

Hacia una educación para la autonomía en Colombia. Reflexiones sobre la incidencia de la instrumentalización y bancarización en la educación colombiana y el sentido de una educación libertaria y transformadora como fundamento para una *pedagogía de la autonomía*.

Jose David Mantilla Ortega

Trabajo de Grado para Optar al Título de Filósofo

Director

Freddy Francisco Ortiz Quezada

Magíster en Filosofía

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Filosofía

Bucaramanga

2022

## Tabla de Contenido

<b>Introducción</b> .....	6
<b>1. Sobre la idea de instrumentalización en Max Horkheimer, base de la bancarización e industrialización de la educación.</b> .....	9
<b>2. Sobre la perspectiva de la educación bancaria en Paulo Freire</b> .....	18
<b>3. Sobre la instrumentalización de la educación en Colombia, como tecnificación de las formas educativas para una educación del ajuste, es decir, la adaptación al modelo productivo</b> .....	29
<b>4. Bases para una “Pedagogía de la autonomía” como componente principal para la liberación de la instrumentalización de la educación en Colombia</b> .....	42
<b>4.1 Enseñar exige conciencia del inacabamiento</b> .....	47
<b>4.2 Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado</b> .....	49
<b>4.3 Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando</b> .....	50
<b>4.4 Enseñar exige buen juicio</b> .....	53
<b>4.5 Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores</b> .....	56
<b>4.6 Enseñar exige la aprehensión de la realidad</b> .....	57
<b>4.7 Enseñar exige alegría y esperanza</b> .....	61
<b>4.8 Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible</b> .....	64

<b>4.9 Enseñar exige curiosidad</b> .....	66
<b>5. Conclusión</b> .....	69
<b>Referencias Bibliográficas</b> .....	72

## Resumen

**TÍTULO:** Hacia una educación para la autonomía en Colombia. Reflexiones sobre la incidencia de la instrumentalización y bancarización en la educación colombiana y el sentido de una educación libertaria y transformadora como fundamento para una *pedagogía de la autonomía*\*

**AUTOR:** JOSE DAVID MANTILLA ORTEGA\*\*

**PALABRAS CLAVE:** Razón objetiva, Razón subjetiva, Educación Bancaria, Instrumentalización, Autonomía, Educación.

**DESCRIPCIÓN:** Este trabajo presenta un análisis del sentido de la instrumentalización de algunas políticas educativas en la educación colombiana, esto con tal de ahondar en el cómo estas políticas transforman la educación. Para entender las implicaciones que estas tienen para la vida de los colombianos.

En ese sentido, en primer lugar, este escrito parte de una comprensión de la idea de instrumentalización de Max Horkheimer en su texto *Crítica de la razón instrumental*, para comprender por qué el proceso de subjetivación de la razón implica también un proceso gradual de deshumanización de las personas al transformarlas en herramientas. En segundo lugar, se evidencia la perspectiva de la educación bancaria de Paulo Freire, entendida como una educación de depósitos donde el profesor es el sujeto real y el estudiante un objeto pasivo que solo debe asumir lo que se le ofrece como verdad universal. Con lo anterior en mente, en tercer lugar, se hace el análisis de algunas políticas educativas para determinar la incidencia que cada una tiene en la instrumentalización de la educación en Colombia; educación instrumental en tanto que remite solo a procesos operativos de corte tecnificado.

Finalmente, en cuarto lugar, en tanto que el problema de la instrumentalización es muy general, no se podría abordar sin primero sentar un marco ético, unas bases éticas sobre las que se pueda dar una nueva forma de educación que sea integral para la vida de los estudiantes colombianos. Es por ello este último lugar trata algunas exigencias para el profesor, exigencias que no implican un cambio radical, solo son obligaciones necesarias de la praxis docente que se han perdido con la instrumentalización de la educación.

---

\* Trabajo de Grado.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Filosofía. Director; Mg. Freddy Francisco Ortiz Quezada.

### Abstract

**TITLE:** Towards an education for autonomy in Colombia. Reflections on the incidence of instrumentalization and bankarization in Colombian education and the sense of a libertarian and transforming education as a foundation for a pedagogy of autonomy\*

**AUTHOR:** JOSE DAVID MANTILLA ORTEGA\*\*

**KEY WORDS:** Objective Reason, Subjective Reason, Banking Education, Instrumentalization, Autonomy, Education.

**DESCRIPTION:** This paper presents an analysis of the meaning of the instrumentalization of some educational policies in Colombian education, in order to delve into how these policies transform education. In order to understand the implications that these policies have for the lives of Colombians.

In this sense, in the first place, this paper starts from an understanding of Max Horkheimer's idea of instrumentalization in his text Critique of Instrumental Reason, in order to understand why the process of subjectivation of reason also implies a gradual process of dehumanization of people by transforming them into tools. Secondly, Paulo Freire's perspective of banking education is evidenced, understood as an education of deposits where the teacher is the real subject and the student a passive object who must only assume what is offered as universal truth. With the above in mind, thirdly, an analysis of some educational policies is made in order to determine the incidence that each one has in the instrumentalization of education in Colombia; instrumental education insofar as it refers only to technified operational processes.

Finally, in the fourth place, since the problem of instrumentalization is very general, it could not be addressed without first establishing an ethical framework, ethical bases on which a new form of education can be given that is integral to the life of Colombian students. That is why this last place deals with some demands for the teacher, demands that do not imply a radical change, they are only necessary obligations of the teaching praxis that have been lost with the instrumentalization of education.

---

\* Degree Work.

\*\* Faculty of Human Sciences. School of Philosophy. Director: Mg. Freddy Francisco Ortiz Quezada.

## Introducción

En la actualidad, en el contexto colombiano, hablar de educación significa referirse a educación por competencias, educación enfocada en potenciar las habilidades prácticas de las personas, es decir, educación para *hacer*, educación para producir; la educación no tiene un sentido integral, pues se ha tratado de eliminar todo componente humanista, social o político, más allá del aspecto productivo. Ahora casi todas las áreas del conocimiento se enfocan en la producción de herramientas útiles y obedientes; bancos de datos automatizados para desarrollar una única labor de la forma más eficaz y eficiente posible.

Este enfoque instrumentalizado se ha dado por medio de la implementación de políticas educativas que modifican el sentido y la forma en la que se debe educar. Es por esto que este trabajo de pregrado, bajo la modalidad de trabajo de investigación, pretende analizar a la luz del pensamiento de Horkheimer y Freire la incidencia de las políticas educativas (Lineamientos en materia de evaluación del ICFES; Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación versión 2016 a 2020; índice sintético de calidad educativa (ISCE) creado en 2015) en los procesos de instrumentalización de la educación en Colombia.

En primer lugar, para entender este proceso, es necesario hacer un tránsito por la idea de la instrumentalización de Max Horkheimer, en su texto *Crítica de la razón instrumental* (1973), para comprender por qué la subjetivación de la razón deviene en una gradual deshumanización de las personas y su posterior conversión en herramientas. En segundo lugar, se hace necesario analizar la perspectiva que propone Paulo Freire en su texto *Pedagogía del oprimido* (2005), donde presenta una crítica a la educación tradicional, entendida como una *educación bancaria*, caracterizada por tener un enfoque narrativo donde el profesor se presenta como el sujeto real, que

narra y los estudiantes los objetos pasivos, es decir, oyentes. Una educación de depósitos donde el profesor posee todo el conocimiento y lo deposita en las vasijas vacías que son los estudiantes. Esto se puede entender como una simple transmisión de conocimientos de una base de datos llena a otra que está vacía.

En tercer lugar, una vez asumida la idea de instrumentalización en Horkheimer y la perspectiva de la *educación bancaria* en Freire, se generará un análisis a través de estas para comprender por qué las políticas educativas anteriormente mencionadas tienen un carácter instrumentalizador. Para así determinar la incidencia que ha tenido cada una en la progresiva instrumentalización de la educación en Colombia.

Finalmente, en cuarto lugar, después de haber comprendido la forma en que las políticas educativas han instrumentalizado la educación en Colombia, se pretende proponer una alternativa a dicho problema desde la pedagogía de la autonomía de Freire, presente en su escrito *Pedagogía de la autonomía* (1999). Desde dicho escrito se entiende la complejidad del papel del educador; este debe dejar de lado la educación memorística donde el estudiante no tienen ningún rol activo, debe ser un guía que genere la curiosidad en el estudiante para que se vuelva partícipe del proceso de desarrollo de su conocimiento y mediante esto pueda leer su realidad, pueda criticarla para finalmente transformarla. Es por lo anterior que este escrito se divide en cuatro capítulos que tratan esos cuatro momentos que son necesarios para la correcta comprensión del proceso de instrumentalización.

Como respuesta a estos procesos de instrumentalización, este trabajo plantea nueve exigencias para una educación que busque la autonomía en Colombia, las mismas no pretenden solucionar todos los problemas, ni mucho menos exigir un cambio total del sistema educativo actual. Estas exigencias se presentan como unas bases sobre las que se puede construir una

educación más inclusiva, mediada por el respeto y por una relación donde el educador ya no es el sujeto real. Una relación que permita que los educandos se integren al proceso de forma activa, siendo partícipes en todo momento; en tanto los estudiantes ya no se asuman pasivos en su educación, en tanto se les permita y se les incite a cuestionar, preguntar, indagar e investigar constantemente sobre los contenidos de la educación que reciben. Así, los educandos podrán desarrollar su facultad de la razón de forma integral, no solo atendiendo a manifestaciones de procesos de eficiencia y eficacia (*razón subjetiva*), sino también aprehendiendo la estructura de la realidad de forma crítica y reflexiva (*razón objetiva*).



### **1. Sobre la idea de instrumentalización en Max Horkheimer, base de la bancarización e industrialización de la educación.**

Entre más pasa el tiempo, el ritmo de la vida parece acelerarse, cada día es necesario responder con mejores resultados en todos los ámbitos humanos, como pueden ser el laboral, personal y académico. Toda vida humana ha sufrido transformaciones que cambian por completo su relación con el mundo y con los demás actores que lo conforman. Actores entendidos como todas aquellas personas que forman parte del mundo, pero también entendidos como aquellos que cumplen un papel guionizado, casi teatral, pues sus relaciones con la realidad están mediadas siempre desde el exterior y no desde el interior de sí mismos. Estas transformaciones nacen bajo una transmutación en el sentido y la percepción que se tiene sobre la razón.

Dichas transformaciones no han sido casuales, no han surgido de la nada, no se trata que de un momento para otro las personas decidieran empezar a comportarse de una determinada manera. Manera, en la que concluyeron dejar de lado su propia asunción del mundo por una que ha sido prefabricada para ellos. En consecuencia, se hace necesario clarificar de dónde nacen dichas transformaciones y, para esto, se vuelve preciso indagar sobre la idea de instrumentalización de Max Horkheimer; esta idea responde a una época post revolución industrial que nació con un modo diferente de asumir la realidad, una manera distinta de percibir y relacionarse con lo que se presentaba a simple vista y un modo diametralmente opuesto de referirse a la realidad.

Este cambio en formas de ser, pensar y actuar, lo aborda Horkheimer (1973) con su análisis de “*la noción de racionalidad que sirve de base a la cultura industrial actual*” (p.11). Es decir, Horkheimer se adentra en el estudio de la noción de razón sobre la que está cimentada la cultura de su época, la cual vio multitud de conflictos en los que se incluyen la Primera y Segunda Guerra Mundial, así como la Guerra Fría. Este autor se ve comprometido por una preocupación surgida al momento de percatarse cómo los ideales humanistas defendidos durante los conflictos bélicos parecían alejarse de la idea de racionalidad impulsada en esta época postindustrial.

Tal idea de instrumentalización Horkheimer la percibe por medio de la concepción de razón de su época, pues el significado, el sentido y el uso de la razón se hallaron transmutados, perdidos y asumidos externamente. En la imagen colectiva “las cosas razonables son las cosas útiles y que todo hombre razonable debe estar en condiciones de discernir lo que le es útil” (Horkheimer, 1973, p.15). Es por lo anterior que el autor considera oportuno afirmar que:

Desde luego, habría que tomar en consideración las circunstancias de cualquier situación dada, como asimismo las leyes, costumbres y tradiciones. Pero el poder que, en última instancia, posibilita los actos razonables, es la capacidad de clasificación, de conclusión y deducción, sin reparar en qué consiste en cada caso el contenido específico, o sea el funcionamiento abstracto del mecanismo pensante (Horkheimer, 1973, p.15).

A este tipo de razonamiento lo denomina *razón subjetiva* y representa la posibilidad inicial de todo razonamiento, en este sentido, la razón es la que facilita las relaciones entre

ideas, conceptos y cosas, aparte de clasificarlas y acuñarles un uso o función. Pero, por sí misma, esta razón no da cuenta de todo, pues no permite generar un análisis profundo que posibilite dar cuenta de un objetivo o finalidad, más allá de una simple clasificación de información por medio de puntos conectores que relacionan una cosa con otra.

Esto no significa que la *razón subjetiva* no esté en relación con un fin u objetivo al que se pretenda llegar, pero la relación con el fin siempre está dada mediante ese análisis clasificatorio. Esto es porque “Ella tiene que habérselas esencialmente con medios y fines, con la adecuación de modos de procedimiento a fines que son más o menos aceptados y que presuntamente se sobreentienden” (Horkheimer, 1973, p.15). Por ello, únicamente se interesa por el carácter eficiente y eficaz del procedimiento que se pretende aplicar en una determinada situación a una determinada cosa en particular, eso incluye darle el fin en el que resulta más eficiente y eficaz su utilización.

(...) da por descontado que también éstos son racionales en un sentido subjetivo, es decir, que sirven a los intereses del sujeto con miras a su autoconservación, ya se trate de la autoconservación del individuo solo o de la comunidad, de cuya perdurabilidad depende la del individuo (Horkheimer, 1973, pp.16-17).

Esta autoconservación refiere a una búsqueda de la supervivencia, un impulso, un instinto o una necesidad básica que invita a los seres humanos para que se mantengan con vida. De ahí se puede percibir, según lo dicho por Horkheimer, que toda empresa surgida de una *razón subjetiva* que asume los fines siempre desde el exterior, solo busca autoconservar al sujeto de forma directa o indirecta. En la sociedad industrializada e instrumentalizada, esto se presenta en conexión al trabajo, pues si se cumplen con ciertos fines que son dados por el

sistema económico se obtendrá un mínimo básico de beneficios que sirven para subsistir. Así se hace del trabajo la condición de posibilidad de la autoconservación y por tanto, hace que la vida gire en torno al trabajo para promover la propia supervivencia.

El fin último, bajo el que se guía la *razón subjetiva*, es mantenerse con vida, mantenerse en el mejor estado posible y, sobre todo, servir a la idea del progreso. Este progreso se supone debería entenderse como integral en la vida de las personas, abordando tanto lo social, personal, académico, cultural, político, económico y técnico. Pero esta idea de progreso solo remite al progreso económico que se entiende como progreso para la sociedad, así crea la “necesidad” de alimentar un sistema económico, basado en la acumulación de capital para mantener ese “progreso”.

El ideal siempre será ser funcional para dichos propósitos que siempre están dados en la medida de los intereses monetarios. Estos surgen a partir de la masiva industrialización del mundo y de la vida misma, los cuales terminan por instrumentalizar la razón al concebirla de forma unidimensional, como un instrumento útil para encontrar de forma práctica los medios que mejor se adaptan para conseguir un fin. Fin que ya está determinado y en ningún momento es cuestionado o seleccionado bajo algún tipo de criterio. Bargalló (2015) menciona: “En resumen, este tipo de razón transmite una idea operativa y constructiva del pensamiento y de la racionalidad” (p.85). Esta forma de concebir la razón reconfigura la manera de pensar de los individuos al alterar el modo de racionalizar la realidad, de relacionarse y de percibir el mundo, pues no permite generar una perspectiva completa del mundo.

Esta forma subjetiva de la razón no es la única manera en la que puede representarse dicha facultad. Antes de que la razón se viese transformada se entendía “la existencia de la razón como fuerza contenida no sólo en la conciencia individual, sino también en el mundo objetivo: en las relaciones entre los hombres y entre clases sociales, en instituciones sociales, en la naturaleza y sus manifestaciones” (Horkheimer, 1973, p.16). Esta también se concibe como la posibilidad de análisis de la realidad, pero no únicamente con miras a generar simples relaciones de utilidad en la medida de eficiencia y eficacia, es decir, de los medios con los fines (fines dados con anterioridad desde el exterior), sino que esta razón percibe la realidad del mundo críticamente, en todas sus dimensiones, lo que permite manifestar una comprensión de los elementos inmateriales que constituyen el vivir en el mundo.

Este modo de asumir la razón comprende el sentido objetivo de la misma, lo que posibilita la determinación de los fines que son superiores a los fines subjetivos, pues los primeros deben tener validez por sí mismos. Sobre esto Bargalló (2015) hace énfasis: “En la concepción objetivista de la razón, los hombres se mantienen fieles a las ideas eternas porque perciben en ellas elementos de la «verdad»” (p.82). Las ideas no se hallan dadas en la persona, pero su facultad (razón) le permite acceder a ellas y extraer los contenidos de dichas ideas inmutables, de esta forma, “la razón objetiva<sup>2</sup> concede la posibilidad de fijar fines racionales «en sí mismos» y de establecer principios morales válidos «en sí mismos»” (Bargalló, 2015, pp.82-83). Los fines determinados por la *razón objetiva* son racionales en sí mismos porque no responden a intereses subjetivos, por tanto, referirse a ideas eternas como

---

<sup>2</sup> La educación para la autonomía que se trata en el capítulo 4 permite rescatar la *razón objetiva* en tanto busca que los estudiantes aprehendan la realidad y los contenidos internos de esta, a través de procesos de indagación e investigación que parten de la curiosidad del estudiante.

la justicia, no admitirían ser determinadas por la *razón subjetiva*, pues dicha determinación sería cambiante, en consecuencia, la justicia sería imposible porque su sentido podría moldearse acorde a intereses individuales. Asimismo, los principios morales no necesitan de una comprobación subjetiva, pues la validación de estos se halla directamente en el sentido interno, el contenido de la idea que se expresa mediante el concepto, no siendo este la idea, si no una representación discursiva de ella que sirve para aludir a esta.

Sobre el sentido, el significado y propiamente la esencia de la *razón objetiva* Horkheimer (1973) clarifica que “el concepto "razón objetiva" denuncia así que su esencia es por un lado una estructura inherente a la realidad (...)” (p.23). No se halla directamente representada en la realidad que se percibe a simple vista, pues esta es la condición de posibilidad que se tiene para poder realizar una lectura de la realidad, de las determinaciones del orden general del mundo y de sus principios. Horkheimer (1973) dice que: “Por otro lado, el concepto "razón objetiva" puede caracterizar precisamente ese esfuerzo y esa capacidad de reflejar semejante orden objetivo” (p.23). En otras palabras, aunque la *razón objetiva* provea de lo necesario para realizar una lectura de las ideas y los principios, no es algo que se dé en una inmediatez, pues llevar a cabo dicho ejercicio requiere de realizar el esfuerzo, tener la disposición para permitir la apertura y ver más allá de las conexiones entre medios y fines, “requiere por sí misma un determinado comportamiento práctico o teórico en cada caso dado” (Horkheimer, 1973, p.23). Es por esto que resulta tan complejo poner en práctica la facultad de la razón de forma objetiva, porque no basta con concebir la data que se ve de manera superficial y alinearla bajo un sistema que la organice para posteriormente utilizarla, se debe ir más allá de lo aparente y escudriñar los contenidos de las ideas y de los principios.

Ahora bien, Horkheimer (1973) aclara qué significa que la razón se halle subjetivizada, expresa: “La actual crisis de la razón consiste fundamentalmente en el hecho de que el pensamiento, llegado a cierta etapa, o bien ha perdido la facultad de concebir, en general, una objetividad semejante, o bien comenzó a combatirla como ilusión” (p.19). La razón termina por perder toda posibilidad crítica de análisis del contenido, la estructura del mundo y las ideas que se hallan representadas en él, así como las ideas abstractas que no tienen una representación física visible. La *razón subjetiva* reconfigura el pensamiento y lo vuelve en contra de toda objetividad, porque las ideas eternas no son algo que puede percibirse mediante un proceso de descomposición o transformación de la materia que compone las cosas, “abarcando el contenido objetivo de todo concepto racional” (Horkheimer, 1973, p.19). Todo concepto racional termina vacío, porque el sentido deja de tener relevancia, ya que sus significados se entienden como invenciones, imágenes que pueden ser cambiadas a conveniencia y “vaciadas de su contenido, todas las nociones fundamentales se han convertido en meros envoltorios formales” (Horkheimer, 1973, p.19). Los conceptos y las nociones que se usan discursivamente para representar tales ideas pierden importancia porque se vuelven simples convenciones, son cosas que se suponen ya están claras y por eso no necesitan determinarse; se cae en el facilismo de creer que la misma palabra ya contiene todo lo que se necesita y no es necesario realizar el esfuerzo que se requiere para la determinación del fin o contenido de la idea que se está representando. Es así como: “Al subjetivizarse, la razón también se formaliza” (Horkheimer, 1973, p.19).

El problema que nace a partir de la subjetivación de la razón no remite únicamente a una preocupación por la determinación de los fines. Si así lo fuera, podría pensarse

erróneamente que el uso puramente subjetivo es provechoso en tanto que nos permite solucionar de forma práctica algunos problemas que tienen los seres humanos en el mundo. Esto en el caso del manejo y el aprovechamiento que se les da a los recursos naturales, se podría acusar que el uso puramente subjetivo de la razón permite una mejor administración y uso de dichos recursos. Es claro, resulta evidente que sería así, pero dado que el fin último que se persigue bajo la subjetivación de la razón siempre es la búsqueda del beneficio monetario, no se pretendería reducir el impacto que se tiene sobre el medio ambiente sino la maximización de la obtención de capital económico. El uso puramente subjetivo de la razón implica la imposibilidad de pensar más allá de relaciones de medios con fines implantados desde el exterior. Es por eso que “si la concepción subjetivista es fundada y válida, entonces el pensar no sirve para determinar si algún objetivo es de por sí deseable” (Horkheimer, 1973, p.19).

Realmente no podríamos pensar en impactos medioambientales, en los beneficios que podría tener un mejor manejo de los recursos o determinar el fin último que sirve de fundamento para estos pensamientos, pues como se ha dicho antes, el fin que funda y mantiene la *razón subjetiva* es solo el de la autoconservación y, bajo esta forma subjetiva, es imposible preguntarse y determinar los fines, esto implica que: “La aceptabilidad de ideales, los criterios para nuestros actos y nuestras convicciones, los principios conductores de la ética y de la política, todas nuestras decisiones últimas, llegan a depender de otros factores que no son la razón” (Horkheimer, 1973, p.19). Las personas no generan determinaciones propias por medio de su conexión con el mundo, estas solo siguen el ideal único de la autoconservación y todo otro ideal, criterio o cualquier cosa que determine el



comportamiento o las relaciones con otros seres o cosas, resulta dado siempre desde el exterior.

De todo lo anterior se entiende que, como dice Bargalló (2015): “En la sociedad burguesa liberal, Horkheimer observa cómo el concepto de «razón» queda definido por referencia a la autoconservación; es decir, la razón es reducida a su aspecto instrumental” (p.100). La razón se vuelve un instrumento que sirve únicamente para saciar el impulso de mantenerse con vida, la razón únicamente sirve a ese propósito, dado que “en el proceso histórico de subjetivización, la razón se ha vaciado de toda autonomía y se ha convertido en un instrumento a disposición de un único fin: la autoconservación” (Bargalló, 2015, p.100). Se ha perdido toda autonomía, toda posibilidad de entender el mundo y de generar relaciones significativas con el mundo, sin autonomía no puede existir la democracia, no puede existir la libertad dado que se elimina la posibilidad de que las personas se hagan en el mundo como seres sociales y como actores políticos conscientes de su realidad tanto individual como social.

En un mundo donde todo se rige bajo la idea del progreso, de la productividad, de la eficiencia y la eficacia, la razón instrumental es la norma. La razón se asume como instrumento y por medio de esta asunción las personas terminan por asumirse también como un instrumento más que puede ser usado en pro del beneficio de la idea de progreso. Este proceso instrumental, que transforma el concepto de razón, termina por hacer que las sociedades sirvan únicamente bajo este sentido y en tanto las sociedades se instrumentalizan, toda vida lo hace y toda relación significativa perece.

## 2. Sobre la perspectiva de la educación bancaria en Paulo Freire

En lo que atañe a la educación y, más concretamente, el hablar en torno al sentido de la educación resulta harto complejo. Educar es una de las labores más importantes de todos los tiempos, ya que esta tiene la tarea de posibilitar a las personas para hacerse en sociedad de forma integral. Es por esto que ha sido necesario preguntar y preguntarse de manera constante por el sentido de la educación, por el modo en que se educa, por el objetivo de la educación que se ofrece a los estudiantes. Conforme se resuelven de forma progresiva dichas preguntas se vuelve necesario repensar dicha labor y generar las transformaciones necesarias para que esta no tome un rumbo incorrecto. Rumbo que podría terminar por destruir la esencia de la educación, es decir, su posibilidad de liberar a las personas con tal de permitir que se hagan a sí mismos como seres autónomos conscientes de su realidad, de las problemáticas de dicha realidad. Esto es necesariamente así porque como expresa Freire (2005)

la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres (p.94).

Ahora bien, hablar de educación sería imposible sin referirse a los educadores, pues estos son las personas que dedican o han dedicado su vida a dicha labor y es en la relación del profesor con los estudiantes que se genera aquello que denominamos educación. Cuando se analiza dicha relación para entender la forma en la que se da esta educación, Freire (2005)

señala que: “más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva y disertadora*” (p.77). El profesor toma el rol principal y hace las veces de narrador, como un experto cuenta a sus estudiantes de manera muy general los acontecimientos, los lugares, hechos y las palabras de los personajes, para que estos los integren en una suerte de flujo unidireccional. Es así porque en dicha educación tradicionalista, como aclara Freire (2005) “el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (p.77). El profesor se presenta como el único poseedor de la verdad en sentido absoluto y sus estudiantes solo son otros frascos vacíos, a quienes debe llenar y estos deben dejar ser llenados por el discurso prefabricado que resulta más conveniente. Es en ese sentido que el profesor se vuelve solo el narrador de una historia que ya fue contada, escrita y debe ser asumida de forma pasiva por los estudiantes sin reparar en su contenido.

El profesor pone a disposición dicho discurso, lo ofrece como un flujo interminable de datos, como una cascada de agua que azota las rocas tan veloz y violentamente que termina por transformarlas, moldearlas a través de la repetición constante de los contenidos de este discurso prefabricado. Estos contenidos, como señala Freire (2005), “sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido” (p.77). El contenido es simplemente desechado porque la narración no puede ser detenida y por eso esta termina arrasando con todo en pro de ser más eficiente, pues para adentrarse en el contenido de cada pequeña parte del discurso harían falta muchos recursos que esta educación tradicional no desea utilizar. Es por esto que, Freire (2005) señala que “la

palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla” (p.77). La educación tradicional con su narrativa unidireccional destruye el lenguaje al eliminar el significado de las palabras, simplifica su sentido en su máxima expresión posible y lo convierte únicamente en una herramienta de transferencia de información, a través de sonidos estáticos y sombras que se proyectan en la pantalla. De esta forma, esta narrativa con su destrucción del lenguaje permite implantar cualquier idea, modificar, cambiar, alterar y transformar cualquier tipo de palabra, noción o concepto del modo que sea más o menos conveniente.

La *educación bancaria* que denuncia Freire destruye la posibilidad de generar relaciones significativas con el mundo y con los demás actores del mundo porque se encarga de destruir todo el sentido de lo real, mediante la eliminación del significado, transforma el lenguaje en una suerte de comandos sonoros que deben ser aprendidos, el autor menciona sobre esto que: “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado” (Freire, 2005, p.78). No se busca de ningún modo que los estudiantes comprendan el sentido y significado de los contenidos que son narrados, no se busca generar relaciones entre significados que permitan asimilar las problemáticas de su sociedad y mucho menos del mundo en el que vive.

El proceso de memorización sonora de la *educación bancaria* solo busca que los estudiantes guarden datos como un archivo que los clasifica y les acota en una serie interminable de contenidos que son solo cascarones vacíos. Están vacíos porque la narración nunca puede detenerse para reparar en el significado de las nociones, los conceptos y las

palabras que se usan en ella. Destrucción del lenguaje que caracteriza justamente al proceso de subjetivación de la razón, pues el lenguaje ya no es significativo, solo es una herramienta más que permite la transmisión de comandos que deben ser ejecutados por los estudiantes y almacenados en su base de datos.

Este ejercicio de narración solo pretende que los estudiantes se comporten como autómatas a los que se les pueda programar para que imiten y repliquen<sup>3</sup> un determinado tipo de comportamiento, un determinado tipo de pensamiento y un determinado tipo de capacidades básicas que sirvan para hacerlos mínimamente funcionales. Según el autor: “De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita” (Freire, 2005, p.78). El profesor deposita los contenidos en el estudiante y este solo debe memorizarlos, para que cuando le sea requerido este pueda, bajo un comando, activar el recuerdo, este le servirá para poder repetir al pie de la letra lo que le fue otorgado con anterioridad, sin reparar en el significado interno de lo que dice o hace.

La relación profesor-estudiante es siempre dada en forma de una dualidad que los separa como opuestos, que no se pueden mezclar. Por esto, Freire (2005) afirma que, “En la visión “bancaria” de la educación, el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes” (p.79). Los estudiantes no juegan un papel determinante en su educación, estos no poseen un rol activo donde puedan cuestionar al profesor, sus enseñanzas o la metodología que utiliza al momento de impartir sus clases.

---

<sup>3</sup> Dicha imitación y replicación viene dada por esa subjetivación de la razón que se dilucidaba desde el primer capítulo, esto implica que la razón en sentido objetivo ha sido completamente destruida para asumir la *razón subjetiva* que se formaliza y se adopta como la única razón.

Como una suerte de fábrica, las escuelas se automatizan, pues los profesores solo repiten los conocimientos que les fueron dados, por otro lado, los estudiantes son automatizados porque estos deben recibir lo que su profesor les ofrece.

La automatización de la que aquí se habla se puede ver en el sentido de la repetición y replicación continua de una información y unos procesos que son instruidos al estudiante por el profesor. Esto se entiende en tanto que, la *educación bancaria* pretende que los estudiantes simplemente memoricen y repitan las narraciones que son ofrecidas por el profesor, tomando como verdad absoluta sin cuestionar el sentido interno de los contenidos de dicha narración. Esta educación tradicional bancaria promueve el uso de la *razón subjetiva*, pues no necesita que los estudiantes determinen los fines y los principios, las nociones o los conceptos, porque estos son dados de antemano. La educación en su sentido bancario convierte a las escuelas en fábricas de automatización de los estudiantes, mediante la aplicación de un proceso repetitivo, memorístico, cíclico que subjetiva la razón de los estudiantes, pues les implica necesariamente buscar las formas de ser más efectivos y eficaces para ese propósito de replicación.

De este modo, la educación se convierte en un proceso de instrumentalización de carácter industrial, porque los estudiantes son recibidos como la materia prima en bruto que debe ser moldeada acorde a las necesidades del cliente final para que, con su forma definida, estos puedan ser vendidos al mercado laboral satisfactoriamente, dicha instrumentalización implica subjetivación de la razón que se presenta entre otras cosas como una imposibilidad para pensar más allá de relaciones de eficiencia y eficacia, tal y como se veía en el primer capítulo. De esto se entiende que Freire (2005) afirme que la educación es una

Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro (p.79).

Mediante esta absolutización de la ignorancia el estudiante es concebido como una cosa vacía que carece de facultades para realizar una lectura de su realidad, de las problemáticas que hay en ella y por medio de esta lectura intentar comprender dicha realidad. Asimismo, se le concibe como imposibilitado para generar un aporte y manifestar desde sí mismo la perspectiva que este tiene sobre el mundo, pues nada puede venir de un recipiente que está completamente vacío. En este sentido, Freire (2005) afirma que: “Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos” (p.80). Por eso, estos segundos solo se encargan del proceso memorístico de tipo archivístico donde deben ordenar y organizar los conocimientos que, se supone, les están transfiriendo.

Este tipo de educación memorística genera que los estudiantes ya no investiguen por sí mismos, dado que todo les es entregado como verdad absoluta e incuestionable<sup>4</sup>. Es así que éstos no tratan de verificar los hechos que les están siendo narrados mediante su propia relación con el mundo, debido a este tipo de educación se transforma el sentido del “Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de la experiencia narrada o transmitida” (Freire, 2005, p.80). La experiencia ya no se vive, se oye, el mundo se ve a través de los ojos de otros, de la interpretación que otro hizo del mundo, ello transforma la

---

<sup>4</sup> Las verdades de la educación memorista son de repetición, verdades subjetivas que se asumen sin constatarlas ni validarlas bajo el uso de la *razón objetiva*, el profesor simplemente las repite de forma autoritaria así impide que los estudiantes ahonden en ellas para buscar su verdadero sentido.

visión general mediante la implantación de una perspectiva individual que no admite asumir una posición propia, desde la que se pueda generar una perspectiva particular, pues esta ya está dada siempre desde el exterior.

Los profesores, quienes tienen el papel más importante dentro del proceso educativo, se han vuelto parte de este sistema, han asumido esta forma de educación por transmisión y han dejado de preocuparse por el significado que esta debe tener. Como afirma Chomsky (2001) “una vez que los intelectuales se integran en el sistema doctrinal y son recompensados por él, les resulta cada vez más fácil vivir en la mentira e ignorar la verdadera realidad” (p.204). Aquellos profesores que pertenecen al grupo de intelectuales de la sociedad se asumen dentro del sistema educativo sin cuestionar el modo en que está planteado, pues les implicaría hacer un trabajo más exhaustivo y de por sí, ya perciben su recompensa monetaria por cumplir con los estándares que les son impuestos bajo este tipo de educación tradicional que Freire denomina “bancaria”.

Esta educación bancaria se entiende a manera de una donación de conocimiento, pero no únicamente desde el profesor hacia el estudiante, como la clase intelectual que dona su conocimiento a la clase ignorante, sino como el mecanismo mediante el que las clases dominantes políticas y económicas adiestran a las clases trabajadoras con tal de seguir con el ciclo de dominación, pues como dice Freire (2005) “No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste” (pp.80-81). Precisamente, son seres de la adaptación, puesto que deben adaptarse a los lineamientos que vienen dados desde las diferentes leyes, normas o políticas educativas, que determinan el curso que debe tomar la educación en la esfera pública, políticas que suelen



estar dadas siempre como una respuesta al sector económico para cumplir los estándares que estos necesitan en materia de mano de obra barata y cualificada.

De lo anterior se entiende que la educación tradicional “bancaria” no esté en conexión directa con los estudiantes que la van a recibir, pues la educación se determina conforme los modos y las maneras que les son más útiles y convenientes es el sistema económico basado en la acumulación de capital, a la ideal del progreso y la productividad económica. Aquel sistema económico solo necesita que entrenen y adiestren autómatas capaces de realizar las labores que les sean requeridas. Así que, “cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él” (Freire, 2005, p.81). No sirve a este sistema que sus trabajadores sean seres críticos, autónomos, capaces de discernir la realidad del mundo, pues de esta forma estos segundos se darían cuenta de las condiciones inhumanas que deben resistir, para que los primeros se perpetúen como las clases dominantes. Por eso, la educación no supera el ámbito de la mera memorización mecánica de un montón de datos que pueden o no ser requeridos en el futuro, o que sirven para entrenar a la persona para que recuerde las cosas que se le ordenen y las cumpla de forma efectiva y eficaz. Es así que, como dice Freire (2005), “En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores” (p.81). Precisamente, si la educación solo busca transmitir sonoramente información básica, teniendo en cuenta la cantidad de información con la que debe llenar al estudiante, esta no puede reparar en cultivar su creatividad, ni mucho menos su facultad de la *razón objetiva* para que este sea crítico,

autocritico y reflexivo, pues de esta forma no sirve a los intereses individuales de sus opresores.

La educación en su sentido íntegro de construir seres sociales autónomos se destruye por completo cuando esta se asume al servicio de la renta y los grandes capitales, a través de esta concepción mercantilista<sup>5</sup> se transforma su sentido y su objetivo. Para resaltar la perspectiva de Freire en torno a la educación como una mercancía o bien que se dona, podemos ver en Kuttner (como se citó en Oladi, 2013):

The leeway offered to economic providers may not automatically translate into a privatized production or provision of public education, but the purpose of education tends to move toward individual private ends. As a result, similar to other private economic sectors, commodification changes the “essence” of public education into a privatized good (p.3).

La educación en sí misma sufre una transformación: esta se privatiza o adquiere un enfoque privatizado, en el que el conocimiento pertenece a los que tienen los recursos económicos para acceder a este y los que no, es decir, la clase oprimida tiene que conformarse con lo que le sea ofrecido mediante los programas estatales, de educación pública en los niveles de primaria, básica secundaria y media (en su enfoque académico o técnico). Programas oficiales que buscan configurarlos como fieles servidores de sus opresores, bajo un modelo que busca la funcionalidad, la potenciación de una racionalización subjetivizada que les permita ser efectivos, eficaces, obedientes y sumisos. Estas personas que han sido

---

<sup>5</sup> Esta concepción mercantilista se entiende en relación con una visión subjetivo instrumental de la educación, lo que Freire entiende como *educación bancaria*.

instrumentalizadas difícilmente podrán acceder a un programa de educación superior, si lo hicieran solo serían usados nuevamente como ejemplos de “superación” para crear la ilusión de que todo es posible con esfuerzo y dedicación. Esto sin tener en cuenta todas las dificultades económicas, sociales y políticas que implica dedicarse completamente a la academia para desarrollar un estudio especializado en educación superior. Es por esto que la mayoría de las personas terminan por destinar sus esfuerzos en realizar un aprendizaje técnico gratuito que les permita salir a trabajar con rapidez.

Las actitudes de los profesores frente a la educación, las leyes que surgen para regular los modos y las formas de educar, y el sentido general con el que se asume la educación, se entiende en la medida que, “lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación” (Freire, 2005, p.81). Como se mencionaba con anterioridad, la educación se vuelve un mecanismo de adiestramiento, domesticación e instrumentalización, busca perpetuar la situación de opresión sobre las personas que son vistas como unas simples herramientas que deben estar felices con ser útiles a la maquinaria de producción.

Esta educación implanta en los estudiantes la necesidad de perseguir la idea del progreso, sobre la que Horkheimer (1973) manifiesta que “el avance progresivo de los medios técnicos se ve acompañado por un proceso de deshumanización. El progreso amenaza con aniquilar el fin que debe cumplir la idea del hombre” (p.12). Es por esto que la educación instrumental solo desarrolla su facultad de la razón puramente subjetiva. para que sirvan de forma eficiente y eficaz sin reparar en la determinación de los fines o el contenido interno de

las palabras, las acciones y las órdenes que están ejecutando. Las escuelas se han transformado en fábricas instrumentalizadoras, fábricas de autómatas, herramientas útiles para desempeñar una labor con efectividad y eficacia, que piensen y vivan únicamente para el trabajo, que desarrollen toda su vida en torno a lo que reciben desde el exterior y que nunca se detengan a crear, a cuestionar o preguntar por el sentido de las cosas que les fueron dadas.

### **3. Sobre la instrumentalización de la educación en Colombia, como tecnificación de las formas educativas para una educación del ajuste, es decir, la adaptación al modelo productivo**

Se ha explicado ya la idea de instrumentalización de Max Horkheimer y cómo esta instrumentalización implica una transformación en la forma de entender el concepto de razón, para potenciar el uso de ésta únicamente en sentido subjetivo instrumental; es decir, como instrumento de medición relacionado con los medios y los fines, que están dados siempre como una búsqueda de beneficios económicos o con miras a la acumulación de grandes capitales. Asimismo, se ha evidenciado la perspectiva de la *educación bancaria* que Paulo Freire denuncia y su relación con la idea de instrumentalización de Horkheimer, siendo esta *educación bancaria* basada en la transmisión memorística mediante una narrativa unidireccional que solo se preocupa por la cantidad de información que puede transmitir y no por el significado interno de las palabras, las nociones y los conceptos que se usan en dicha narración. Educación que elimina al estudiante como sujeto activo y lo entiende como una materia prima que debe moldear, esto según los intereses del sistema económico basado en la acumulación de grandes capitales. En otras palabras, una educación para servir, ser útil, ser eficiente, ser eficaz, ser autómatas, ser herramienta, ser funcional y obediente.

En el espectro colombiano el problema no es muy diferente de lo que ya se había dilucidado mediante los autores anteriormente mencionados, la educación a lo largo del tiempo ha sufrido una serie de transformaciones que buscan su instrumentalización. Estas fijan el rumbo que la educación debe tomar, leyes, normas, decretos o regulaciones que

determinan en últimas cuales son los mecanismos o las funciones que la educación pública debe cumplir. De ahí que, bajo dichas transformaciones, se vean potenciadas las áreas del conocimiento que ofrecen una más clara utilidad práctica sobre aquellas que no, pues la utilidad práctica es visible a simple vista en el desarrollo de labores técnicas o de carácter industrial y los cambios que estas generan. Cambios que deben ser siempre físicamente visibles a corto y mediano plazo, aun mejor si estas también incluyen la obtención de grandes beneficios económicos. Es por eso que “los saberes especulativos o aquellos que no muestran una relación directa y explícita con el desarrollo de los pueblos entran en cuestión” (Acevedo y Prada, 2017, p.17). En Colombia no se pone en cuestión la utilidad de las ciencias “duras” o naturales, son las ciencias prácticas por excelencia y las que ofrecen los mejores resultados en el sector económico, siendo que se sirven de estas para desarrollar los productos o para llevar un control en sentido de medición de las ganancias que estas áreas generan.

En Colombia los saberes que son cuestionados siempre son los que no ofrecen un claro beneficio económico, estos suelen ser principalmente las humanidades, de esta forma que “la acusación de inutilidad para el sistema productivo es un modo de caracterizar la crisis de las humanidades” (Acevedo y Prada, 2017, p.17). Si la idea que se persigue es la del progreso y el progreso siempre es entendido en términos económicos, cualquier ciencia que no sea funcional para dicha idea debe ser completamente depurada, pues el tiempo y los recursos que se utilizan para el estudio de dichas ciencias acusadas de “inútiles” podrían ser invertidos en el estudio de las ciencias que sí se conciben como “útiles”, entiéndase la utilidad solo en tanto genere resultados monetarios.

Este modo de percibir las áreas del conocimiento humano repercute directamente en el sentido de la educación. Como señalan Acevedo y Prada (2017) sobre dicha acusación sobre la inutilidad de las ciencias humanas: “sus efectos se pueden descubrir rápidamente en las políticas públicas sobre educación, en las propuestas curriculares predominantes de colegios y universidades o en las áreas de apoyo a la investigación de los organismos gubernamentales” (p.17). Es evidente, si la búsqueda es siempre la de maximizar la efectividad y la eficacia en los procesos, el objetivo de la educación debe reformularse y, en consecuencia, la forma en la que dicha educación se ofrece a los estudiantes. Es con miras a la idea del progreso que “las transformaciones y reformas parecen apuntar a la promoción de un tipo de saberes que encuentran su sentido en el desarrollo económico y la productividad” (Acevedo y Prada, 2017, p.17). Claramente, como ya se ha mencionado, el progreso está medido de acuerdo con la acumulación de capital, debido a esto, la vida gira en torno a la generación de capital económico y, por consiguiente, del trabajo; es así que, la obtención de un beneficio monetario se percibe como progreso, como bienestar social y personal.

Las transformaciones en la forma de percibir las distintas áreas del conocimiento humano responden a una visión subjetiva instrumental. Tal y como dicen Acevedo y Prada (2017) “la crisis, (...), consiste en la instrumentalización de estos saberes, por un lado, y estos puestos al servicio de los indicadores económicos, por el otro lado” (p.17). Dicha instrumentalización implica la transformación de los saberes que no ofrecen una clara utilidad práctica, para que se reformulen y puedan ofrecerla, para que estén dados desde

conexiones de medios con fines, pero también, implica que las humanidades han perdido justamente el carácter de lo humano que les caracterizaba para ponerse al servicio de la renta<sup>6</sup>.

Este fenómeno de instrumentalización de los saberes y, por tanto, de la educación en Colombia, los autores lo hacen visible mediante su análisis de las pruebas saber 11 del ICFES y las modificaciones que han tenido dichas pruebas, este espacio remite específicamente al tema de la evaluación de los estudiantes. También desde la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, propuesta por Colciencias desde su versión 2016 que estaba proyectada hasta 2020 y fue retomada para ser proyectada hasta 2030, espacio que remite al tema de la investigación en las diferentes áreas del conocimiento humano. Sobre estas Acevedo y Prada (2017) aluden:

En ambas instancias podemos observar aquello que se ha llamado la crisis de las humanidades, en lo que atañe a la filosofía, en tanto que progresivamente se han limitado los espacios de acción de las mismas, su valor y reconocimiento en estos contextos (p.20).

Dado que la importancia es la maximización de la obtención de capital económico, evidentemente las áreas que ofrecen utilidades prácticas son las que priman en la evaluación estatal, así como también en los programas de investigación. Un área que no pueda ofrecer la posibilidad de amasar grandes cantidades de capital económico no se presenta como útil para la obtención del “bienestar social”.

---

<sup>6</sup> En el mismo sentido de la *educación bancaria* instrumental que denuncia Freire, dilucidada en el capítulo 2 de este texto.



Los autores encuentran que, a partir del año 2000, las pruebas saber 11 se organizaron en torno a dos núcleos “siguiendo el esquema de áreas curriculares de la Educación Media: el núcleo común, que incluía lenguaje, matemáticas, biología, física, química, ciencias sociales, filosofía e inglés” (Acevedo y Prada, 2017, p.20). Un núcleo primario que buscaba evaluar las áreas que se ejercían en la praxis educativa, incluyendo todas las áreas sin excepción para desarrollar una evaluación que pueda abarcar cada una de las problemáticas en su entorno específico. Por otro lado, también se contaba con un núcleo secundario que “daba la opción de profundizar en lenguaje, matemáticas, sociales, biología, medio ambiente o el área de violencia y sociedad. Todas ellas serían evaluadas no por sus conocimientos, sino por las competencias internas que se definían” (Acevedo y Prada, 2017, p.20). Opción que permitía decidir cuál era el área de interés para hacer una profundización en temas más complejos, dejando de ser una evaluación básica por una más especializada. Siendo estas áreas evaluadas por cuán competente, funcional o apto es el estudiante para desenvolverse en alguna área en particular.

Aunque se suponía que estas reformas eran la superación de la evaluación aptitudinal y memorística de conocimientos, no significa que realmente fue una completa transformación, un abandono total de este sistema, ni mucho menos significa una superación de la instrumentalización en la educación. Simplemente fue un lavado de cara para una educación que siguió por el camino de la instrumentalización y lejos de superarla, fue ahondando en ella<sup>7</sup>. Desde este punto se logra dilucidar cómo, a partir de modificar la forma

---

<sup>7</sup> El proceso de subjetivación se da ya no por memorización mecánica de palabras vacías, se da por medio de unas estructuras que buscan hacer a los estudiantes “competentes” para la vida, pero una vida que es para el trabajo y no para la vida en el mundo de forma integral. La vida para

en la que se evalúa, la educación se transforma y busca especializarse en lograr que los colombianos sean solo “competentes”, lo memorístico pasó a segundo plano, porque se es competente en la medida que puedan ser útiles para el aparato de producción.

Después de esas transformaciones que inician en el 2000, es decir, el enfoque que toma el sistema evaluativo en la prueba, las “competencias”, se hace visible la campaña de instrumentalización de los sentidos de la educación, Acevedo y Prada (2017) encuentran que “a partir de la reforma de 2013, las pruebas de Estado centran su atención exclusivamente en evaluar la capacidad que tiene la filosofía de contribuir al desarrollo de competencias de lectura crítica en las y los estudiantes” (p.20). Como se decía anteriormente, todas las áreas del conocimiento han debido cambiar su esencia para servir al modelo instrumental, teniendo que demostrar cuál es su utilidad práctica, como en el caso particular de la filosofía que manifiestan los autores. De esta forma “Como se puede observar, la filosofía ha sido reducida aquí al análisis de textos a través de técnicas lógicas y argumentativas” (Acevedo y Prada, 2017, p.21). La filosofía como ciencia humana no parece ofrecer mucho de forma práctica y en un país como Colombia donde prima la utilidad sobre cualquier cosa, donde prima el ser obediente, el ser eficiente y eficaz. Un área que no genere un aporte financiero significativo es fácilmente desechada, o en el caso de la filosofía que es un área que busca trascender el ideal del progreso (ideal que se dilucidaba ya desde el primer capítulo) resulta peligrosa para el sistema basado en acumulación de capital económico.

---

el trabajo se vuelve de necesidad para poder “subsistir” (*autoconservación*), subsistencia que viene dada en tanto se mantenga el *progreso* que siempre es entendido en términos monetarios.

Es por lo anterior que la filosofía ha sido reducida y depurada para encontrar su utilidad, esto no implica que la filosofía no posea las herramientas necesarias para realizar análisis de texto, pero no es la única labor que desempeña la filosofía. Como aclaran Acevedo y Prada (2017) “es necesario advertir que tal propuesta deja de lado diversos sentidos y prácticas que ha tenido la filosofía en su historia, que van más allá de ello o que dan una orientación al ejercicio lógico y argumentativo” (p. 21). Es claro que el ejercicio de la filosofía requiere tener herramientas para su praxis, pero esto no implica que la filosofía solo sea estas herramientas, al igual que la medicina se sirve de herramientas para su praxis, pero no son las herramientas todo lo que ofrece la medicina, sino que requiere de un estudio riguroso de unos contenidos internos que le son necesarios para su desarrollo, un nivel de comprensión y aprehensión mayor para que no caiga en un equívoco que resultaría fatal.

Acevedo y Prada apuntan su análisis al ámbito de la filosofía, por ser la ciencia humana que es más difícil de instrumentalizar, pero no hay que ir demasiado lejos para encontrar otra área que se ha emparentado directamente con la filosofía en estas reformas al modelo evaluativo. El área del lenguaje referida al estudio de la lengua española y la literatura ha sido reducida también como herramienta de análisis de textos y sumada a la filosofía en la llamada “lectura crítica” para que dichos análisis tengan “profundidad”. De esta forma, se olvida por completo el componente artístico, simbólico y significativo que tiene el lenguaje, restando importancia a las obras literarias que se usan solo como objetos de análisis para ejercitar ese uso instrumental del lenguaje, obras que requieren de una sensibilidad artística que se pierde en pro de su utilidad, lo que ocasiona su instrumentalización.

Otro aspecto que tienen en consideración los autores es la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Sobre su enfoque manifiestan que “este enfoque consiste en poner énfasis en el incremento de la productividad de nuevo conocimiento, tecnología e innovación y el aumento de su impacto en los estándares de medición internacionales” (Acevedo y Prada, 2017, p.22). Esto implica la industrialización de las escuelas, para que sean fábricas que estén constantemente creando productos que pueda llamar la atención de otros países; en concreto, “Esto significa que su aproximación al conocimiento es instrumental en la medida en que se fomenta el conocimiento como sistema productivo; en últimas se busca insertar los productos del conocimiento en el mercado” (Acevedo y Prada, 2017, p.22). El interés por la potenciación de la investigación en las ciencias y la creación de nuevas tecnologías es únicamente en sentido monetario, para que se alimente el sistema económico basado en la acumulación de capital, porque como se había dicho antes, la idea del progreso, de la que se supone deviene el bienestar social, se entiende siempre a partir del progreso económico<sup>8</sup>.

Al referirse a una política de “ciencia” que busca potenciar la investigación en las “ciencias” podría pensarse, grosso modo, que las ciencias humanas serían parte fundamental de esta política como impulsadoras de la sociedad colombiana. Pero realmente por ciencia solo se entienden a todas aquellas áreas de carácter científico investigativo que pueden ofrecer beneficios monetarios. Acevedo y Prada (2017), mencionan que “eso lo podemos notar en la priorización de “las áreas de salud, alimentos, energías sostenibles y sociedad” y

---

<sup>8</sup> Como se veía desde el segundo capítulo a partir de Freire, la educación se pone al servicio de los intereses económicos de quienes pueden acumular capital.

de forma complementaria “biotecnología, nanotecnología y las tecnologías de información y las comunicaciones” (p.22). Cabe resaltar que no se pretende negar la importancia de las áreas que son priorizadas en el documento sobre la “Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación” pues están enfocadas a generar nuevas propuestas y soluciones en ámbitos tan imprescindibles como la salud, la alimentación y las energías sostenibles.

Es claro que, sin los avances médicos muy probablemente la tasa de mortalidad a causa de las enfermedades y las afecciones físicas sería horrorosamente mayor; igualmente sin los desarrollos en mejoría de los sistemas de cultivos y cuidados de estos, sería imposible poder tener una cantidad considerable de alimentos para la sociedad colombiana. Asimismo, resulta importante enfocarse en el desarrollo de tecnologías sostenibles que ayuden a reducir el impacto ambiental<sup>9</sup> de nuestra sociedad en el mundo, pero esto no es lo problemático de la política. Como señalan Acevedo y Prada (2017) “la somera inclusión de “sociedad”, como un gran conjunto de saberes o áreas del conocimiento indiferenciado, que en muchas ocasiones parece más un apéndice “de última hora” que una parte integral de la política” (p.23). El componente social que se plantea en la política solo está puesto como una pantalla que busca proyectar mediante sombras una realidad ficticia donde la preocupación por la sociedad colombiana es verdadera.

Siendo que como señalan los autores, dicha inclusión no es significativa en la propuesta, precisamente porque “Los “retos sociales y ambientales” parecen más bien

---

<sup>9</sup> Se entiende que la preocupación por el medio ambiente de una educación instrumentalizada, es decir, educación que potencia el uso de la *razón subjetiva* y elimina por completo a la *razón objetiva*. Dicha preocupación solo se da en tanto medición, una educación instrumentalizada no podría dar cuenta de principios morales o fines trascendentes que sustenten la preocupación por el medio ambiente.

accesorios de una política económica de incremento de la productividad” (Acevedo y Prada, 2017, p.23). Lo que se busca con la política simplemente es la creación de nuevos productos para el mercado internacional y la mejoría en los procesos instrumentales que permitan una mayor efectividad y eficacia en la producción de nuevos productos. Se persigue la idea del progreso, que es siempre económico, mientras se potencia la instrumentalización de todas las áreas del conocimiento humano al convertirlas en herramientas que sirven para los procesos productivos de carácter industrial; de esta forma, los humanos también se instrumentalizan al ser las herramientas que ejecutan estas instrucciones.

Hasta ahora no parece del todo claro, cómo podría perderse el sentido integral, democrático, político y social de la educación. Puesto que, aunque se ha dilucidado el carácter instrumental que ha permeado a las escuelas a través de las modificaciones en su modelo evaluativo y en las políticas que buscan crear iniciativas en el ámbito investigativo. No parece, a simple vista, que las modificaciones en materia de evaluación realmente transformen por completo las formas en las que se da la praxis educativa o los objetivos a los que apunta dicha praxis.

Esto se puede percibir fácilmente analizando la manera en la que se determina si un colegio cumple o no con el rendimiento esperado, para estas determinaciones se hace uso de la herramienta (ISCE) Índice Sintético de Calidad Educativa. El Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2016) se refiere al ISCE, grosso modo, como “un índice, calculado por el Icfes, que mide cuatro aspectos de la calidad de la educación en todos los colegios del país” (p.1). Es una herramienta que permite medir el desempeño de todas las

instituciones educativas en Colombia. Esto se hace según el ICFES (2016) bajo el siguiente esquema:

Progreso, Desempeño, Eficiencia y Ambiente Escolar. El nivel educativo de la Media no tiene este último componente. El ISCE está en una escala de 1 a 10, en donde Progreso y Desempeño pesan 40 por ciento, cada uno, y Eficiencia y Ambiente Escolar pesan 10 por ciento, cada uno. Para el caso de la Media, el componente Eficiencia pesa el 20 por ciento (p.1)

Es pocas palabras, es una calificación cuantitativa que se otorga a las instituciones educativas para comparar cuáles fueron sus logros en los diferentes niveles educativos, para medir la calidad de la educación y la mejoría que están teniendo los estudiantes gracias a esa calidad educativa.

Puesto de esta manera, resulta una propuesta bastante acertada, ya que siempre es necesario estar haciendo revisión constante de los resultados que se obtienen bajo el modelo educativo actual, pero se debe tener en cuenta que este índice se calcula en un 80% con base en los resultados de matemáticas y lenguaje de las pruebas saber, es decir, los resultados del área de “lectura crítica” y “razonamiento cuantitativo”. Según el ICFES (2016), el cálculo para el nivel académico “medio” comprendido por media técnica y académica, se hace de la siguiente forma “el componente Desempeño pesa 40 por ciento del ISCE, es decir que el máximo puntaje posible de obtener es 4. Desempeño se compone de los resultados de las áreas de Matemáticas y Lenguaje en cada nivel educativo” (p.1). El componente desempeño no difiere mucho del componente progreso, pues ambos tienen un peso de 40 por ciento sobre el cálculo que se hace con la herramienta ISCE del ICFES, la diferencia más notable del

componente “progreso” es que este “refleja el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes en las últimas dos aplicaciones de las pruebas Saber de Lenguaje y Matemáticas de cada Establecimiento Educativo” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN], 8 de mayo de 2020). La herramienta ISCE mide el desempeño de un 80 por ciento sobre los resultados de las pruebas del ICFES, lo que le significa a los colegios que deben educar para una prueba de carácter técnico, en el sentido de lo útil y lo práctico.

Ahora bien, retomando el sentido problemático de la evaluación, es decir, su carácter instrumental, instrumental ya que solo pretende medir qué tan competentes son los colombianos para salir a la sociedad y, por tanto, al mercado laboral. Se clarifica entonces cómo a partir de estas transformaciones en materia de evaluación el sentido completo de la educación da un giro considerable en su rumbo, pues para cumplir con los estándares requeridos debe enfocarse en preparar a sus estudiantes para la prueba saber 11. Si por algún casual no se hiciera de esta manera, solo bastaría que se hicieran públicos los resultados del estudio realizado por el ICFES con su herramienta ISCE para determinar que el colegio no está cumpliendo con los objetivos, lo que significaría que serían sancionados porque están por debajo del mínimo aceptable. Dicha sanción, entendiendo el sentido industrializado de la educación donde las escuelas son solo cadenas de producción, es decir, fabricas, se manifiesta como una sanción monetaria en tanto al presupuesto que se ofrece para la institución educativa.

Dicha sanción no solo repercute en el factor monetario, ya que al ser resultados que son públicos, la institución perdería prestigio, lo que haría que se asuma por la sociedad como una institución de baja calidad donde no vale la pena que estudien los niños o los jóvenes. Al



asumir a una institución educativa como de “baja calidad” indudablemente hará que muchos deseen hacer un cambio de institución o simplemente no deseen matricularse en la misma. Una institución que pierde estudiantes o que no logra mantener una cantidad de estudiantes determinada percibirá menos fondos económicos para su funcionamiento; asimismo, deberá reducir su planta docente y de directivos docentes, atendiendo claramente a la normatividad dispuesta en el Decreto 3020 del 10 de diciembre de 2002, capítulo II.

Es fácil perder de vista lo que se sacrifica al aceptar la instrumentalización de la educación en Colombia como un paso más hacia su desarrollo, pues “lo que antes se consideraba humanamente posible, una cuestión que implicaba valores y fines humanos, quedaba ahora reducido al problema de lo técnicamente posible” (Giroux, 2003, p.29). El autor aclara que antes del siglo XX el conocimiento<sup>10</sup>, el progreso humano y social se determinaban en medida de los valores propiamente humanos, asimismo, los fines para los que se buscaba dicho progreso podían ser determinados bajo un ejercicio propiamente humano. Ahora los fines están determinados siempre desde fuera y son implantados por la sociedad instrumentalizada, tal y como se dilucidada desde el primer capítulo en torno a la idea de instrumentalización de Horkheimer.

---

<sup>10</sup> Referido al fenómeno en Estados Unidos, pero asumido en este texto como una realidad de la mayoría de los países en los que su sistema económico está basado en la acumulación de capital económico. Especialmente en Colombia donde las políticas educativas tienden a copiar las políticas educativas estadounidense.

#### **4. Bases para una “*Pedagogía de la autonomía*” como componente principal para la liberación de la instrumentalización de la educación en Colombia**

Colombia es un país con muchos problemas, como gran parte de los países latinoamericanos: la desigualdad, la educación de carácter instrumental y la violencia en casi todos los aspectos de la vida determina el día a día de los colombianos. La inexistencia casi totalizada de la democracia en Colombia cimenta las bases para que los problemas en Colombia sigan en aumento, pues aquellos entes que regulan los modos y las maneras que tienen las personas para relacionarse con el mundo, transforman la realidad de los colombianos con una educación que los adiestra para que sean engranajes del sistema económico basado en la acumulación del capital. Es así como las personas están imposibilitadas para que se hagan en el mundo como seres sociales, autónomos, críticos, autocríticos y reflexivos. Esto impide que sean conscientes de las problemáticas de esa realidad que los rodea y donde se desarrollan sus vidas en conexión con los demás seres que forman parte este mundo. Seres que no son solo los otros, los extraños sin conexión, sino que deben entenderse como aquellas personas con las que se puede y se debe cocrear el mundo y de esta forma buscar soluciones a tales problemas que están dados por la implementación de intereses individuales principalmente de carácter monetario.

Sin duda, solucionar el problema de la educación en Colombia, es decir, su enfoque instrumentalizado, no acabará por completo, ni de forma inmediata, con todos los problemas de Colombia, pero sí representa la apertura de un panorama más esperanzador para los colombianos que han perdido su autonomía. Es por esto que una de las perspectivas que se

puede entender, como posible solución al problema de la instrumentalización de la educación en Colombia, estaría enfocada en recuperar esa autonomía que los colombianos han perdido, siendo una *pedagogía de la autonomía*.

Educación que, necesariamente, debe estar planteada en la dualidad educador y educando, pero no como dos opuestos irreconciliables que deben estar separados en una suerte de castas, de unos que están por encima de los otros. Como aquellos que dimanan luz y los que están en perpetua oscuridad. El profesor como el encargado de educar a sus educandos, debe abandonar todo conformismo, no basta con cumplir los estándares mínimos, no basta con pararse frente a un grupo de estudiantes a recitar los libros de texto. El profesor debe asumir y “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 1999, p.47). Los estudiantes necesitan algo más que un simple recital de sonidos que parecen no tener ningún tipo de conexión con el mundo y las problemáticas que viven día a día. Por esta razón, el profesor no debe buscar transmitir el conocimiento que posee, sino crear el espacio adecuado para que los estudiantes puedan integrar esas palabras mediante conexiones significativas, con tal que el sentido de la educación no se halle en la repetición sonora, sino en el significado que tienen dichos saberes para la vida, pero no solo para la vida laboral, también para la vida en el mundo y lo que esto implica.

El profesor ya no puede ser el “sujeto real”<sup>11</sup> de la educación, poseedor de verdades absolutas, incuestionable e irrefutable. El profesor debe asumirse “como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser

---

<sup>11</sup> Concepto de Freire, trabajado en el segundo capítulo.

crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo -la de enseñar y no la de transferir conocimientos” (Freire, 1999, p.47). Debe permitir y propiciar que sus estudiantes estén constantemente realizando preguntas acerca del sentido de los conocimientos que se les están poniendo en cuestión, por esto el profesor a su vez debe indagar y cuestionar a sus estudiantes con el fin de incitarlos a preguntarse por las problemáticas que los aquejan; así, los estudiantes se verán invitados a formar parte del diálogo en el que se hace posible que estos se eduquen. Por ende, en lo que concierne al conocimiento, Freire (1999) menciona que debe ser “aprehendido por él y por los educandos en sus razones de ser -ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, sino que también requiere ser constantemente testimoniado, vivido” (p.47). No es suficiente que los estudiantes oigan los hechos y los acontecimientos históricos, los descubrimientos o contenidos de libros de texto de forma literal. Esto no implica que todo contenido, hecho, acontecimiento o descubrimiento deba ser desechado, pues estos son necesarios, pero no deben quedar únicamente en la transmisión sonora y vacía sin contexto, ni relación.

De lo anterior se entiende que es necesario saber que Cristóbal Colón descubrió América, pero es más importante saber las implicaciones éticas, políticas, ontológicas, las transformaciones en general que surgieron en los pueblos indígenas después del descubrimiento de América, el despojo de la identidad y de las riquezas, las masacres, las guerras, la esclavitud y la erradicación de las culturas ancestrales para implantar de forma autoritaria una ideología externa. La imposición de un discurso externo que buscaba adiestrar a unos seres que no se consideraban humanos, para hacerlos más agradables a los estándares y las necesidades de sus opresores.

Por ello, para que la educación cumpla con su objetivo de educar, requiere para el profesor, según dice Freire (1999), “pensar acertadamente -y saber que enseñar no es transferir conocimiento es en esencia pensar acertadamente- es una postura exigente, difícil, a veces penosa que tenemos que asumir frente a los otros y con los otros” (p.48). Es necesario que el profesor vuelva nuevamente a esa criticidad e indagación que se supone le caracteriza, para que se pregunte por el sentido de su labor. De ahí, pueda reconocer la importancia de superar la repetición constante de las mismas palabras, palabras que pierden todo su sentido y su significado porque no remiten más que a fechas o nombres en los que no hay ningún tipo de relación significativa, pues las únicas relaciones son de datos de tipo archivístico, de hechos con fechas y nombres.

No es precisamente una tarea fácil, aquellos intelectuales que, como se mencionaba en el segundo capítulo de este trabajo, ya se han asumido dentro del sistema y cumplen solo con lo necesario para percibir su recompensa monetaria. Es así que, tienen que transformar la forma en la que asumen su rol como educadores, por tanto que Freire (1999) diga que “es difícil, entre otras cosas, por la vigilancia constante que tenemos que ejercer sobre nosotros mismos para evitar los simplismos, las facilidades, las incoherencias burdas” (p.49). En una educación para la autonomía el profesor tiene que exigirse todo el tiempo, hacer revisión constante de su labor y de las actitudes que asume frente a sus estudiantes, este no debe buscar el camino fácil para evadir los cuestionamientos, las preguntas o indagaciones de los educandos, pues esto termina por ocasionar más confusión que claridad y excluye al estudiante como sujeto activo.

Pero no es la única dificultad, al asumirse bajo el rol de superior, de ser completo y poseedor de la verdad en sentido universal, le implica al profesor una actitud de rechazo hacia los seres que considera inferiores a él, Freire (1999) aclara que “es difícil porque no siempre tenemos el valor indispensable para no permitir que la rabia que podemos sentir por alguien se convierta en una rabia que genere un pensar equivocado y falso” (p.49). El profesor no puede, ni debe, dejar que su juicio se vea nublado por su subjetividad, a tal punto de transformar su acercamiento a sus estudiantes en meros juicios de valor. Juicios que determinan en últimas la relación educador-educando como una suerte de mundos separados que nunca podrán llegar a entenderse como iguales. Por este motivo, Freire (1999) afirma que “por más que una persona me desagrade yo no puedo menospreciarla con un discurso en el cual, creído de mí mismo, decreto su incompetencia absoluta” (p.49). Si un estudiante responde de forma inadecuada, sea porque ha malinterpretado algún tema o problemática, o porque sus presaberes no son los suficientes para responder tal y como el profesor desea. Éste último no debe menospreciar al estudiante catalogándolo automáticamente de forma implícita como un inútil, un caso perdido al que sería mejor dejarlo a un lado para concentrarse en los estudiantes que a su consideración “vale la pena” dedicarle su tiempo.

De este modo, se genera una especie de discurso de odio que en muchas ocasiones no se hace explícito en el discurso hablado, sino que se asume en la interioridad y termina por separar definitivamente al educador del educando lo que imposibilita que el segundo se eduque. Pues como menciona el autor “discurso en que, engreídamente, la trato con desdén, desde lo alto de mi falsa superioridad” (Freire, 1999, p.49). El profesor asume al estudiante como un ser inferior, tal y como los conquistadores de América lo hacían con los indígenas,

el profesor lo deshumaniza; conforme el estudiante es deshumanizado pierde todo derecho a formar parte de la discusión en la que se construye el conocimiento y de la que necesariamente depende su educación.

#### **4.1 Enseñar exige conciencia del inacabamiento<sup>12</sup>**

Para evitar que el profesor tome actitudes inadecuadas que terminen por destruir la posibilidad de generar una educación no excluyente que permita la autonomía en sus estudiantes, se hace necesario que este se exija constantemente y se haga consciente de su condición. Según Freire (1999), se trata del “inacabamiento del ser humano. En verdad, el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital” (p.50). Estar vivo implica movimiento, implica cambio, es por esto que es indispensable que el profesor comprenda que no es un ser perfecto donde todo ya ha conseguido conclusión, donde todas las preguntas han sido saciadas y no existe ningún camino por recorrer, puesto que, estos caminos solo deben recorrerlos los seres imperfectos; el profesor debe reconocer su imperfección. De la necesidad de seguir cultivándose se entiende que “la invención de la existencia a partir de los materiales que la vida ofrecía llevó a hombres y mujeres a promover el soporte en que los otros animales continúan, en *mundo*” (Freire, 1999, p.50). Los humanos transformaron totalmente su relación con el mundo, que en principio solo se podría concebir como la tierra, el suelo que sirve para mantenerse estable, pero los seres al volverse conscientes de sí mismos y de su propia existencia transforman dicha relación con lo que ahora se vuelve más complejo, el mundo se hace significativo.

---

<sup>12</sup> En tanto se asumen las exigencias propuestas por Freire en su texto *Pedagogía de la autonomía*, se usan los mismos subtítulos para referir a dichas exigencias.

Dicha transformación no surgió de forma automática en un estallido, no pasó de un día para otro, si no que fue un desarrollo progresivo, por tanto, “el soporte se fue haciendo mundo y la vida, existencia, al paso en que el cuerpo humano se hizo cuerpo consciente, captador, aprendedor, transformador, creador de belleza y no “espacio” vacío para ser llenado con contenidos” (Freire, 1999, p.51). Tampoco es que primero se pasara del soporte al mundo, y así a la existencia, sino conforme el ser se fue haciendo consciente en esa relación con el mundo, empezó a comprender que esa realidad está completamente llena y él mismo, no es un ser vacío porque está posibilitado para comprender el mundo, entenderlo y transformarlo.

Es por ese cambio en su forma de relacionarse y comprender su realidad lo que hizo a los seres humanos “capaces de intervenir en el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios dignificantes, pero capaces también de impensables ejemplos de bajeza e indignidad” (Freire, 1999, p.50). Los seres humanos no están hechos para el trabajo, su existencia no puede girar únicamente en torno a ello, no están hechos para responder de forma obediente a las necesidades de un sistema basado en acumulación de capital. En consecuencia, los profesores deben asumirse como parte del cambio, para que sean ellos, los intelectuales dedicados a la educación, los que constantemente deben hacer crítica, autocrítica y reflexión de los modos y las maneras en los que se desarrolla dicha educación.

No basta con que los profesores repitan los contenidos que se les ordena y que se conformen únicamente con recibir su beneficio monetario, desde que los humanos se volvieron conscientes de lo que significa realmente vivir en el mundo “ya no fue posible



existir sin asumir el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política<sup>13</sup> (Freire, 1999, p.52). Aunque el panorama de la educación en Colombia sea desalentador, no por eso se puede abandonar el deber de luchar para que la educación genere la apertura en las personas y así éstas puedan hacerse en el mundo como seres sociales autónomos. Pues, como afirma Freire (1999) “mi “destino” no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar” (p.52). Los educadores no pueden pretender escapar de sus obligaciones con la excusa burda e irresponsable del “destino” al que le atribuyen todos los problemas sin reparar nunca en la complicidad que han tenido al aceptar obedientemente órdenes que destruían el objetivo de su labor.

#### **4.2 Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado**

El asumir el inacabamiento de su ser, de su conocimiento, de su labor educativa es uno de los pasos más importantes para que los profesores vuelvan a retomar su papel como transformadores de realidades. Es necesario tener en cuenta que hay influjos externos que entorpecen dicha labor, pero, a partir de reconocer que se es “inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento” (Freire, 1999, p.52). El profesor debe entender que hay condiciones que limitan y buscan desviar su labor para que esta pueda ser implantada con objetivos que sirvan a intereses individuales, sin embargo, no debe rendirse ante tales pretensiones que destruyen la educación.

---

<sup>13</sup> Hacer política implica hacerse parte de la sociedad integrándose en esta y en las problemáticas, asumiendo una postura crítico-reflexiva que permita asumir dichos problemas para intentar transformarlos y solucionarlos.

Aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan (Freire, 1999, p.53).

Aunque parezca que todo está perdido y no existe ningún tipo de solución, los educadores deben buscar los caminos que les sean necesarios para superar todo obstáculo que quiera acabar con la educación. Quizás la superación de los obstáculos sea difícil y muy tardada, no obstante, eso no implica su imposibilidad, y como “la conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la eticidad de nuestra presencia en el mundo” (Freire, 1999, p.55). Cuando se asume la comprensión del inacabamiento, también se asume la responsabilidad de continuar en ese mundo de la vida en el que el profesor debe ser partícipe, sujeto activo, implicado de forma directa con la conformación de ese mundo vivo y cambiante.

Pese a ser condicionado, no está imposibilitado, su compromiso es el de luchar contra la corriente, quizás pueda parecer inútil, agotador, innecesario, pero desde que asume el rol de educador y, por tanto, de transformador de realidades tiene la responsabilidad de hacerse cargo de procurar que sus estudiantes sean artífices de sí mismos, de su vida en el mundo, no como objetos, sino como seres autónomos, como sujetos reales.

#### **4.3 Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando**

Pese a que se ha visto, hay un problema sistemático en la educación, este problema se puede ver en las políticas públicas analizadas en el capítulo anterior, lo que aquí se propone

no es que cambie la educación porque cambie el sistema educativo radicalmente, sino que, la educación cambie por la forma de asumir la relación educador educando. Cambio que nace esencialmente desde el profesor al hacerse consciente de su inacabamiento y comprender a sus estudiantes como sus iguales, otros seres inacabados.

El ser consciente del inacabamiento, de lo que nace el carácter necesariamente ético de los seres humanos, y la comprensión de ser condicionado se reflejan necesariamente en una transformación de las actitudes manifestadas por el profesor hacia sus estudiantes, por tanto, el profesor debe comprender: “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros” (Freire, 1999, p.58). No se trata que, por convenciones, por cortesía o amabilidad, el profesor a veces respete la autonomía de sus estudiantes, o lo haga de forma parcial siendo selectivo con quienes este considere merecen ser tomados en cuenta como sujetos reales, tratando, por tanto, a los demás como objetos que pueden ser desechados o aislados. El respeto a la autonomía de los estudiantes es de carácter necesario obligatorio, porque solo mediante ese respeto el estudiante puede formar parte del diálogo como sujeto activo del que depende su educación.

Esta comprensión del inacabamiento y el condicionamiento el educador no debe asumirlo como unidireccional, ya que sus estudiantes son seres humanos iguales a él, seres inacabados y condicionados, por esto “el profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente, su sintaxis y su prosodia (...) transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia” (Freire, 1999, p.59). Si el educador entiende a sus educandos como seres iguales a él, no

puede pretender que los presaberes de los segundos sean todos iguales, y menos aún pretender que para aceptar a los educandos como sujetos reales éstos deban cumplir con una serie de requisitos.

Comprender el condicionamiento implica entender que cada estudiante ha tenido unas condiciones particulares que han terminado por dificultar distintos aspectos de su vida social, cultural, económica, política y eso se refleja en su forma de expresarse, de hablar, de relacionarse y de percibir el mundo. Como ha dicho McLaren (1994) “a mi juicio, para el desarrollo del conocimiento y de la comprensión contextual crítica la cuestión es, ante todo, afirmar las experiencias de los estudiantes al punto de que sus voces sean parte del diálogo” (p.10). Si el profesor inicia un discurso unilateral donde los pronunciamientos de sus estudiantes no tienen cabida porque no están expresados de forma perfecta, es imposible que estos se eduquen en este diálogo constante con el profesor y con todas aquellas personas que forman parte de este.

Solo mediante esta manera de asumir la relación, educador y educando, basada en el respeto y el reconocimiento del otro como un igual en la que se puede dar esa forma de “diálogo verdadero, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos” (Freire, 1999, p.59). Es justo la falta de respeto por la diferencia lo que ocasiona las divisiones en la relación educador educando en el ámbito educativo, divisiones que destruyen la posibilidad de educarse en comunidad pues resultan irreconciliables.

Diferencias que en realidad son una de las principales fuentes desde las que se alimenta el diálogo, ya que la multiplicidad de perspectivas no resta, sino que nutre y aporta, para poder abordar la multiplicidad de problemas desde varios puntos de vista que no podrían ser asumidos a partir una postura unidireccional donde el profesor es el único que tiene “algo para decir”. De ahí que Freire (1999) afirme “saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber” (p.60). La posición que asume el educador debe partir de ese respeto a la autonomía y la identidad, no puede terminar por menospreciar a un estudiante y los aportes que este pueda hacer a ese diálogo en el que se crea el conocimiento únicamente porque su apariencia, sus gustos o su forma de identificarse es diferente a la suya.

Ese respeto a la autonomía es lo que caracteriza a esta *pedagogía de la autonomía*, una educación basada en procesos de investigación e indagación los cuales buscan dar cuenta de conocimientos objetivos que pueden ser comprendidos y aprehendidos por el estudiante como conocimientos complejos, profundos, significativos, conectados con la vida y con su propia experiencia. Esto a diferencia de la educación bancaria, que solo da cuenta de procesos memorísticos de carácter instrumental o de la educación por competencias que se encarga de procesos operativos que implican unas competencias en el sentido de funcionalidad para la vida en el trabajo.

#### **4.4 Enseñar exige buen juicio**

El profesor debe procurar ser coherente en su práctica con el respeto a la autonomía y la identidad, con tal de no caer en el error de discriminar y despreciar a sus estudiantes; rompiendo por completo con la *educación bancaria* donde el profesor se presenta como una

figura autoritaria quien es el único que merece ser respetado, sujeto real que puede despreciar o discriminar a sus educandos. Esto le implica un factor más, una necesidad adicional, Freire (1999) aclara que “la vigilancia de mi buen juicio tiene una importancia enorme en la evaluación que, a cada instante, debo hacer de mi práctica” (p.60). Es preciso, la necesidad de un buen juicio y uso de la *razón objetiva* en la práctica educativa para determinar si la forma en la que se está llevando a cabo dicha práctica es coherente con los fundamentos éticos en los que se basa. Así, el buen juicio y la *razón objetiva* ayudan a determinar si se está actuando de forma equivocada o si hay algún problema, para que dichas situaciones puedan ser solucionadas.

Pero todo esto no debe mal interpretarse, no se trata de que el profesor deba andar jugando una suerte de tira y afloja para poder saber lo que es correcto hacer y lo que no, pues es el “buen juicio es el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando las actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte” (Freire, 1999, p.62). El profesor no puede pretender que sus estudiantes lleguen de forma automática a dialogar sobre los temas que éste les presente como si ya los supieran de antemano. Pues es el profesor el que debe generar la apertura con tal de conseguir su integración al diálogo y así ellos realicen sus aportes. Dichos aportes pueden ser individuales o colectivos, para que los estudiantes no solo adquieran información que es transmitida, sino que entiendan el significado interno de los contenidos que les son puestos en cuestión por el profesor y sobre los que se desarrollan las actividades que éste ha preparado para integrar a los mismos.

Es justamente el buen juicio y *razón objetiva* del profesor el que le permite comprender que su práctica educativa debe superar el ámbito de la repetición. Práctica que debe basarse en el respeto al educando, pero como aclara Freire (1999):

No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los “conocimientos hechos de experiencia” con que llegan a la escuela (pp.62-63).

Si bien es cierto que los conocimientos con los que llegan los estudiantes a la escuela muchas veces son escasos como para hacer que estos formulen una respuesta, aporten al diálogo o hagan una intervención bien estructurada desde una excelente comprensión del tema o problemática. Esto no significa que sus presaberes sean despreciables, pues las condiciones particulares de cada estudiante han influido directamente en la posibilidad que estos han tenido para desarrollar con mayor o menor profundidad sus conocimientos. Es mediante este buen juicio y *razón objetiva* que se entiende que “el respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela” (Freire, 1999, p.62). El profesor al hacer uso de su buen juicio y *razón objetiva* sabrá que ridiculizar a su estudiante por sus presaberes impactará negativamente en él, pues este después de ser humillado ya no querrá formar parte del diálogo, ni querrá dar aportes desde su perspectiva, por lo que terminará por aislarse de la clase. Clase que en lugar de intentar incluirlo y comprender sus condiciones particulares, se burló de su condición y de no cumplir con “lo esperado”.

#### **4.5 Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores**

Lograr que los estudiantes tengan la iniciativa de investigar, de conocer, de saber<sup>14</sup> no es tarea sencilla, el educador debe vérselas con el escepticismo y la indiferencia de algunos educandos, pero no solo eso, también debe mantener inspirados a sus estudiantes para que estos se asombren y disfruten de formar parte de esa comunidad en la que crean su conocimiento. Es así como Freire (1999) menciona “mi respeto de profesor a la persona del educando, a su curiosidad, a su timidez, que no debo agravar con procedimientos inhibitorios, exige de mí el cultivo de la humildad y la tolerancia” (pp.65-66). Resulta un tanto repetitivo, pero es absolutamente necesario que el profesor no asuma actitudes que inhiban a los estudiantes como sujetos activos de su educación. Esto no quiere decir que se les debe permitir hacer lo que quieran, pues el profesor debe tener buen juicio, pero no se les debe impedir participar, aportar, preguntar o pedir que alguna temática sea explicada de nuevo cuando esta no se ha comprendido a cabalidad. El profesor debe actuar coherentemente y buscar las mejores estrategias que le permitan explicar de otra forma, que facilite la comprensión del significado de los contenidos de la temática.

Entender que el estudiante es un ser inacabado y condicionado, tanto o más que el profesor, implica que este debe ser tolerante, pero “¿Cómo puedo respetar la curiosidad del educando si, carente de humildad y de la real comprensión del papel de la ignorancia en la búsqueda del saber, temo revelar mi desconocimiento?” (Freire, 1999, p.66). El educador

---

<sup>14</sup> Se entiende cada una de estas prácticas como formas de acceso y desarrollo de la *razón objetiva*.



como ser inacabado no puede pretender endiosarse y tratar de “saber” todo acerca de todo, debe entender que en su inacabamiento debe seguir cultivando su conocimiento y reconocer frente a sus estudiantes, aunque resulte penoso, cuando no sepa sobre algún tema. Esto es preferible a que empiece un falso discurso sobre algo que no sabe, usando palabras rimbombantes que están completamente vacías porque las usa para suplir su desconocimiento, de esta forma confunde a sus estudiantes y les hace pensar que ellos son inútiles por no entender, cuando realmente es deber del profesor ofrecer claridad discursiva. Lo anterior no significa que el profesor pueda excusarse en su desconocimiento para no responder a las preguntas o los cuestionamientos de sus estudiantes, pues su deber es resolverlos y, por tanto, debe investigar para salir de su desconocimiento.

#### **4.6 Enseñar exige la aprehensión de la realidad**

Es evidente, como ya se ha mencionado, el profesor debe ser claro con sus estudiantes y ofrecer una claridad discursiva completa, mediante los conceptos y las nociones que como se dilucidaba en anteriores capítulos, no pueden caer en ser solo envoltorios vacíos, sonidos carentes de sentido y significado, lo que caracteriza principalmente al proceso de subjetivación de la razón. Es absolutamente necesario que el profesor tenga presente el significado de las palabras que usa para que pueda hacer clarificación de estas a sus estudiantes cuando le sea necesario. Es por esto que, Freire (1999) manifiesta que “como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica. Necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica, lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño” (p.67). Si el profesor se preocupa por su práctica, por los temas que

desarrolla con sus estudiantes y por mantenerse actualizado, esto hará que su labor se haga más completa, más integral y responda a las necesidades de sus estudiantes.

Asimismo, al entenderse como ser inacabado y entender la condición de inacabamiento de las demás personas y el mundo en sí mismo, esto le hará preocuparse por mantener su educación activa, procurando investigar constantemente, para averiguar sobre los nuevos aportes relacionados con su práctica. De esta forma podrá nutrir las enseñanzas que este busca provocar en sus estudiantes, pues como sujetos activos sus estudiantes deben interesarse y desarrollar junto al profesor su conocimiento.

Es precisamente por este estado de inacabamiento, estado inherente al ser humano, que podemos educarnos pues “allí radica nuestra educabilidad lo mismo que nuestra inserción en un movimiento permanente de búsqueda en el cual, curiosos e inquisitivos, no sólo nos damos cuenta de las cosas, sino que también podemos tener un conocimiento cabal de ellas” (Freire, 1999, p.67). Es evidente, los seres humanos son incompletos, imperfectos, esa es la condición que posibilita el poder educarse, pasando por estados sucesivos mientras edifican su conocimiento y ejercitan sus facultades para lograr la autonomía. Es de esta manera porque la educación tiene como objetivo conseguir que las personas se hagan como seres libres, seres sociales autónomos, éticos, que posean buen juicio y estén facultados para determinar si los fines u objetivos<sup>15</sup> que se les plantean desde fuera responden a su naturaleza o son solo manipulaciones externas.

---

<sup>15</sup> Todos estos procesos de determinación responden al sentido de una educación que busca desarrollar la *razón objetiva* a partir de la autonomía de los estudiantes.

Por ende, la educación debe plantearse de forma integral, para que no funcione solo como una preparación para el trabajo, para la obediencia, para asumir el discurso externo que la industria cultural vende mediante una suerte de propaganda. A razón de esto, Freire (1999) expresa sobre la función de poder aprender: “no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas” (p.67). Aunque el aprendizaje remita principalmente a la utilidad que tiene un conocimiento para desarrollar una labor, tarea, oficio o arte, la educación no debe estar dada con este único objetivo; no debe ser solo una educación para el trabajo, para formar parte del sistema de acumulación de capital como una simple herramienta, como un animal que es adiestrado para que repita sin cuestionar las funciones que se le enseñaron. Esto no implica que se deba rechazar por completo cualquier tipo de educación que busque enseñar a las personas algún arte u oficio, pues estos son necesarios, pero la educación no debe caer meramente en la instrumentalización de la vida, instrumentalización que destruye toda posibilidad de autonomía, por tanto, de libertad.

Es por lo anterior que se mencionaba la necesidad del respeto por la autonomía del educando, no se puede dar una educación que pretenda ser integral, si esta se basa bajo un esquema de superioridad del profesor sobre sus estudiantes, pues lo que tenga para decir el estudiante no importa y si no importa esto quiere decir que no forma parte de la creación de su conocimiento. Es importante tener esto en cuenta porque “la educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos” (Freire, 1999, p.68).

Enseñar no es una tarea fácil, implica unos requerimientos que deben ser respetados para llevar a cabo dicha práctica y esto conlleva una dificultad, pues el profesor no puede dejarse arrastrar por su subjetividad (*razón subjetiva*), ni puede hacer juicios de valor que destruyan el interés que puede tener el educando. Precisamente es así porque como lo dice Freire, es frustrante, cuando no se entiende un tema en particular o cuando se quiere aportar una idea, una perspectiva o una opinión y se es rechazado, humillado o ridiculizado por ser errónea o no estar expresada de forma adecuada. Luego de ser asumido como indigno el estudiante será aislado e implícitamente expulsado de esa comunidad donde crea su conocimiento.

Es claro que al profesor se le exige un respeto por la autonomía, los presaberes, el condicionamiento de sus estudiantes, esto no quiere decir que deba permitir que cualquier cosa sea dicha o que se pierda el rumbo de su labor por el temor a crear inseguridades o aversión contra el conocimiento. Como clarifica el autor “no puedo, como profesor, permitirme la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer la especificidad de la tarea del profesor” (Freire, 1999, pp.68-69). El profesor no debe pensar que puede liberarse de sus obligaciones, ni debe perder su autoridad, bajo ninguna razón debe ser autoritario, pero debe ejercer su autoridad como profesor y poner sobre la mesa las reglas, las formas y los lineamientos, los temas, las ideas, los conceptos, las nociones y los principios sobre los que se va a generar la práctica educativa. Es así porque, tal y como dice Freire (1999) “ni puedo tampoco, por otro lado, negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador” (p.69). El educador contribuye de forma activa a la creación del conocimiento de sus educandos, mediante sus técnicas o estrategias desarrolladas para generar interés en sus

estudiantes, interés del que depende que estos se hagan investigadores de su realidad, sujetos activos quienes pueden proponer su propia lectura del mundo y perseguirlas por medio de la indagación, para posteriormente poder transformarlo.

#### **4.7 Enseñar exige alegría y esperanza**

La práctica educativa, en concreto el enseñar, en tanto que refiere a una labor humana, que involucra la relación directa entre sujetos, requiere de un trato humano. Es en este sentido que Cullen (2015) afirma que “la praxis docente implica en el agente, una disposición de carácter, un “hábito”, de saber elegir, deliberando y con razones en cada caso, parafraseando la definición aristotélica de virtud, el buen enseñar” (p.103). El profesor debe tener una disposición especial para su praxis, sería incoherente que un profesor busque provocar en sus estudiantes interés por un tema, cuando él mismo no está interesado, cuando la investigación de los problemas que trabaja en clase con sus estudiantes le resulta irrelevante y, por tanto, también lo que digan sus estudiantes.

Es imprescindible que el profesor sea el primero que se permita asombrarse y cautivarse, preocuparse y angustiarse por sus nuevos descubrimientos. De esta forma, es necesario que exista “la esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (Freire, 1999, p.70). Como se mencionaba antes, el profesor es quien tiene la tarea de enseñar a sus estudiantes, pero esto no significa que este no puede nutrirse de nuevas perspectivas, mismas que pueden venir desde sus estudiantes, perspectivas que pueden enriquecer su praxis, al plantearle nuevos cuestionamientos o preguntas. Así, en tanto el profesor se deje cuestionar y cuestione constantemente a sus estudiantes para que estos se

pregunten, propiciará el ambiente sobre el que podrán desarrollar su conocimiento en conjunto, no como entes individuales que ven únicamente por sus intereses particulares, sino como una comunidad que consciente de que son individuos, entienden que son seres sociales y políticos.

Ese ambiente de interés por el conocimiento y por la investigación es lo que debe caracterizar a las comunidades educativas, para que los estudiantes no asuman todo siempre desde el exterior como verdades absolutas, sino que se parta de una apropiación del discurso interno, de una propia comprensión de la realidad que se desarrolla en esta búsqueda conjunta. Sin embargo “sería una contradicción si, primero, inacabado y consciente del inacabamiento, el ser humano no se sumara o estuviera predispuesto a participar en un movimiento de búsqueda constante y, segundo, que se buscara sin esperanza” (Freire, 1999, pp.70-71). Cuando se comprende y se es consciente del inacabamiento, se entiende que es necesario seguir en la investigación continua sobre la comprensión de los diversos fenómenos y problemáticas que se presentan en la realidad, con el objetivo de intentar solucionarlas. Si la búsqueda inicia con el pensamiento de que no existe una solución a los problemas o que no existe otra forma de abordarlos en relación con el mundo, la búsqueda sería innecesaria. Toda búsqueda nace de la esperanza, porque se espera encontrar una solución a la diversidad de problemáticas de la sociedad, porque se quiere transformarla para hacerla un lugar más justo, porque se espera superar los obstáculos que dificultan la alegría de las personas.

Esto parece ser contradictorio, con todo semblante de desesperanza que hay sobre las búsquedas de nuevos horizontes que puedan dar soluciones a problemáticas que se vuelven cada vez más complejas, pero “es necesario que quede claro que la desesperanza no es una

manera natural de estar siendo del ser humano, si no la distorsión de la esperanza” (Freire, 1999, p.71). La desesperanza no forma parte de la esencia de ser humano, si lo fuese no existiría, ni habría existido en ningún momento ese espíritu impetuoso que impulsa a las personas para ir más allá de lo aparente, para investigar y ahondar en los fenómenos para descubrir su razón de ser, su sentido interno. Por eso, “la esperanza es un condimento indispensable de la experiencia histórica. Sin ella no habría Historia, sino puro determinismo” (Freire, 1999, p.71). Nunca habría sido necesario preguntarse si algo es posible porque la respuesta sería una negativa inmediata, no se busca algo que no se espera encontrar, toda búsqueda parte necesariamente de una conjetura, una esperanza de encontrar algo más allá de lo aparente que le dé sentido o solución a lo que a simple vista no lo tiene.

Aunque el panorama que ofrece la educación actual sea desalentador y desesperanzador, no hay que creer que ya no existe ninguna solución o salida, no hay que caer en lo absurdo de pensar que ya todo está dicho, ya todo está acabado y por tanto ya no existe nada que buscar o hacer para solucionar las problemáticas actuales. Freire (1999) menciona que “La desproblematización del futuro por una comprensión mecanicista de la historia, de derecha o de izquierda, lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía y de la esperanza” (p.71). El sentimiento de que todo está perdido y no hay nada que se pueda hacer viene dado por una implementación instrumental de concebir la historia. La desesperanza nace de concebir instrumentalmente la relación que han tenido los humanos con el mundo a lo largo del tiempo, siendo que la característica más notable de los humanos siempre ha sido su curiosidad, sus ansias de conocer más, de crear,

de ser artífices en el mundo. La desesperanza solo es la negación que ha dejado la instrumentalización de la vida humana.

#### **4.8 Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible**

Si bien la esperanza es el mecanismo que nos impulsa a seguir la constante búsqueda, indagación, cuestionamiento y problematización de la realidad, esto no sería posible sin asumir que

la actividad humana se entiende como aquel modo específicamente humano mediante el cual el sujeto existe y se vincula con los objetos y procesos que le rodean, a los cuales transforma en el curso de la misma, lo que le permite a su vez modificarse a sí mismo y edificar el propio sistema de relaciones sociales en el que desenvuelve su vida (Ramos, 2015, p.298).

Toda actividad humana, aunque parezca redundante, parte necesariamente de la condición de ser humano, es decir, de existir en el mundo con consciencia de que se está existiendo y, a su vez, ser consciente de la existencia requiere una aprehensión de la realidad sensible en la que se desarrolla dicha existencia. Sin embargo, también se precisa una aprehensión de lo que se entiende como el mundo significativo en el que la vida cobra sentido en relación con los demás seres que existen en conjunto y con los que se conforma la sociedad y el mundo mismo.

Por eso, en lo que se refiere a la educación, no basta simplemente con tener la esperanza de que algún día algo va a cambiar, ni con pensar que el individualismo egoísta es suficiente mientras se esté bien y, por tanto, no importan las problemáticas sociales y políticas



que se presentan en el mundo. La labor del profesor implica ir siempre un paso más allá, pues como bien declara Freire (1999): “mi papel en el mundo, como subjetividad curiosa, inteligente, interferidora en la objetividad con que dialécticamente me relaciono, no es sólo el de quien constata lo que ocurre sino también el de quien interviene como sujeto de ocurrencias” (p.75). Ni el profesor, ni sus estudiantes deben permanecer como objetos inanimados, que solo se remiten a la historia de forma mecanicista como una serie de hechos que ya están muertos porque su sentido se ha perdido. Pero la exigencia es mayor en el profesor porque este tiene la labor de incentivar en sus estudiantes, para que estos se hagan partícipes como sujetos reales en el mundo.

Como se había clarificado en anteriores apartados, lo que significa ser sujetos reales en el mundo, parte de esa posibilidad de aportar y transformar, de superar el ámbito de simplemente recibir desde fuera todo lo que desea vender la industria, para generar relaciones significativas donde toda participación nazca desde el interior y no sea un germen que enferma desde el exterior. Es por esto que, Freire (1999) manifiesta que “en mi la adaptación es solo el camino para la *inserción*, que implica *decisión*, *elección*, *intervención* en la realidad” (p.75). Se mencionaba en el segundo capítulo de este escrito que, la *educación bancaria* entiende a los estudiantes como seres de la adaptación, del ajuste, quienes deben dejarse instrumentalizar para que se ajusten a las necesidades de un sistema basado en la acumulación de capital. Pero no debe confundirse, vivir como ser del ajuste y la adaptación, es diferente a la posibilidad inherente a los humanos para adaptarse a su entorno. De ahí que, para Freire, la adaptación es el camino para poder hacerse partícipe de las dinámicas que

surgen de lo que termina por ser el vivir, el ser autónomo y libre, ético y político, ser como existencia en su máxima expresión, siendo consciente de esa existencia.

Ahora bien, se entiende que el papel de la educación no puede tomarse a la ligera, no consiste en ser una forma clásica para conseguir la autonomía y de la que se podría prescindir si se cree oportuno. La educación es de carácter obligatorio necesario porque es la única que genera la apertura en los seres humanos para que se hagan libres, autónomos y sujetos problematizadores. Por ello Freire (1999) dice:

Es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación de ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra *resignación* frente a las ofensas que nos destruyen el ser (p.76).

Solo mediante esta comprensión problematizadora del mundo es que se puede fundamentar la crítica y el cuestionamiento de la diversidad de fenómenos que ocurren en la realidad. Implica ir más allá de la desesperanza, del creer que todo está perdido, requiere superar los miedos, confiar en que se puede ser parte del cambio, proponer alternativas y soluciones, visiones nuevas que puedan encontrar una salida del agujero que parece engullir a la sociedad, para alimentar al monstruo del sistema basado en la hiperacumulación de capital económico.

#### **4.9 Enseñar exige curiosidad**

Es evidente la necesidad de mantener viva la esperanza y confiar en la posibilidad del cambio, en tanto el mundo como experiencia consciente de la existencia, también resulta

inacabado, pero no habría ninguna búsqueda con esperanza si primero no existe algún tipo de curiosidad que promueva el inicio de dicha búsqueda. Este es otro de los factores más importantes en el desarrollo de la práctica educativa: al enseñar, el profesor debe procurar mantener en sus estudiantes la curiosidad, el interés por su educación y, sobre todo, debe comprender que “ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad” (Freire, 1999, p.82). El profesor no puede pretender ser ético e iniciar por acabar con la curiosidad que tienen sus estudiantes sobre algún tema en particular, para implantar de forma exclusiva los temas que a él le causan curiosidad. Esto no significa que el profesor deba dejar de lado toda su planificación, sus estrategias, temáticas y problemas por miedo a que sus estudiantes pierdan la curiosidad. Este debe guiarlos de forma que pueda implementar conexiones con los temas que se presentan más atractivos para sus estudiantes e instarlos para que ellos mismos investiguen, conforme a sus investigaciones hagan aportes desde otra perspectiva para nutrir las sesiones.

Para que el profesor pueda lograr que sus estudiantes se integren y mantengan su curiosidad activa, aunque no se esté hablando específicamente del tema que les llama la atención, es necesario que el profesor procure un espacio donde esto sea posible. Sobre esto, Freire (1999) explica que “el buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él” (p.82). El espacio de respeto mutuo, de respeto a la autonomía y libertad del otro, demanda que se tengan límites que nacen justo de ese respeto, para no invadir y acabar con la autonomía del otro, para que la curiosidad no sea impositiva, sino un componente necesario

que facilita la generación de conocimiento. Y es de carácter necesario porque, tal y como expresa Freire (1999) “como profesor debo saber que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no *aprendo ni enseño*” (p.83). Si el profesor no se asombra, no se interesa, no siente curiosidad y no desarrolla su práctica con alegría y esperanza, no puede esperar de sus estudiantes lo que él mismo no ofrece, la relación educador-educando es una relación recíproca que se alimenta y nutre en conjunto, relación que se ve mediada principalmente por un respeto mutuo.

La curiosidad es el componente inicial que permite y posibilita la creación de nuevo conocimiento<sup>16</sup>, sin ella sería imposible pensar siquiera en preguntar o preguntarse acerca de algo, o si sucediese, no superaría el ámbito de un pensamiento vago, fugaz, pues es esencialmente “su capacidad crítica de “tomar distancia” del objeto, de observarlo, de delimitarlo, de escindirlo, de “cercar” el objeto o hacer *aproximación* metódica, su capacidad de comparar, de preguntar” (Freire, 1999, p.83). Es mediante ese genuino interés por saber algo, por conocer algo, por entender algo del que deviene esa posibilidad de generar nuevo conocimiento. Sin la existencia de un interés por el saber, sería más sencillo simplemente aceptar cualquier cosa como verdad absoluta y dejar que el mundo gire en torno a lo que otros consideren oportuno, adecuado y necesario, sin tener ninguna preocupación por ser más que un simple objeto ingenuo que puede ser utilizado y manipulado. Tal y como ocurre en los procesos propios de la *educación bancaria* y la educación por competencias.

---

<sup>16</sup> Este nuevo conocimiento puede ser interpretado desde la perspectiva de *razón objetiva* a través de procesos pedagógicos que tienen como punto de partida su propia curiosidad.

## 5. Conclusión

La educación en Colombia, tal y como se ha visto desde el capítulo tres de este texto, está pasando por un proceso de instrumentalización que destruye su objetivo principal, es decir, el de permitir que los estudiantes sean artífices de sí mismos como seres sociales, autónomos, políticos, críticos, reflexivos, autocríticos, conscientes de sí mismos y de la realidad del mundo en el que se desarrollan sus vidas. Es por esto que resulta necesario tomar más seriamente la discusión en torno a los sentidos de la educación, lo que realmente se busca con dicha educación y lo que realmente debe significar la educación para la vida de los estudiantes.

Resolver este problema de instrumentalización, que necesariamente deviene en deshumanización de las personas no será fácil. Ni mucho menos será una solución definitiva a todos los problemas que se viven día a día en Colombia, pero representa la apertura para que los colombianos retomen el sentido político de sus vidas, en tanto sean participes de las problemáticas colombianas como sujetos activos. Para que estos puedan realizar su propia lectura de la realidad colombiana y mediante este entendimiento puedan generar aportes y transformaciones significativas para que Colombia sea un país más justo, democrático, equitativo, donde el vivir no sea un sufrimiento constante del que no se puede escapar porque se está totalmente instrumentalizado.

Es por lo anterior que, en estos momentos, en una Colombia sin autonomía, prima la necesidad de generar una forma de educación que busque principalmente devolverle la autonomía a las personas. Educación que esencialmente debe estar dada mediante la relación

educador educando, pues es solo en esta relación directa, humana, que se puede generar el conocimiento en el diálogo constante de los profesores con sus estudiantes y viceversa. Por eso, este trabajo en su cuarto capítulo, plantea nueve exigencias de carácter obligatorio necesario para los profesores en Colombia, porque son precisamente los profesores los que tienen la tarea de encontrar los caminos necesarios para superar la instrumentalización de la educación en Colombia junto a sus estudiantes.

El papel del profesor es principal, no porque sea el sujeto real de la educación, sino porque desde el primer momento que una persona asume la responsabilidad de educar a otras, esta debe asumir ética, política y críticamente la educación. El profesor debe ir siempre un paso más adelante, no puede tan siquiera pensar en conformarse con dar el mínimo exigido. La educación, y propiamente educar, no es algo que se pueda tomar a la ligera, no es solo un trabajo más del que se pueden percibir ingresos monetarios; educar no es un juego, no es una labor que se pueda asumir vagamente.

La praxis educativa debe asumirse de forma radicalmente estricta y rigurosa, por eso no es fácil, porque significa para el profesor un nivel de entrega con su labor y con sus estudiantes muy superior. Implica un necesario hábito, un gusto especial por educar; es imperativo que el profesor sea consciente del compromiso que asume cuando decide dedicarse a la labor educativa y saber que de su labor depende que sus estudiantes puedan integrarse en el mundo. Es por todo esto que la educación no se puede tomar a la ligera, no es un juego, es una de las labores más importantes, en tanto es así, le requiere al profesor que sea coherente y se exija tanto o más que la importancia de dicha labor.

Dicho todo esto, podría pensarse que las políticas criticadas en el tercer capítulo de este trabajo son una suerte de imposibilidad para el desarrollo de una pedagogía de la autonomía, pero no es de esta manera, si bien, las políticas mencionadas van enfocadas a la instrumentalización de la educación en Colombia, no impiden que el profesor asuma la educación bajo las exigencias que en este escrito se proponen como necesarias a la práctica educativa. Tampoco impiden que el profesor haga más de los mínimos permitidos, pues precisamente son estándares “mínimos”, por ello las exigencias se enfocan en el profesor quien debe asumir una postura radicalmente crítica, autocrítica y reflexiva para que se haga consciente de la importancia vital de su labor y en consecuencia sea coherente con ella, para que se entienda que existe la posibilidad de ampliar los horizontes de la praxis educativa.

### Referencias Bibliográficas

- Acevedo, D. M., & Prada, M. (2017). *Pensar la vida: crisis de las humanidades y praxis filosófica*. *Revista Colombiana de Educación*, (72), 15-37. Recuperado de <https://doi.org/10.17227/01203916.72rce15.37>
- Bargalló, A. M. (2015). La dialéctica entre la «razón objetiva» y la «razón subjetiva»: La «instrumentalización» de la razón en *Eclipse of Reason* de Max Horkheimer. *Lletres de filosofia i humanitats*, (7), 78-115. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/LletresFilo/article/view/294328>
- Chomsky, N. (2001). *La (Des)educación*. (G. Djembé, Trad.). Barcelona, España: Editorial Critica S.L. (Trabajo original publicado en 2000).
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía*. (G. Palacios, Trad.). México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V. (Trabajo original en 1996).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). México: Siglo veintiuno editores, S.A. de C.V. (Trabajo original publicado en 1968).
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. (H. Pons, Trad.). Madrid: Amorrortu editores. (Trabajo original publicado en 1997).
- Hernández, I. E. R., Beuchot, M., Casado, Á., Cullen, C. A., Martínez, E., Magallón, M.,



- Gallo S., Domingo, T., da Selveira, P., Ramos, S., Samour, H., Bonilla, A. (2015). *Voces de la filosofía de la educación*. Ciudad de México: CLACSO. Ediciones Del Lirio. Escuela Normal Superi.
- Horkheimer, M. (1973) *Critica de la razón instrumental*. (H. A. Murena y D. J. Vogelmann, Trad.) Buenos aires, Argentina: Editorial sur. (Trabajo original publicado en 1947).
- ICFES. (abril, 2016). ISCE: GUÍA METODOLÓGICA. *Boletín Saber en Breve*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/edicion-05-boletin-saber-en-breve>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (08 de mayo de 2020). Índice Sintético de Calidad Educativa -ISCE. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397385.html>
- Oladi, S. (2013). The Instrumentalization of Education. *The Atlantic Journal of Graduate Studies in Education: Special Edition*. Recuperado de <https://ejournal.educ.unb.ca/pdfs/23-93-1-PB.pdf>