realiza la indagación través de las transmetodologías con el transmétodo la deconstrucción rizomática, centrado en la complejidad y la decolonización se habla de la importancia de la rebeldía frente a la injusticia para como objetivo sustentar la Liberación Freiriana como política educativa vigente en humanidad en la tierra - patria. Argumentando que la verdadera liberación implica un proceso doloroso necesario de deconstrucción y reconstrucción de las estructuras opresivas. Se critican los exámenes estandarizados y los currículos uniformes que refuerzan la idea de la meritocracia y la competencia, en lugar de fomentar el pensamiento crítico. Se señala cómo la educación institucionalizada, en lugar de promover la liberación y transformación, perpetúa el *statu quo* opresivo. Finalmente, se aboga por una reconstrucción de la educación basada en los principios Freirianos, que incluya una perspectiva transdisciplinaria decolonial, asumiendo el compromiso de los educadores con la liberación.

*Palabras claves:* Paulo Freire. Políticas Educativas. Práxis. Transmétodo.

**ABSTRACT**

The continuing need for Paulo Freire and his legacy in the praxis of current educational policies is presented, especially in the context of decolonization and human rights. It is discussed how many educational policies that call themselves Freirian can lack the true love and commitment that he defended. The investigation is carried

<sup>a</sup> Universidad de Oriente (UDO), Sucre, Cumaná, Venezuela.

<sup>b</sup> Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, São Paulo, Brasil.

out through transmethodologies, with rhizomatic deconstruction, focusing on complexity and decolonization. The importance of rebellion against injustice is discussed in order to support Freirian Liberation as a current educational policy for humanity on the homeland. Arguing that true liberation implies a necessary painful process of deconstruction and reconstruction of oppressive structures. There is criticism of standardized tests and uniform curricula that reinforce the idea of meritocracy and competition, instead of encouraging critical thinking. It points out how institutionalized education, instead of promoting liberation and transformation, perpetuates the oppressive status quo. Finally, a reconstruction of education based on Freirian principles is advocated, which includes a decolonial transdisciplinary perspective, assuming the commitment of educators to liberation.

**Keywords:** Paulo Freire. Educational Policies. Praxis. Transmethod.

## RESUMO

Apresenta-se a necessidade contínua do legado de Paulo Freire na práxis das políticas educacionais atuais, especialmente no contexto da decolonização e dos direitos humanos. Discute-se como muitas políticas educacionais que se autodenominam Freirianas podem carecer do verdadeiro amor e comprometimento que ele defendeu. A investigação é realizada através de transmetodologias, com a desconstrução rizomática, focando na complexidade e na decolonização. Discute-se a importância da revolta contra a injustiça para sustentar a Libertação Freiriana como política educacional atual da humanidade na terra - pátria. Argumenta-se que a verdadeira libertação envolve um processo doloroso e necessário de desconstrução e reconstrução de estruturas opressivas. Há críticas aos exames padronizados e aos currículos uniformes que reforçam a ideia de meritocracia e competição, em vez de incentivarem o pensamento crítico. Aponta como a educação institucionalizada, em vez de promover a libertação e a transformação, perpetua o *status quo* opressivo. Por fim, defende-se uma reconstrução da educação baseada nos princípios Freirianos, que inclua uma perspectiva transdisciplinar decolonial, assumindo o compromisso dos educadores com a libertação.

**Palavras-chave:** Paulo Freire. Políticas Educativas. Práxis. Transmétodo.

## Preámbulo en el diván. El legado Freiriano no está muerto, retumba en las urgentes políticas educativas decolonizadoras y en los humanos derechos humanos

Conocí a Paulo a principios de la década de 1980, justamente después de que fui despedido por John Silber, el Rector de la Universidad de Boston. Paulo se encontraba entonces en la Universidad de Massachusetts dictando una conferencia, y lo invité a mi casa para cenar. Su sencillez no correspondía en lo absoluto con su reputación, y recuerdo que me saludó con tanta calidez y sinceridad que de inmediato me sentí totalmente a gusto con él [...] La fe de Freire en la democracia, así como su profunda e indeclinable confianza en la capacidad de las personas para resistir el peso de las instituciones e ideologías opresivas, se desarrolló gracias a su espíritu de lucha fortalecido tanto por la terrible realidad de su propio encarcelamiento y exilio, que le produjo un fuerte sentimiento de indignación, como por la certeza de que la educación y la esperanza son las condiciones que encaminan a la acción y a la política (Giroux, 2007, p. 141-142).

Sin duda, en el epígrafe Henry Giroux habla de Paulo Freire el ser humano, del pedagogo y del político de historia de la humanidad; lo hace con franqueza, lejos del tecnicismo de los currículos y de las falsas políticas, en esa obra maravillosa: *Paulo Freire: entre la persona y el político* (Giroux, 2007) nos habla del pedagogo ser humano, defensor de éste y siendo en la praxis sus ideas, una manera de ser y estar en el planeta; a esta cualidad de vivir se le llama *coherencia*. Así, de manera

amena, irreverente, intolerante para la elite escribimos los autores en la presente investigación. Y queremos denotar la *coherencia* con especial atención; pues los investigadores, pedagogos del planeta disciernen en varias personalidades, o posturas que se contradicen en sí mismas; entre el ser, hacer, ser, vivir, pensar, soñar y estar. Pero Paulo Freire es *coherente* en deslumbrada y conmovedora especialísima manera.

Nos sabemos muchas veces indignos de profanar las enseñanzas de Paulo Freire porque nuestra práctica deja mucho que desear, permitimos colonialmente que sus obras sean usadas en las políticas educativas del estado, las repetimos como algoritmos codificados, pero adolezcamos en la praxis de un sentido humano y especial de dar y ser en el otro, marcando vidas y despertando del letargo de la opresión. No podemos olvidar las palabras del epígrafe, que para Paulo Freire “la certeza de que la educación y la esperanza son las condiciones que encaminan a la acción y a la política” (Giroux, 2007, p. 141-142). Por eso no hay educación sino se siembra fe y esperanza; así como no hay política, recordemos su concepto más elemental: el servicio al otro, sin acción; sin praxis; sin amor.

¿Se ha devaluado el amor en las políticas educativas que se dicen Freirianas? Totalmente, sin duda ¿Por qué hablamos del amor?; sin amor no es posible provocar la fe y esperanza en los seres humanos. Totalmente; ¿qué es el amor Freiriano? “el amor es un acto de valor, no de miedo, el amor es un compromiso con los demás. No importa dónde los oprimidos se encuentran, el acto de amor es el compromiso con su causa, la causa de la liberación” (Freire, 1968, p. 56). Ahora con franqueza que hablen los lectores: ¿están comprometidos con ese amor, esa praxis de amor Freiriano? En la obra: *Paulo Freire en la educación hoy, fascismo o paternalismo hipócrita; hablan las voces de Venezuela y Brasil* (Rodríguez; Fortunato, 2022) ha percibido la realidad el fascismo que muchas veces se disfruta de paternalismo hipócrita mina las falsas políticas en Brasil y Venezuela.

Para Paulo Freire la Educación es la Educación Liberadora, que es el ejercicio de amor en la praxis de los actores del proceso educativo; lo que incita a pensar en el pedagogo como sentido de vida; y no en una educación elitista de unos pocos; pues si los oprimidos son convocado a liberarse; son ellos convocados a educarse; y como “ahora, nadie educa a nadie, como tampoco nadie se educa a sí mismo: los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 10).

Por eso Humanidad es una palabra resonante en la Educación Liberadora Freiriana, humanidad que Paulo Friere “asistió permanentemente para encontrar salidas en las mismas personas para impactar no sólo sus vidas sino sus territorios o poblaciones. ¿Se necesita retornar a la convivencia con los oprimidos como lo realizó Paulo Freire?” (Rodríguez; Lemus, 2022, p. 6). En ello, sin resquemos sigamos provocando la indagación pronunciando la palabra Freiriana tan necesaria: *liberación en los encubiertos del Sur: el regreso del legado de Paulo Freire a la convivencia con los oprimidos* (Rodríguez; Lemus, 2022). Creemos que está más que justificada la urgencia del legado en cuestión en el Sur, en el sur global; donde quiera que este un oprimido la convocatoria está hecha.

Las políticas educativas pueden entenderse formalmente como las acciones emprendidas por un gobierno en relación con prácticas educativas y la forma en que el gobierno atiende la producción y oferta de la educación” (Viennet; Pont, 2017, p. 19); pero ¿qué sucede si esas acciones son aquellas convenientes a los proyectos colonizadores y coloniales de la historia de la humanidad; los de Occidente y el Norte en la modernidad-postmodernidad-colonialidad?; será así imposible

tener la máxima Freiriana en la praxis; que dice: “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1977, p. 7).

En todo ello, nos ha provocado hablar de Paulo Freire en todo su ser y complejidad para poder concretar nuestras intenciones en la pesquisa; y nos preguntamos ¿qué son políticas educativas para Paulo Freire? son todas aquellas conducentes a la Educación Liberadora; en ello habla el pedagogo de las favelas, “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, 2005, p. 77). Por tanto la bancarización, el depósito que persiste hoy en día está lejos de una Educación Liberadora.

En la obra especialísima de Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1977), nos habla el pedagogo de la crisis de aquel entonces que es la misma de hoy con otros instrumentos opresivos:

Una de las grandes – si no la mayor – 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, sin saberlo, a su capacidad para decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por unas élites que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguidas (Freire, 1977, p. 33).

En lo que narra Paulo Freire vemos que continua el letargo de la crisis de las falsas políticas; y vemos que debemos estar alerta con el ilusorio uso del legado Freiriano en políticas de Estado que, en el sur global, que se dicen son liberadoras y representan la sequía de las instituciones educativas, de la vida en general y el secuestro de las instituciones en nombre de la liberación que tan distante están de la praxis Freiriana, de su liberación. Los hechos acaecidos en las falsas decolonialidades, las disfrazadas liberaciones en todo sentido, en el planeta ya han dado cuenta, por eso expresa con la atención Walter Mignolo que la decolonialidad “ya no es izquierda, sino otra cosa: es desprendimiento de la episteme política moderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia” (Mignolo, 2008, p. 255).

En tal sentido, la liberación no es socialismo disfrazado de comunismo, no es castrismo, ni jamás nazismo. La decolonialidad planetaria, la liberación, no es comunismo, ni algún proyecto con diferentes objetivos liberadores donde se soslaya de alguna manera, donde se oprime; ninguno de esos propósitos puede designar lo decolonial planetario; así como tampoco tiene algo de liberador la colonialidad global por muy transhumanista que se denomine. Con especulación creo que el filósofo de la liberación en su experiencia de vida también advirtió tales hechos como Walter Mignolo. Podemos concluir comenzando que la obra Freiriana ha sido utilizada con fines no nobles.

Aun cuando este preámbulo lo hacemos en un diván, ante un teclado; los dedos duelen, la vida clama por verdaderas políticas educativas que provoquen una educación liberadora. Creemos y la crisis lo evidencia, que el legado Freiriano no está muerto, retumban sus letras su prosa, esperanza en las urgentes políticas educativas decolonizadoras y en los inhumanos derechos humanos. En ello vamos como *objetivo de indagación a sustentar la Liberación Freiriana como política educativa vigente en humanidad en la tierra - patria*. Todo ello lo haremos en investigaciones decoloniales,

complejas y más allá de los métodos tradicionales que encubren el poder liberador de la obra Freiriana. Lo explicitamos a continuación.

### **Transmetodología. El legado Freiriano comprendido en la decolonialidad-complejidad, la deconstrucción rizomática el transmétodo de la pesquisa**

No es en la resignación en la que nos afirmamos, sino en la rebeldía frente a las injusticias (Freire, 2005, p. 75).

Sin duda, el epígrafe nos habla de las investigaciones subversivas auténticamente Freirianas, que sobrepasan y deconstruyen las pesquisas sumisas y reduccionistas del método. Pues no podemos comprender a Paulo Freire en las investigaciones coloniales; por ello la mayoría de las obras Freirianas están llenas de la investigación acción participativa que se ha complejizado en la decolonialidad-complejidad para ser un transmétodo (Rodríguez, 2020). De hecho la mayoría de las investigaciones Freirianas de los autores en conjuntos de la presente pesquisa son transmetódicas. Convenimos ir más allá de los métodos, decolonizando y complejizando para comprender la profundidad del pensamiento de Paulo Freire totalmente vigente.

Así como sabemos que “la liberación es un parto. Es un parto doloroso. El hombre que nace de él es un hombre nuevo, hombre que solo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos que, en última instancia, es la liberación de todos” (Freire, 2005, p. 45). Así también ocurre con la liberación de las pesquisas coloniales; en las que debemos deconstruir, decolonizar, develar la opresión, subvertir e ir complejizando una vez que se evidencie el reduccionismo, de la misma manera que rescatamos a los sujetos investigadores con sus subjetividades; como por ejemplo en: *Paulo Freire en la Educación Iberoamericana hoy, a la luz del análisis crítico del discurso de sus protagonistas* (Rodríguez; Fortunato, 2021).

Es así como, para cumplir con el *objetivo de indagación a sustentar la Liberación Freiriana como política educativa vigente en humanidad en la tierra – patria* usaremos la deconstrucción rizomática (Rodríguez, 2019). Que entreteje la deconstrucción de la crisis colonial las políticas públicas de la educación en general de los objetos complejos de estudio y reconstruye con esperanzadora decolonialidad planetaria-complejidad, trascendiendo el postcolonialismo a la decolonialidad; pues nace al estilo Freiriano en la decolonialidad que es liberación. La deconstrucción rizomática es un transmétodo que no provee en estudios de ensayos en tantos su deconstrucción y reconstrucción realizada en la decolonialidad planetaria-complejidad específica una relacionalidad no metódica.

Por ello, para entramar complejamente, usamos dispositivos complejos que sin desunir disponemos en el complexus de toda la pesquisa: *los rizomas conformando es un entramado indisoluble, inseparable, rupturable, es un sistema complejo* (Ingala, 2008); y no siempre son decoloniales, nace en el postestructuralismo, en la postcolonialidad (Deleuze; Guattari, 1980), rizoma heredado de la Biología con dichos autores en la obra titulada: *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia* (Deleuze; Guattari, 1980), uno de los textos más representativos y respetados. Tomamos las estructuras rizomáticas porque son profundamente complejas y rupturante; en cualquier entramado sopesamos la inclusión, decolonizando las categorías excluidas como:

Educación Liberadora, políticas educativas. El rizoma es una imagen del pensamiento (Ingala, 2008). Y puntualizamos su incisión rizomática en la decolonialidad planetaria-complejidad; pues no toda indagación rizomática es decolonial; puede quedarse en el postcolonialismo.

En lo que sigue vamos subvirtiendo y evidenciando aún más la crisis de una educación opresiva y la necesidad del legado Freiriano en la praxis en las políticas educativas, pues con el pedagogo acordamos que si consintiéramos que la deshumanización es disposición histórica de los seres humanos nada nos tendría por hacer, la lucha por la liberación sería inútil en el conformismo y la sumisión de un destino fatalista (Freire, 2005). Volveremos sobre las preguntas sin responder que hemos dejado y vamos subvirtiendo, liberando el discurso en un entramado rizomático, pues no vamos linealmente; sino que rupturamos el discurso para volver sobre él; sin verdades acabadas sin definitivas. Hacemos camino al andar al estilo en andariego de la utopía.

### **Deconstrucción de la meritocracia de la escuela y la práctica docente. La Educación Liberadora en los estatutos educativos y negados en la praxis, legalizada en los falsos Derechos Humanos**

En su actuación política, las élites dominantes son eficientes en el uso de la concepción “bancaria” (en la cual la conquista es uno de los instrumentos) porque, en la medida en que desarrollan una acción que estimula la pasividad, coincide con el estado de “inmersión” de la conciencia oprimida (Freire, 2005, p. 115).

En 1968, exiliado en Chile, el gran educador brasileño ya denunciaba la educación escolar como una institución al servicio del mantenimiento del *status quo*. La educación bancaria, para usar su término que trata del *depósito* de conocimientos, no tiene nada que ver con la liberación y la transformación de las cadenas de la opresión; al contrario, ya que promueve la sedación de la crítica al sistema y va más allá, haciendo creer a todos los involucrados en el proceso – profesores, estudiantes, administradores, familia, sociedad– que no hay otra manera de vivir la vida. La educación bancaria solidifica, entonces, la creencia de que el mundo favorece sólo a aquellos que identifican y respetan las reglas del juego quienes, al convertirse en ganadores, ascienden a las posiciones prestigiosas que el consumismo capitalista puede proporcionar. Este *juego* de acción política, por otra parte, para cada *ganador* produce decenas, cientos o incluso miles de *perdedores* que, abandonados a su suerte, sobreviven intercambiando su fuerza laboral por algunas sobras y migajas.

Sin embargo, el sistema es astuto, ya que logra mantenerse a través de este juego político haciendo que la gente quiera participar en este juego en lugar de provocar cambios. Todos juegan. La escuela, como institución al servicio del sistema, se convierte en un lugar prometedor para acabar con la pobreza y aumentar la dignidad y la justicia... “la expectativa de los trabajadores es que la escuela – convertida en una especie de servicio público abierto a todos – sea un instrumento de emancipación y educación para las clases menos favorecidas”, escribieron Harper *et al.* (1987, p. 32), en la obra *Cuidado, Escola!*, publicada a principios de los años 1980. En ese momento, parecía haber esperanza de que las cuestiones avanzaran hacia un proceso de equidad social, reduciendo la brecha que separaba a los pocos pobres de los millones de miserables producidos por el propio modo de

vida creado por los seres humanos. Era la idea de la democratización de la “educación”, sin embargo, fue vista como institucionalizada por la escuela.

Harper *et al.* (1987) ya señalaban que, año tras año, más niños, jóvenes y adultos accedían a los bancos escolares, permanecían cada vez más tiempo en la institución e incluso recibían cada vez más diplomas. Incluso con mayor acceso y permanencia, no se logró la equidad; por el contrario, se alejó cada vez más del proyecto de humanidad. ¿Había algo malo en la educación? Por supuesto que no, ya que la Educación es un elemento clave para la transformación.

Everett Reimer (1979, p. 41) explica que “la traición de la esperanza de la escolarización está implícita en la función selectiva que desempeñan las escuelas. La selección implica la existencia de ganadores y perdedores”. Esto significa que la educación institucionalizada NO permite la transformación, ya que se convierte en una reproducción del modelo de sociedad guiada por la idea de que no hay lugar para todos, sólo para los ganadores. La educación institucionalizada, si bien el discurso es el de un hermoso proyecto de transformación social, NO está anclada en la idea de pleno desarrollo humano, autoconocimiento, autogobierno, libertad-fraternidad-igualdad... La educación institucionalizada por la escuela es altamente selectiva: date los laureles a quienes mejor cumplen con las actividades obligatorias y quienes no pueden superar los obstáculos impuestos son condenados al fracaso. Y así, prácticamente en silencio, se juega el juego, creyendo que las cosas sólo pueden ser así, y sólo así.

De vez en cuando, al cumplir excelentemente con los requisitos institucionales, ser trabajador, resiliente, proactivo, emprendedor y protagonista de su propio destino, un estudiante alcanza el éxito y logra, gracias a sí mismo, transformar su condición de pobreza. Hay un gran mérito en vuestro compromiso, revelando a la sociedad que es posible superar los obstáculos de la desigualdad; sólo hay que querer (y seguir las reglas del juego que se juega desde el primer día de escuela). Entonces, la profecía de Reimer (1979, p. 41) se convierte en una realidad concreta, que vivimos todos los días: “Si las escuelas siguen siendo, durante algunas generaciones, el principal medio de selección social, el resultado será una meritocracia, en la que el mérito estará definido por el proceso de selección que se lleve a cabo en las escuelas”. ¿Y qué sería esta meritocracia sino lo que el propio autor llama de una “cortina de humo para encubrir la perpetuación del privilegio”?

Así, la institucionalización de la educación en las escuelas es una forma astuta de mantener el *statu quo* y perpetuar el privilegio de algunos, a través de la herencia y el poder, pero también logrado en forma de bendiciones, a través del propio *mérito* aquellos que se esfuerzan por cumplir con las expectativas de la institución. De ahí la afirmación de Reimer (1979, p. 148): “hasta que todo el mundo cambie, las escuelas no pueden desaparecer y ser reemplazadas por una educación accesible a todos”. Esto se debe a que, explica Everett Reimer (1979, p. 153): “el problema es que la supervivencia de la estructura social actual y de muchos de sus privilegiados depende de mantener las cosas exactamente como están”, siendo el papel de la escuela “inducir al estudiante a aprender lo que se supone que debe saber”.

Esta presunción de que la escuela posee y puede distribuir conocimientos *importantes* está respaldada por exámenes estandarizados a gran escala, como los exámenes de ingreso a la universidad y los exámenes de aptitud (como el ENEM en Brasil y el SAT en Estados Unidos), o el Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), que miden y clasifican la *calidad* de los estudiantes

y la educación. A medida que se estandarizan las pruebas, los currículos se estandarizan y, así, el *juego* se instala en las escuelas, en las que participan familias, directivos, docentes y estudiantes, creyendo en el currículo como elemento educativo. De hecho, el juego vía exámenes y currículos estandarizados sirve para valorar a quienes destacan dentro de sus propios requerimientos.

De ahí la definición categórica de Reimer (1979, p. 156): “las escuelas obviamente están diseñadas para impedir que los niños aprendan lo que realmente les interesa, del mismo modo que sirven para enseñarles lo que deben saber”. Y lo que sí *deben* saber, según el modelo de sociedad neoliberal y colonizadora en el que vivimos, es que el mundo es injusto y que premia, a algunos y raramente, su esfuerzo individual. Aquí se abre un paréntesis: este modo de recompensa es lo que el psicólogo estadounidense Skinner (2003) denominó *refuerzo intermitente*, que no es más que una poderosa fórmula para mantener el comportamiento con una recompensa mínima.

Sin embargo, aunque coincidimos positivamente con los argumentos del autor, nosotros, los autores de este escrito, no podemos creer que la *Escuela está muerta; pero sin duda está en una gravedad, en jaque mate*. Por lo tanto, por el contrario, debemos mantener viva la esperanza de que la escuela se convierta en una institución de educación, no de enseñanza sobre y para el sistema. Una institución que fortalece el sentido de humanidad, sustituyendo la competencia basada en el mérito por la cooperación entre personas. Una escuela que no sigue el currículum impuesto, elaborado desde una perspectiva neoliberal, colonial, respaldado por el fortalecimiento de habilidades que se ponen a prueba en exámenes estandarizados internacionalmente, formulados por líderes mundiales. Una escuela que no se doblegue a la idea de que es necesario enseñar las mismas cosas a personas diferentes al mismo tiempo urge. Un colegio que entiende la educación como la fórmula de excelencia en el desarrollo humano, que fortalece la convivencia, el autodescubrimiento y la vida digna. Una escuela a la que no le interesa la competencia y no fortalece la meritocracia, dando énfasis y oportunidades sólo a quienes mejor se desempeñan en las actividades impuestas, precisamente porque estas no existen.

Como bien afirma Reimer (1979, p. 151), quien mejor definió la Educación como fuerza vital de la sociedad fue Paulo Freire, describiéndola como “la conciencia crítica de una realidad, que conduce a una acción efectiva”. De ahí su reconocimiento de que, en el modelo de sociedad que se ha fortalecido con la escuela como modelo de meritocracia, “Paulo Freire es una amenaza”. Y es cierto, por tanto, que cuanto más se comprende el amor a la vida, la esperanza en la humanidad y la lucha por la Liberación Freiriana, más se quiere romper con el sistema competitivo, individual e inicuo en el que vivimos.

Vemos que la Educación Liberadora Freiriana está presente en variados estatutos educativos, currículos y normativa de varios países; pero negados en la praxis, legalizada en los falsos derechos humanos la liberación; pero adolece de ello. Paulo Freire vivenció una realidad que lo llevó a las favelas, a ser el errante andariego practicando e incitando a la liberación; la diferencia hoy es que han cambiado los instrumentos de dominación, pero la intención es la misma: la educación opresiva que legaliza la colonialidad. Ya en *la Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, Paulo Freire narra el verdadero problema de las políticas educativas, y lo afirma: “el problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado con tintes ideológicos, a saber, quién

elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué” (Freire, 1993a, p. 105).

Por ello, vemos que los fascistas del momento, como en Venezuela, sólo permiten repetir en la educación ideologías castradoras de la vida que apoyan su transcendencia; con hasta carreras universitarias en ideología que adolecen de ciencias matemáticas, medicina que no profundiza el estudio del cuerpo; y hasta en la escuela la repetición de sus símbolos partidistas y el uso de los símbolos patrios a su favor; prohibiendo aperturar el conocer libre y liberador. Y la realidad es que se imprime una educación opresora, con el legado de Paulo Freire como utilita; pero que adolece de liberación; son mecanismos nuevos de sequía de los países; como en Venezuela. Y no olvidemos que ya Walter Mignolo lo ha dicho que ninguna de esas manifestaciones es decolonialidad; ya lo hemos citado en Mignolo (2008), conectamos con el rizoma inicial.

En ello, en la banalización del conocimiento, en formar superficialmente profesionales sin profundizar metacognitivamente también existe una manera de oprimir de faltar a la educación liberadora. Esa esencia de las falsas políticas educativas las critico fuertemente Paulo Freire y las puso en evidencia; lo afirmo categóricamente en la obra *Pedagogía de la autonomía y otros textos* cuando afirma: “tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual” (Freire, 2010, p. 139). Al no provocar los procesos metacognitivos dialógicos-dialécticos en el pensar en la educación los que conducen la educación dan muestras de creerse dueños del conocer, del conocimiento y se creen tienen verdades últimas y usan a las ciencias para oprimir; “elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado” (Freire, 2010, p. 43).

Queremos para culminar la deconstrucción de la meritocracia de la escuela, que la educación es un acto político, pero que este puede desviarse a politiquerías que siempre son opresoras; como ocurre en el sur global; pero que ¿Qué es política para Paulo Freire? Lo que es muy evidente en su poderosa obra es que política-educación es imposible desunir, lo muestra el pedagogo en la obra: *Política y Educación* (Freire, 1993b); también lo muestra en pudiera afirmarse en *la naturaleza política de la educación* (Freire, 1994) bajo vistazos decoloniales; por ello debemos de estar alertas como educadores a que estatutos políticos servimos en la educación; que contenidos imponemos y si realmente podremos tener verdades últimas en el mar de incertidumbre del conocer. En ellos también estaríamos pensando en liberar enseñando lo que no debe hacerse, en la fe ciega en los contenidos como opresión y en la duda siempre como liberación.

## **Reconstrucción de la Liberación Freiriana en la praxis: política educativa vigente en la tierra - patria como humanidad**

En general, en sus cuarenta años de producción intelectual, Freire denunció diferentes aspectos del colonialismo y la colonialidad: la educación bancaria, la cultura del silencio, la invasión cultural, la violencia, la deshumanización, el patriarcado, el racismo, los latifundios, el autoritarismo político, el bienestar, la situación de dependencia de países periféricos en relación con los centrales y el cientificismo. Se trata de críticas que abordan, de manera integrada, cuestiones pedagógicas, sociológicas, antropológicas, políticas, éticas y

epistemológicas. De este modo, la denuncia que hace Freire de la existencia del colonialismo no sólo es radical, sino también bastante integral, dimensionando un pensamiento dialéctico y complejo, capaz de analizar la fuerza del colonialismo en las relaciones entre subjetividad y objetividad, cultura y economía, política y ética, ciencia y sentido común (Mota Neto; Streck, 2019, p. 213).

Aquí volvemos a Paulo Freire para discutir lo que tenemos hoy como escuela-educación-sociedad y la todavía presente e insistente colonización y colonialidad, mientras seguimos enfrentando los innumerables descriptores mencionados en el epígrafe. Nuestra mirada, como docentes universitarios, es sobre la educación institucionalizada en las escuelas y su forma de fortalecer o resistir. Por lo tanto, cuando pensamos en políticas educativas para el sur global, no podemos ceder ante la idea de políticas educativas globales, colonizadoras, opresivas, sustentadas en la perspectiva neoliberal que aquí discutimos. Políticas educativas ancladas en la idea de mantener el sistema, dando algunas oportunidades para que unos pocos *ganadores* y creando la falsa esperanza de que *si es posible para uno, es posible para todos*. Esto se debe a que el sistema no puede hacerlo posible para todos; el sistema es cruel y exige que el estilo de vida que se vuelve codiciado, lleno de prebendas y beneficios, se mantenga con trabajo esclavo o trabajo pseudopagado, que no es más que trabajo esclavo disfrazado de derechos laborales.

En este sentido, o el mundo que tenemos se transforma en otro, o debemos abandonar la idea de que la educación escolar se constituye para promover el desarrollo pleno de los estudiantes y la formación del pensamiento crítico. Esto no es lo que tenemos en las instituciones escolares. Lo que tenemos, como ya se ha señalado, son procesos de enseñanza destinados a la preparación de exámenes, que, en mayor o menor medida, operan como elementos de selección social. Y, aunque la sociedad es consciente de este mecanismo, es ampliamente aceptado y respetado. Es sálvese quien pueda.

Everett Reimer (1979, p. 65) supo explicar las estratagemas del sistema, ancladas en un “mito del progreso”. Cuanto más se desarrolla la tecnología en comunicación, en salud, en transporte, en comodidad, en entretenimiento... más se cree que el progreso es el destino de la humanidad. En este sistema, los lujos del progreso no son para todos, pero sus consecuencias más perversas son.

Ahora, por ejemplo, somos plenamente conscientes de que los impactos ambientales del progreso son perjudiciales para la vida planetaria, incluida, obviamente, la vida humana. Para mitigar los problemas creados por el progreso, la apuesta es que más progreso podrá revertir los daños causados a la atmósfera, el suelo, el agua, la fauna y la flora. Observamos, sin embargo, que George Perkins Marsh (1864), a través de su obra *El hombre y la Naturaleza*, escrita en la década de 1860, nos advirtió hace mucho tiempo, pero, creyendo en el mito del progreso, decidimos deliberadamente descuidarlo (Nakaoshi; Vasques; Fortunato, 2021).

El ejemplo de descuido ambiental provocado por el mito del progreso se extiende al abandono de la humanidad misma. Como señaló acertadamente Reimer (1979, p. 65), debido a la glorificación del progreso y el desprecio por sus impactos negativos, “nuestra capacidad de matarnos unos a otros crece mucho más rápido que nuestra capacidad de producción. El abismo entre ricos y pobres se amplía. Las tensiones psicológicas aumentan más rápido que nuestra capacidad para superarlas”. Henry David Thoreau (2007) fue muy criticado por la sociedad cuando decidió abandonar su

ajetreada vida urbana a mediados del siglo XIX para vivir solo en una cabaña sin electricidad ni agua corriente alrededor del lago Walden. Lo que sus críticos no sabían era que lo único que buscaba era reconectarse con su propia humanidad y liberarse de los impactos negativos del progreso. Aquí hay una duda evidente: “Y si no se construyen los ferrocarriles, ¿cómo llegaremos a tiempo al cielo? Por otro lado, si nos quedamos en casa ocupados con nuestras actividades, ¿quién necesita ferrocarriles?” (Thoreau, 2007, p. 40).

El descuido del medio ambiente, el descuido de la vida... el mito del progreso ha avanzado, como una apisonadora, sobre la propia humanidad que cree en él. De ahí el dicho de Reimer (1979, p. 27): “la mayor amenaza hoy es el monopolio global de la mente humana”. Monopolio que encuentra, en el *juego* de la escuela, un aliado importante para su perpetuación. Precisamente por eso Harper *et al.* (1987) describieron la escuela como “una pieza adicional en el engranaje”, es decir, una institución que participa activamente del mito del progreso. Así, al tomar conciencia de cómo opera el sistema, Everett Reimer (1979) postuló que *La escuela está muerta*.

El autor presentó numerosas razones para declarar muerta la institución, y dichas razones todavía son plenamente evidentes en el control de la educación, a través de sus políticas de exámenes y planes de estudio estandarizados y su ostensible forma de meritocracia. Sin embargo, nosotros, los autores, no vemos una línea completamente plana en el monitor de signos vitales de la escuela y podemos vislumbrar que la vida todavía late dentro de las instituciones. Esto se debe a que compartimos el optimismo de Paulo Freire (1987, p. 8), quien sabía que “si no podemos pedirle a la escuela, es decir a la educación formal, que se convierta en una palanca para las transformaciones sociales, no deberíamos pensar, en por otro, que es un puro reflejo del sistema que lo engendra”.

Con Freire (1993a; 2005), tenemos esperanza en la educación (como elemento transformador de la sociedad) y en la escuela (como lugar de esta transformación), a través de las personas (profesores y estudiantes). Es esencial, como quería el educador, *humanizar* a los oprimidos y a los opresores, para que se rompa el ciclo mismo de la opresión; de lo contrario, el deseo de los oprimidos de convertirse en opresores permanece. Estamos con Mota Neto y Streck (2019):

[...] entendemos que la biografía de Paulo Freire lo llevó a pensar la pedagogía desde la perspectiva de los subordinados; que el oprimido no es el sujeto al que habla Paulo Freire, sino al que le habla; que él mismo, en las luchas político-educativas que vivió en Brasil, en otros países latinoamericanos, en Estados Unidos, en Europa y en África, ocupó discursiva y geopolíticamente el lugar de los oprimidos; y que, por tanto, esto marca fundamentalmente su obra como testimonio crítico de la modernidad/colonialidad, por tanto, como pensador decolonial (Mota Neto; Streck, 2019, p. 213, énfasis de los autores).

Pero, obviamente, Paulo Freire fue mucho más que un testigo o un pensador crítico. Por un lado, sus ideas nos permiten expandir la mente y comprender las realidades opresivas en las que vivimos; por otro lado, sus actitudes son las que efectivamente nos inspiran a perseguir la transformación de estas realidades. Es su *praxis* la que tomamos como sustancia fundamental para posicionarnos como agentes decolonizadores. Estamos con él cuando dice: “No es posible colocarse nunca en la neutralidad o en la asepsia, que en realidad no existen, porque siempre, aun callando las denuncias que nos comprometen, o asumiendo pasivamente hechos o situaciones reprobables, estamos de hecho optando” (Freire, 2010, p. 26).

Para los educadores que permanecen inertes que parecen estar muertos cuando delante de su persona se usa su propia historia y practica para oprimir, la Liberación Freiriana en la praxis nos recuerda la necesidad de una política educativa vigente en la tierra - patria como humanidad, que sea liberadora y ateniende a la felicidad y el logro de las mejores condiciones de vida de los discentes, de todos; incluyendo de los opresores que no tendrán buen final si siguen denigrando la vida de sus congéneres. Y dentro del sistema, como hemos visto, somos prácticamente todos profesores inertes porque, de una forma u otra, estamos obligados u oprimidos a ceder a su modelo, castrados por la fuerza silenciosa pero contundente de la meritocracia. Más insistimos y persistimos en ser agentes de cambio, seguimos las huellas de andariego de la utopía. Por eso creemos que es necesario regresar la esperanza, en sonreír con fe en nuestros discentes, como seres humanos pensantes, críticos, capaces de unirse para, como una “verdadera praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1977, p. 7). En ello, *Liberación Freiriana es esperanza*.

Pero también vemos que el conocer debe ser transdisciplinar decolonial; no una transdisciplinariedad que no atienda la decolonialidad y se quede en la multidisciplinariedad, pues no bastará complejizar si lo que hacemos no incluye, no devela los encubiertos de la modernidad-postmodernidad-colonialidad, o impone superioridades, para Paulo Friere está muy evidente que una “educación que esclaviza el conocimiento a temáticas independientes y aisladas, y de esta forma no podrá lograr su cometido de liberación” (Freire, 1977, p. 81); son afirmaciones muy sentidas en su obra *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1977). En ello, *ética - praxis educativa son fundamentos freirianos – decoloniales – complejos* (Rodríguez, 2023); que nos incitan a pensarnos en *la responsabilidad ética de la educación como Liberación Freiriana que debemos asumir*.

Para ello queremos convencer desde Paulo Freire que no necesita que expliquemos sino que asumamos con fe en el educando, con diálogos dialógicos-dialécticos de los contenidos que pretendemos motivar a aprender; pero atención reflexionemos: ¿Estamos conformados como ser humano sensible, solidario y docente liberador para llevar a cabo tan noble tarea?

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quien todos los que están fuera, son “esa gente” o son “nativos inferiores”? ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella? (Freire, 2005, p. 107).

Cuando nosotros, los educadores, permanecemos inertes simplemente pereciendo ante el mundo que vemos en una crisis de humanidad, (nos) cuestionamos: ¿Cómo ser transformadores de vida, de historias de dolor sin amor por el discente y sin ver más allá de los propios contenidos en páginas amarillentas que se repite sea a costa de lo que sea? ¿De quién depende en el momento del acto de enseñanza seguir repitiendo a ciegas lo mismo sin discernir? Como sabemos el pedagogo se formó en la injusticia, en la idominia, es bueno entonces discutir y accionar que si Paulo Freire subvirtió la práctica educativa, ¿Por qué no podemos nosotros como docentes hacerlo? Volvemos

con ello rupturando el rizoma inicial: ¿Esta devaluado el amor en las políticas educativas que se dicen Freirianas? Totalmente pues lo mostramos con indiferencia ante el dolor, ajeno lo calificamos y debemos lavar nuestro corazón y llenarnos de compasión; así Liberación Freiriana es empantanarse los zapatos para ir con los oprimidos al campo de acción por amor por la humanidad (Rodríguez, 2023).

Pero, ¿Qué es eso de humanidad para Paulo Freire? Ser humano para el andariego de la utopía fue luchar en el campo de la opresión con el oprimido cuando nadie creía en ellos y eran desechados por el sistema. Para los que pretenden conocer que es el ser humano, el pedagogo de las favelas, el ser humano hecho liberación con el oprimido lo dice “no puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su ‘camino’ y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también (Freire, 1996, p. 93). La humanidad no se declara, de decreta de si o no; se siente con el dolor y alegría con los discentes; esa su humanidad digna de ser humano tiene sus derechos teóricamente garantizados por ser creación de Dios; pero in-hunamente clasificados por la colonialidad de quien tiene derecho a vivir dignamente. *Docente liberador no puede estar despaldas al dolor en la Liberación Freiriana.*

No podemos seguir pretendiendo en la educación que una cosa es la escuela y sus funciones y otra la realidad del discente en sus hogares, en su realidad injusta; “es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo” (Freire, 1977, p. 28). Y ese ser con el mundo imprime responsabilidades éticas de alto valor cogitativo, ecosófico, como el arte de habitar en el planeta, de estar siendo si siendo con el otro puede coadyuvar desde su valía a su develación y participación con igual grado de inclusión en las actividades de su ser de estar en el planeta.

*Así sujetos liberadores en la Liberación Freiriana son aquellos éticos aprendices día a día de las realidades que los permean y promotores de transformaciones de vida; siempre atentos a las lecturas de vida del pedagogo que los reafirma como educadores si estamos cargados de una gran responsabilidad; “no podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (Freire, 2010, p. 18).*

Sin duda, mostramos que el legado de Legado Freiriano está más vigente que nunca, que jamás bastará si la praxis no está llena de amor y liberación, de ese ser y estar en el planeta desde la Educación Liberadora, ¿Qué es educar desde Paulo Freire? Educar es formar sujetos problematizadores como el andariego de la utopía (Rodríguez, 2021). En ello, promovemos la comprensión a cabalidad de Paulo Freire y no como la visita al cementerio a su tumba algunas veces al año para asegurarse que está bien muerto. Es un parto, es una lucha es una utopía día a día en la praxis el ser Freiriano.

## **Conclusiones Freirianas. En pleno accionar, Paulo Freire el pedagogo visionario en tiempos de inhumanidad**

No dudaría en afirmar que, habiéndose hecho históricamente el ser más la vocación ontológica de mujeres y hombres, será la democrática la forma de lucha o de búsqueda más adecuada

para la realización de la vocación humana de ser más (...) No es posible actuar a favor de la igualdad, del respeto a los demás, del derecho a la voz, de la participación, de la reinención del mundo, en un régimen que niegue la libertad de trabajar, de comer, de hablar, de criticar, de leer, de discrepar, de ir y venir, la libertad de ser (Freire, 1996, p. 165).

Es un gran mensaje cargado de liberación, de necesidad hoy en pleno lugar de la opresión. Ningún derecho humano decretado en organismos especializados en programas será posible en el planeta si se adolece de democracia donde la disidencia es posible, y la expresión de la diversidad marca los hechos como naturaleza de creación. Es decir, si se siguen clasificando los seres humanos de posibilidad o no de vivir dignamente, si se mutilan sus sueños en gobiernos de estado que les imprimen aberración, dolor, sequía, robo, decadencia en todo sentido ofreciendo decolonialidad en nombre de grandes personalidades como Paulo Freire; si provocan migraciones como hoy la huida de la masacre de la muerte de la esperanza. Nada de eso es posible como impresión de liberación. No olvidemos la lucha por sistemas democráticos reales, inclusivos; respetando la naturaleza de la creación y no despreciativos.

*Como objetivo de indagación hemos sustentado la Liberación Freiriana como política educativa vigente en humanidad en la tierra – patria. Ante todo concluyendo en temas que apenas son aperturas al vigente legado Freiriano, queremos imprimir siempre la esperanza, la fe, de que si es posible la liberación, y con el pedagogo de las favelas provocar el parto, incitar a “rescatar valores que constituyen una ética universal de ser humano, la cuestión de la solidaridad, la amorosidad, la emocionalidad, la tolerancia, el respeto al otro en sus diferencias, el gusto por la alegría, la disposición al cambio” (Freire, 1993a, p. 9).*

Nos sabemos oprimidos del sistema, pero como en aquel entonces padeció Paulo Freire luchó por ejercer la Liberación, y es esa Liberación Freiriana que en el medio de las grandes luchas personales llevamos en nuestros países. Somos agentes de cambios, víctimas del proceso sí, pero luchamos día a día para no trascender la desesperanza el dolor; para no banalizar la lucha Freiriana, pues sabemos que en el mismo pantanal de la opresión hay quienes levantan banderas de liberación.

La Liberación Freiriana es una política educativa vigente como humanidad en la tierra – patria; así lo hemos evidenciado y en el mismo nivel de desesperanza allí crece la esperanza; pues es un deber Freiriano de lucha, el no desmayar; y que nuestra fe en los educandos, en nuestros colegas maestros que creen en la bandera Freiriana se consigan políticas nuestras; que dejando de lado las políticas nefastas de estados podríamos mostrar el mundo mejor que algún día podremos lograr.

Sabemos que las políticas mundiales de educación, los derechos humanos, son una panacea que cada vez se escribe más en cumbres al respecto y cada día mueren de hambre niños y niñas con el sueño de que algún día pudieran aprender a leer en un mundo humano que siempre le negaron. Reconoce el andariego de la utopía que la educación que esclaviza el conocimiento a temáticas independientes y aisladas; esto es reduccionistas, partidas, esclavizadas a las disciplinas; sin romper el pensamiento abismal entre ellas podrá lograr su cometido de liberación (Freire, 1977). Comencemos en el aula por complejizar relacionar, vivenciar la complejidad y transdisciplinariedad del conocimiento.

Y en la comunicabilidad y el diálogo debemos interesarnos y que nos duela el dolor de nuestros discentes, que la sonrisa este en nuestra comprensión, y el ejercicio de solidaridad en

nuestra praxis; que eso que tanto nos niegan y oprimen en nuestras vidas las políticas de estado con los educadores. En la medida de lo posible nosotros no se lo demos a nuestros discentes; que no beban ellos del agua amarga que bebemos en nuestros países como docentes. Si se puede ser mejor ser humanos, esa es una Liberación Freiriana de primer orden y necesidad.

En este texto, nuestro deseo fue destacar la influencia perdurable, vigente hoy, de Paulo Freire en la educación y la política, especialmente en nuestra lucha contra la opresión y nuestra promoción de una educación liberadora. Relatamos la lucha decolonial y humanizadora de Freire y resaltamos su coherencia y compromiso con la causa de la Liberación. Criticamos el uso superficial de sus ideas en políticas educativas que carecen de amor y compromiso auténtico. En la banalización del oficio de educar también. Subrayamos la importancia de entender y aplicar correctamente su legado de Freire en políticas educativas que promuevan la reflexión, la acción y la transformación social. Además, advertimos sobre el riesgo de instrumentalizar su obra para fines ajenos a su espíritu liberador.

Por eso, proponemos investigar y promover una educación liberadora genuina, que responda a las necesidades humanas y a la urgencia de decolonizar las estructuras educativas y sociales. Así, abordamos la deconstrucción de la meritocracia en la educación escolar, destacando la crítica de Paulo Freire hacia la educación bancaria y su papel en la perpetuación del *status quo*. Eso porque la escolarización, en lugar de promover la equidad social, ha contribuido a alejarse del proyecto de humanidad.

Resaltamos la selectividad inherente al sistema educativo institucionalizado, que premia a quienes mejor se adaptan a sus requerimientos y condena al fracaso a aquellos que no pueden superar los obstáculos impuestos. Criticamos el énfasis en la competencia y la meritocracia, así como la estandarización de pruebas y currículos que refuerzan este sistema. Aquí, con la esperanza y el amor de Freire, planteamos la necesidad de transformar la escuela en una institución que promueva el desarrollo humano complejo, la cooperación y la dignidad, en lugar de seguir perpetuando la injusticia y el privilegio: ese es el papel político de la escuela como lugar educación.

Así que compartimos la esperanza de Freire en la educación y la escuela como agentes de transformación social. Es fundamental humanizar tanto a los oprimidos como a los opresores para romper el ciclo de la opresión. Creemos que la educación debe ser transdisciplinar y decolonial, reconociendo y abordando los aspectos encubiertos de la modernidad, la postmodernidad y la colonialidad. Es esencial asumir una ética - praxis educativa que promueva la liberación y la transformación social. Así entendemos definitivamente el papel de las políticas educativas: promover la educación.

Como educadores, debemos estar comprometidos con la vida planetaria y con nuestros estudiantes. Como Paulo Freire, no podemos permanecer inertes ante las injusticias y el sufrimiento humano; ante el sistema que desea su manutención a través de estrictas políticas de control escolar a través de sus planes de estudio y exámenes. Creemos, respaldados pelo educador, que debemos ser agentes de cambio y promover una educación liberadora que reconozca y respete la humanidad de todos los individuos. ¿Quién sabe, tal vez la Educación Liberadora deje de ser bandera de resistencia y se convierta en la base política de la educación? Sobre los hombros de este gigantesco ser humano, esperamos...

**Dedicatoria:** *Al gran ser humano de la liberación, Paulo Freire: ¡Ejemplo de humanidad has vivido Paulo Freire coherente en deslumbrada y conmovedora especialísima manera de vivir la praxis, gracias por tanto!*

**Gratitud:** La primera autora de la pesquisa sabiendo que la liberación total: la salvación la ha cedido Dios amado con su Hijo Jesucristo en la cruz, que es la verdad y la vida reivindico la creación; me despido con el devenir del Primer y Segundo Mandamiento de DIOS, cuando un intérprete de la Ley le pregunto Maestro: ¿Cuál es el principal mandamiento de la Ley? Él le respondió: Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón y con toda tu alma y con toda tu mente. El Segundo Mandamiento es semejante a éste: Amarás a tu prójimo como a ti mismo (MATEO 22: 34-39). *Gracias Jesucristo por tu amor permanente en mi vida.*

## Referencias

- DELEUZE, Guilles; GUATTARI, Félix. *Mille plateaux: capitalisme et schizophrénie*. Paris: Minuit, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Plan de trabajo*. Río de Janeiro: Paz y Tierra, 1968.
- FREIRE, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI, 1977.
- FREIRE, Paulo. Apresentação. In: HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 8.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1993a.
- FREIRE, Paulo. *Política y Educación*. México: Siglo XXI, 1993b.
- FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Planeta de Agostini S.A., 1994.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos, 2010.
- GIROUX, Henry. Paulo Freire: entre la persona y el político. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 29, p. 141-145, 2007. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545100010>
- HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. *Cuidado, escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- INGALA, Emma. La complejidad y el pensamiento de Gilles Deleuze. *Δάμωv. Revista de Filosofía*, suplemento 2, p. 255-261, 2008. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4450808>
- MARSH, George Perkins. *Man and Nature*. Nova Iorque: Charles Scriener, 1864.
- MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Tabula Rasa*, n. 8, p. 243-282, 2008. <https://doi.org/10.25058/20112742.331>

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. *Educar em Revista*, v. 35, n. 78, p. 207-223, 2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>

NAKAOSHI, Iury Lima; VASQUES, Felipe Rojas; FORTUNATO, Ivan. By neglecting George Perkins Marsh, we only have Paulo Freire's utopia. *Bioethics Clin. App.*, v. 4, n. 2, 000183, 2021. <https://doi.org/10.23880/abca-16000183>

REIMER, Everett. *A escola está morta*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Sinergias Educativas*, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. La investigación acción participativa compleja como transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. *Rev. Int. de Form. de Profesores (RIFP)*, v. 5, e020026, p. 1-27, 2020. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/167/92>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. ¿Qué es educar desde Paulo Freire? Educar es formar sujetos problematizadores como el andariego de la utopía. *Revista Educare*, v. 5, p. 1-23, 2021. <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/educare/article/download/58061/33033/>

RODRIGUEZ, Milagros Elena. Ética-práxis educativa: fundamentos freirianos–decoloniales–complejos. *Revista Pedagógica*, v. 25, p. 1-22, 2023. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v25i1.7187>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; FORTUNATO, Ivan. Paulo Freire en la educación Iberoamericana hoy, a la luz del análisis crítico del discurso de sus protagonistas. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 21, p. 1-21, 2021. <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8664997>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; FORTUNATO, Ivan. Paulo Freire en la educación hoy, fascismo o paternalismo hipócrita; hablan las voces de Venezuela y Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 22, p. 1-20, 2022. <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8671760>

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; LEMUS, José. Liberación en los encubiertos del Sur: el regreso del legado de Paulo Freire a la convivencia con los oprimidos. *Revista Hipótesis*, v. 8, n. único, p. 135-161, 2022. <https://doi.org/10.47519/eiaerh.v8.2022.ID3>

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

THOREAU, Henry David. *Walden, ou a vida nos bosques*. 7. ed. São Paulo: Groud, 2007.

VIENNET, Romane; PONT, Beatriz. *Education policy implementation: a literature review and proposed framework*. París: OCDE, 2017.

---

### **MILAGROS ELENA RODRÍGUEZ**

Doctora en Innovaciones Educativas, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armada (UNEFA), Caracas, Distrito Capital, Venezuela; Doctora en Patrimonio Cultural, Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Caracas, Distrito Capital, Venezuela; Docente Investigadora Titular, Universidad de Oriente (UDO), Cumaná, Sucre, Venezuela.

### **IVAN FORTUNATO**

Doctor en Humanidades, Derechos y Otras Legitimidades, Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, São Paulo, Brasil; Doctor en Desarrollo Humano y Tecnologías, Universidade Estadual Paulista (UNESP) y Doctor

en Geografía, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil; Profesor, Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, São Paulo, Brasil.

### CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

Autor 1 – Concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; detalles de su colaboración en la preparación del texto final.

Autor 2 – Concepción y diseño de la investigación; construcción y procesamiento de datos; análisis e interpretación de datos; detalles de su colaboración en la preparación del texto final.

### APOYO/FINANCIAMIENTO

No aplica.

### DISPONIBILIDAD DE DATOS DE INVESTIGACIÓN

No aplica.

### CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

RODRÍGUEZ, Milagros Elena; FORTUNATO, Ivan. Liberación Freiriana hoy: la emergencia de una política educativa como humanidad en la tierra - patria. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e94690, 2024. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.94690>

*Este artículo fue revisado por Mireya Mirabal. Luego de ser diseñado, fue sometido a la validación de los autores antes de su publicación.*

---

**Recibido:** 27/02/2024

**Aprobado:** 02/09/2024

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

