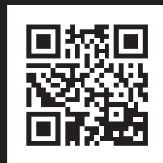




UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS  
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA  
T U N J A

**Quæstiones Disputatæ**  
Temas en Debate  
**21**



OPEN ACCESS

descarga gratuita

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>

*Revista admitida en el Índice Nacional de Publicaciones  
Seriadas Científicas y Tecnológicas, PUBLINDEX*

Quæstiones Disputatæ Temas en Debate	Tunja Colombia	No. 21	pp. 1- 219	Julio - Diciembre	2017	ISSN: 2011- 0472 Versión impresa e-ISSN: 2422-2186 Versión Digital
--	-------------------	--------	------------	----------------------	------	---

## El sujeto de la modernidad: reflexiones desde la pedagogía de la liberación <sup>1</sup>

## The subject of modernity: Reflections from the pedagogy of the liberation

## Le sujet de la modernité: des réflexions depuis la pédagogie de la libération

## O sujeito da modernidade: Reflexões a partir da pedagogia da libertação

---

*Juan Camilo Méndez-Rendón* <sup>2</sup>  
*Universidad de Antioquia*  
*Universidad Pontificia Bolivariana*  
*Medellín-Colombia*

---

Cómo citar este artículo: Méndez-Rendón, J. C. (2017). El sujeto de la modernidad: reflexiones desde la pedagogía de la liberación. *quaest.disput*, 10(21), 30-50

*Recibido: 31/10/2016. Aprobado: 15/12/2016*

---

1 Este artículo es producto del proyecto para optar al título de Doctor en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, sede Medellín.

2 Ph. D. (c) Contacto: camilo.mendez@udea.edu.co.

### Resumen

La noción de sujeto es una de las cuestiones fundamentales sobre la que ha descansado la reflexión filosófica a lo largo de la historia del ser humano. Este texto hace un recorrido por las diversas formas en que la humanidad ha asumido la idea de sujeto, con el fin de entender, desde la pedagogía de la liberación de Paulo Freire, el modo en que la educación contribuye al tránsito de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, y con ello de un estado de hombre-objeto a un hombre-sujeto. Este rastreo parte de la época clásica, avanza con la inquietud de sí de Foucault hasta la cristiandad, para pasar a explorar la concepción moderna del sujeto y su proceso de modernización. El método utilizado corresponde a la revisión documental de textos que explican desde la filosofía qué es y qué se espera del sujeto en cada momento histórico. Este trabajo muestra que el ideal moderno de sujeto pasa por imposiciones externas relacionadas con ideales de progreso, de lucro y de acumulación, y plantea de nuevo la necesidad de que sea el proceso educativo, un proceso ético por función, quien devuelva el estatuto de sujeto a su lugar correspondiente.

**Palabras clave:** educación, ética, hombre-sujeto, hombre-objeto, modernidad, pedagogía de la liberación.

### Abstract

The notion of subject is one of the fundamental questions on which philosophical reflection has rested throughout the history of human beings. This article takes a look at the diverse ways in which humanity has assumed the idea of subject, in order to understand, from Paulo Freire's pedagogy of liberation, the way in which education contributes to the transition of naive to critical consciousness and with it a state of human-object to human-subject. This search begins in the classical age, advances with the restlessness of Foucault towards Christianity, in order to explore the modern concept of subject and the modernisation process. The method utilized corresponds to the revision of texts which explain through philosophy, what is and what is expected of the subject in each historical moment. This work shows that the modern ideal of the subject passes through external impositions related to the ideals of progress, profit and accumulation and again sets out the need for the educational process, an ethical process by function that returns the status of subject to its proper place.

**Keywords:** education, ethics, human-object, human-subject, modern, pedagogy of the liberation.

### Résumé

La notion de sujet est une des questions fondamentales sur lesquelles la réflexion philosophique a été construite tout au long de l'histoire de l'être humain. Ce tex-

te-ci fait un parcours des diverses manières comme l'humanité a conçu l'idée de sujet, avec le but de comprendre, depuis la pédagogie de la libération de Paulo Freire, la façon comme l'éducation contribue au transit de la conscience naïve à la conscience critique, et ainsi, d'un état d'homme-objet à un état d'homme-sujet. Cette enquête démarre à l'époque classique, avance avec le souci de soi de Foucault jusqu'à la chrétienté, pour passer à explorer la conception moderne du sujet et son processus de modernisation. La méthode utilisée correspond à la révision documentaire de textes qui expliquent depuis la philosophie ce que c'est et ce que l'on attend du sujet à chaque moment historique. Ce travail montre que l'idéal moderne de sujet répond à des impositions externes liées à des idéaux de progrès, de profit et d'accumulation, et pose à nouveau un besoin que ce soit le processus éducatif, un processus éthique par fonction, qui retourne le statut de sujet chez son lieu correspondant.

**Mots clefs :** education, éthique, homme-objet, homme-sujet, modernité, pédagogie de la libération.

### Resumo

A noção de sujeito é uma das questões-chave sobre a qual repousava a reflexão filosófica em toda a história da humanidade. Este texto nos leva através das várias maneiras em que a humanidade tomou a ideia de sujeito, a fim de compreender, a partir da pedagogia da libertação de Paulo Freire, como a educação contribui para o tráfego da consciência ingênua à consciência crítica e, portanto, dum estado do homem-objeto à um homem-sujeito. Este rastreamento de tempos clássicos, avançando com a própria preocupação do Foucault ao cristianismo, movendo-se para explorar a concepção moderna do sujeito e sua modernização. O método utilizado corresponde à revisão documental de textos que explicam da filosofia o que é e o que é esperado do sujeito em cada momento histórico. Este trabalho mostra que o ideal moderno de sujeito passa por imposições externas relacionadas com ideais de progresso, lucro e da acumulação, e levanta mais uma vez a necessidade do processo educativo como um processo de ética, que retornam o estatuto de sujeito para seu devido lugar.

**Palavras chave:** educação, ética, homem- sujeito, homem-objeto, modernidade, pedagogia da libertação.

### 1. El sujeto: algunos esbozos

La palabra sujeto proviene del latín *subjectum* que significa “lo puesto debajo, lo que se encuentra en la base” (Brugger, 1983, p. 527). A este sentido etimológico responde el significado ontológico del vocablo sujeto: es la realidad que está en la base que sostiene al “sustentador”. Un caso especial de sujeto, menciona



Brugger, es el sujeto psicológico, en tanto este es portador de actos, en especial de actos intencionales.

Es interesante mirar el devenir de la noción de sujeto, puesto que en todas las épocas ha existido varias formas de concebirlo y de aplicarlo en la vida misma. Así, por ejemplo, en la antigüedad clásica, Guerrero Ortega (2010), analizando la noción de sujeto en Foucault, dice que faltó el haber problematizado la constitución de sí mismo como sujeto.

Diría simplemente que no hay sujeto. Lo que no quiere decir que los griegos no se hayan esforzado en definir las condiciones por medio de las cuales se da una experiencia que no es la del sujeto sino la del individuo en la medida en que intenta constituirse como maestro de sí (p. 17).

Araiza (2009), por su parte, habla de lo que para Aristóteles es el concepto de sujeto (*hypokeímenon*) y nos dice que tiene la misma significación que el concepto de sustancia (*ousía*), de modo que si un sujeto es aquello de lo que se predica lo demás sin que él se predique de nada, será sujeto o sustancia un determinado hombre, de igual manera en que un determinado caballo o una determinada planta son sujeto o sustancia. Hemos de advertir que, pese a esta extensión del concepto de sujeto en Aristóteles, prevalece como ejemplo primario el caso de un ser humano en particular (*tis ánthrōpos*).

Así mismo, aunque la pregunta por el sujeto se sitúe en el seno de la metafísica, Foucault (2011) habla de la inquietud de sí como una “formulación filosófica precoz que aparece claramente desde el siglo V a.C., una noción que atravesó, hasta los siglos IV y V d. C., toda la filosofía griega, helenística y romana, así como la espiritualidad cristiana” (p. 29). Esta inquietud de sí implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa y lo que sucede en el pensamiento.

Para Hochman (2012), el sujeto emerge de una práctica del lenguaje donde se produce como efecto de su acto “poético”, no en un sentido romántico o de vana ficción, sino en el sentido de una producción del orden simbólico que especifica a lo humano. Esta idea de sujeto hace coincidir la subjetividad con la ética, pues el sujeto, dice el autor, depende exclusivamente de ella. Así, “las formas de configuración de sujeto no solo son tributarias de la acción del ideal, sino también, portan las resonancias de la acción de la experiencia, y, por ende, revelan las características del lazo social en un momento histórico determinado” (Araujo, 2010).

En igual sentido, Filloux (2012), retomando una idea de Hegel sobre el sujeto, explica cómo se dá el tránsito histórico de la ‘conciencia de sí’ a la ‘conciencia para sí’, es decir, que “en la primera el otro es un simple otro, una conciencia que

solo se dirige al otro, y esta conciencia de sí se transforma en lo que él llama la conciencia para sí” (p. 37). Para Hegel, la ‘conciencia para sí’ es en tanto el otro me reconozca en calidad de sujeto. Pasa esta cuestión por un reconocimiento mutuo.

La idea hegeliana del sujeto como un reconocimiento recíproco afecta también nuestro conocimiento de la subjetividad, es decir, del ejercicio de la condición de sujeto. Kierkegaard, retomando una amplia tradición de la filosofía alemana, asume que la subjetividad es la verdad. Sostiene que la verdad está en la subjetividad y no en el conocimiento ni en el puro pensamiento (Ardoino, 2005). Pero la subjetividad no podría entenderse como fenómeno por fuera de la intersubjetividad, por fuera de lo que Jaspers llamó la interacción, entendida como comunicación existencial (Jaspers, 1958).

Lo anterior nos da una clave para el reconocimiento de lo que Freire va a entender como sujeto, puesto que en esta gnoseología del término hay una fuerte presencia del diálogo como condición imperativa en la construcción de la subjetividad. Así por ejemplo, en la *Pedagogía de la autonomía* (2009a) nos habla de la necesidad ética que construye la relación con el otro a partir del diálogo en el acto educativo, “la razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica: la belleza que hay en ella como habilidad del diálogo” (p. 130).

Como complemento al lugar que ocupa el otro en la pedagogía de Freire

El filósofo Enrique Dussel dedica algunas páginas a la pedagogía de Paulo Freire, a la que compara con la de Piaget y Vygotsky y con la psicología de Kohlberg, para destacar que Freire supone una superación de todos ellos. Afirma Dussel que estos, a pesar de sus méritos, permanecen en una concepción individualista del proceso educativo y del desarrollo del sujeto. En cambio, Freire, sostiene, es un pedagogo más completo porque sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que este se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros. (Santos Gómez, 2008, p. 156)

La idea del diálogo como condición para la formación del sujeto bien puede rastrearse en San Agustín (1979), este pensaba que el diálogo “es el mejor método de la investigación de la verdad” (p. 490), con un interlocutor real, en una investigación dialógica, dentro de los confines de la mente individual en la que el sujeto es simultáneamente tú y yo, pero ayudado por un tercero: Dios (Sampson, 1997).

Como va a quedar claro a lo largo de este texto, la noción de sujeto que nos interesa resaltar, un sujeto producto de la época moderna, que va desde el siglo XVII y termina a comienzos del XX, se sitúa en lo que Arendt (2012) llamó “el



mundo moderno” (p. 34), es decir, el tiempo que va desde las primeras explosiones atómicas hasta nuestros días.

Esta noción de sujeto, categoría central en la obra de Paulo Freire, debe comprenderse no desde los márgenes que consideran la individualidad sino desde las relaciones dialécticas de dependencia y de interdependencia que los seres humanos elaboran como seres políticos. Aquí la noción de sujeto va a situarse por fuera del alcance de las ciencias y se entenderá solo en una acentuada acepción política.

## 2. El sujeto de la modernidad y la modernización del sujeto

La modernidad trajo consigo una versión distinta en la manera de entender el sujeto. Descartes asumirá el reto de un nuevo comienzo (Rodríguez, 2004, p. 7) al dar paso a la idea de que hay realmente un ente determinado, el cogito, el sujeto, en virtud del cual todo es, se abre paso al subjetivismo, todo lo ente está sujeto al ego sum.

Descartes inaugura la filosofía moderna, y con ella se da el advenimiento del sujeto como sujeto moderno (Giaccaglia et al, 2009). Tras el fin de la Edad Media, el hombre sustituyó a dios como cuestión fundamental, al tiempo que eje del pensamiento. Este hecho trajo consigo nuevas consideraciones ontológicas bien desde la modernidad, bien desde la modernización.

La modernización es un proyecto socioeconómico que ha tenido lugar en la modernidad. La modernidad, por su parte, “es un proyecto que releva un modo de vivir, organizados de manera que los sujetos no solo disfruten de los beneficios de la modernización sino que igualmente encuentren sentido a su experiencia vital” (Bork, 1995, p. 123).

Esta dicotomía entre modernidad y modernización es de absoluta importancia en la comprensión de lo que queremos plantear, puesto que, como ya se mencionó, Descartes (2005) va a situar al sujeto en el centro del universo con su recurso más poderoso: el pensamiento; esta cualidad privilegiada hace que la justificación de estar en el mundo recaiga en su propia responsabilidad. A eso se le llama modernidad. Por lo tanto la modernización bien puede entenderse como la antítesis de la modernidad, puesto que priva al hombre del uso consciente de la razón en favor del consumo y el progreso incontrolado.

Pero es, además, interesante apreciar de qué manera el pensamiento de Freire coincide con lo planteado siglos atrás por Descartes en tanto abogar por “una reivindicación del ser humano como centro de toda reflexión, es decir, de una postura humanista como base de toda perspectiva crítica. El ser humano es visto

por estos autores (Marx y Freire) como un sujeto histórico capaz, desde sus bases existenciales, de hacer su vida” (Muñoz, 2014, p. 188).

La experiencia vital del sujeto, entonces, pasa por empoderarse del conocimiento objetivo, consciente y científico.

El sujeto emerge del giro que opera la racionalidad moderna en esa ipseidad del yo, desde su condición gramatical como sujeto de sus enunciados, del imaginario que se configura en el estadio del espejo que le devuelve su imagen y lo identifica con ella, hacia la subjetividad generada por el vuelco cartesiano que lo lleva a pensar el mundo desde la autorreflexión de sí mismo como sujeto del conocimiento del mundo objetivo. (Leff, 2010, p. 89)

En este sentido, García Canclini (1989) observa que la modernidad se sostiene bajo la potestad de cuatro ideas fundamentales: los proyectos emancipador, expansivo, renovador y democratizador. El proyecto emancipador se refiere a la secularización de los campos culturales, la racionalización de la vida social y al individualismo creciente; el expansivo habla de extender el conocimiento hacia la sociedad en general, promover los descubrimientos científicos y el desarrollo industrial; el renovador habla de redefinir nuevos modos de vida dada la transformación de las relaciones sociales y el democratizador se constituye en la posibilidad de que los nuevos modos de vida sean portadores de participación de los sujetos tanto individual como colectivos en la sociedad en la cual se encuentran.

Si tomamos en consideración la preeminencia que en el presente tiene la modernización sobre la modernidad, podemos ver, no solo de qué manera la primera ha tenido un mayor interés que la segunda, sino que logra con esto que la principal motivación de las sociedades sea la captura de objetivos socioeconómicos en detrimento de intereses que buscan dotar al individuo de modos de vivir su vida conforme a sus aspiraciones, ideal de la modernidad.

En otras palabras, este fenómeno ha hecho que, desde el auge y el desarrollo de la Revolución Industrial inglesa en los siglos XVIII y XIX, los principios de modernidad establecidos por García Canclini cedan espacio a la idea de progreso económico, tecnológico y de innovación que persiguen la mayoría de las naciones. Situación que conlleva, a su vez, a una crisis de los principios que sostienen la modernidad como proyecto.

Por eso es necesario volver a la pregunta sobre qué es el sujeto en el panorama del proceso de modernización, porque evidentemente el proyecto de la Ilustración ha perdido fuerza frente a la firmeza del ideal de progreso y el lucro que persi-



guen de manera hegemónica los estados. Así las cosas, para decirlo con Ferrere (2010), no hay ciudadano libre, sino súbdito y soberano.

Martha Nussbaum (2010) habla del peligro que comporta para la democracia, uno de los cuatro proyectos de García Canclini, el hecho de que en las universidades de todo el mundo se margine cada vez más la enseñanza de las humanidades:

Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades enseñan a sus jóvenes (...) Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos. (p. 20)

Nussbaum pone de manifiesto la relación bidireccional que existe entre la educación y el sujeto; relación según la cual no es posible pensar la educación sin idea alguna de sujeto, pero tampoco se puede pensar el sujeto al margen de la crisis de la modernidad, de su ocaso moderno (Mélích, 2001). Si pensamos que la educación es un factor que inclina en su beneficio las posibilidades de desarrollo de los países, es dado pensar que esta, la educación, puede, por la misma vía, desestimular la capacidad de formar sujetos críticos y reflexivos hasta convertirlos en “hombres-objeto” (Freire, 1969, p. 26), es decir, hombres pasivos producto de una educación para la domesticación y para la alienación.

Es normal entonces que, como sostiene Mélích (2002), el sentido o la búsqueda de sentido de la existencia atravesase por una de sus crisis más agudas. Vivimos en un universo donde el sentido se escapa. De allí que, sostiene al autor, la sociedad moderna ha inventado nuevas instituciones para la producción y la transmisión de sentido: psicoterapia de distinto tipo, orientadores sexuales y orientadores vocacionales, así como estanterías llenas de literatura de autoayuda.

Y es que la educación, bajo el marco del ideal de modernización, cumple con ser, según López Donoso (2010), dentro del modo capitalista de la modernidad, el modelo más celosamente diseñado para la generación de identidades colectivas. De nuevo, un factor que desestabiliza otro de los principios sobre los que reposa el proyecto de modernidad planteado por García Canclini, en este caso el proyecto emancipador, que busca, sobre todo, la individualidad como posibilidad.

Pero esa individualidad a la que aspira la modernidad debe ser entendida bajo la idea que supone la libre elección en la formación del pensamiento propio y no como una consecuencia del proceso de aislamiento político que se ha visto en la práctica y que deriva inexorablemente en la soledad, entendida esta como

ausencia de identidad, identidad que solo brota en relación con los demás (Cruz, 1992). Esta idea la desarrolla ampliamente Arendt cuando habla del individualismo gregario.

El pulso que en la modernidad implican las nociones de sujeto y objeto ha llevado a que el proceso de modernización actualice sus objetivos en aras de crear con suficiencia las condiciones del consumo y de la enajenación del pensamiento, escenarios muy cercanos a la categoría de modernidad líquida esbozada por Bauman (2008). Esta tensión, sumada a “las nuevas conceptualizaciones de la naturaleza, han dejado de representar una necesidad colaborativa entre el sujeto y objeto, para constituirse en un abstracto externo no-yo, lo que hemos denominado objeto o cosa” (Gómez Francisco, 2010, p. 7).

En consecuencia, con el aporte de este pensamiento se va transformando la relación sujeto-sujeto a sujeto-objeto. No se puede dejar de lado la condición ideológica de esta postura, puesto que su organización y disposición obedecen a intereses claramente intencionados de control y dominación. Por esta razón a lo largo de la obra de Freire se va a insistir en la educación como un acto político, nunca aislado del devenir histórico-político que soporta los grupos humanos, que persigue fines de reproducción de sistemas de enajenación (Freire, 2011b, p. 87).

### **3. El sujeto como resultado de la pedagogía de la liberación**

Al nacer, los seres humanos sufrimos un proceso de arrojamiento al mundo. Llegamos por fuera de las condiciones de pertenencia a un lugar. Es la educación el medio por el cual se nos introduce a la cultura característica del sitio al cual hemos llegado. “El hombre no solo puede sino que debe ser educado: el hombre es la única criatura que ha de ser educada. (...) Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (Kant, 1983).

Hannah Arendt (1996), en ese sentido, sostenía que toda educación plantea un reto entre lo que es viejo y lo que es nuevo, entre un mundo ya constituido y la arribada del recién llegado. Por eso, decía, la educación es una de las actividades más elementales y más necesarias de la sociedad humana, la cual no se mantiene nunca como es, sino que se renueva continuamente por el nacimiento, por la llegada de nuevos seres humanos.

Queda consignada la pertinencia de la educación en el proceso de culturización y de formación del sujeto. Por lo tanto, es preciso recordar aquí un pensamiento sobre la no educación en el ser humano y sus efectos. Nos referimos a la reflexión que Smith (2001) escribió sobre la privación de la educación, en donde mencionó

que esto hacía que una persona estuviera mutilada y deformada en una parte del carácter de la naturaleza humana incluso más esencial.

Ahora bien, pese a la necesidad de la educación, esta ha sido cooptada por intereses utilitaristas que buscan beneficios de su calidad de transmisores de la cultura. Nussbaum (1997) narra un pasaje de la comedia *Las nubes*, de Aristófanes. En ella cuenta que un joven ávido de nuevos aprendizajes se encamina hacia la academia del pensamiento dirigida por un personaje extraño y de mala reputación: Sócrates. Allí ponen, dice la autora, en escena ante él un debate en que se contrastan los méritos de la educación tradicional con los de la nueva disciplina del diálogo socrático. El defensor de la Educación Antigua es un viejo y raso soldado que apoya un régimen patriótico fuertemente disciplinado con mucho que memorizar y sin demasiado espacio para el cuestionamiento. Su oponente es un argumentador, un hombre de palabras seductoras. Promete al hombre que aprenderá a pensar de manera crítica sobre los orígenes sociales de normas morales aparentemente eternas, a distinguir entre lo convencional y lo natural. Ese oponente se llama Sócrates.

Como puede verse en el relato anterior, históricamente la educación ha cumplido con los propósitos que los gobernantes han querido darle. El proceso de adoctrinar a las masas alrededor de causas patrióticas, religiosas y nacionalistas ha sido una constante en la historia de la pedagogía. “La escuela avanza solicitada por la verdad y por la nación, solicitando a su vez las dos. (...) La nación en cuanto es noticia para la escuela tiene que indicarle que ella está incapacitada para la verdad y que únicamente va encaminada hacia su búsqueda” (Fullat, 1979, p. 168).

En este sentido, es menester pensar el acto educativo como un acto eminentemente político. Esto quiere decir que si bien la educación puede ser asumida para la incorporación de valores culturales y para la formación crítica de las personas, también puede ser un medio para su adoctrinamiento y la enajenación del pensamiento.

Como todo aquello que afecta a los seres humanos, la educación puede pervertirse. A la perversión de la educación la llamo adoctrinamiento. La educación es adoctrinamiento si se convierte en un arma al servicio de cualquier forma de sectarismo, de fundamentalismo o de totalitarismo. (Mèlich, 2002, p. 52)

Pero, en el proceso de adoctrinamiento o de mero entrenamiento (Freire, 2001, p. 16), la responsabilidad no recae enteramente en el acto educativo, depende en gran medida de las posibilidades que el sujeto dé para que se produzca el efecto mismo de adoctrinamiento. Así lo explica Sanabria (2007), al mencionar que, sin embargo, el sujeto nunca será un mero efecto pasivo o réplica adaptada

a los ideales sociales. Por el contrario tendrá siempre un rasgo de particularidad como sujeto, un lado no domesticable que se hará presente ya sea como malestar o indisposición (síntomas escolares) o bien como rasgo propio de inventiva o distanciamiento frente al saber del agente así como también en los diferentes tiempos requeridos por cada sujeto para llevar a cabo el trabajo de adquisición y de apropiación de la cultura.

Es de notar que lo que puede presentarse en la participación activa del sujeto mismo en el proceso de adoctrinamiento se deba a un poderoso mecanismo ideológico inspirado en la idea según la cual su destino, su futuro está de antemano establecido por las condiciones socioeconómicas en las que ha nacido y cualquier esfuerzo por revertir esta situación será estéril. Fatalismo histórico es el nombre con el que Freire (2009) nombra esta realidad.

Hay algo que está en el aire en la Argentina, en Brasil, en el mundo entero que nos amenaza. Ese algo es la ideología inmovilizadora, fatalista según la cual no tenemos nada más que hacer, según la cual la realidad es inmodificable. (p. 36) Ahora, cabe destacar que en la incorporación del fatalismo histórico como práctica ideológica hay una relación desigual, es decir, que una situación se entiende como fatalismo siempre que incluya los intereses de las clases oprimidas, pero no es fatalismo cuando estas situaciones convienen a las clases dominantes. Ya lo había dicho Marx (1973), autor del que Freire retoma algunos de las ideas para formar las propias, al mencionar que “el hombre, en vez de actuar directamente con la herramienta sobre el objeto de trabajo, se limita a actuar como fuerza motriz sobre una máquina-herramienta, deja de ser un factor obligado, pudiendo ser sustituido por el aire, el agua” (p. 328).

John Dewey (2003) también aporta pistas para el entendimiento de esta situación. Concede que la actuación del sujeto a favor de su propio sometimiento es posible gracias a la práctica de un control social, “nadie podrá negar que el ordinario buen ciudadano es un hecho ligado al gran negocio del control social y que una parte considerable de este control social es no sentir que se involucra la restricción de la libertad personal” (p. 76).

Las razones anteriores ilustran de manera suficiente la necesidad de una pedagogía que libere críticamente al hombre y lo eleve a la categoría de portador de responsabilidad sobre su destino. Esta liberación debe ser entendida como una práctica de la libertad, tal y como la llamó Freire, y debe incorporar la cuidadosa atención sobre los discursos que, aun presentando acciones en ese sentido, el de su liberación, someten y profundizan más la condición oprimida de los individuos. Un claro ejemplo de esto puede verse en los programas de alfabetización. Nadie puede mostrarse en desacuerdo con que programas de esta naturaleza impacten

de manera positiva en la construcción de una ciudadanía consecuente con las principales demandas de la época que vive. Sin embargo, dicha iniciativa puede ser, si su propósito no es el de inculcar la libertad sino el de crear sujetos ajustados y acomodados, el medio por el cual las élites y el poder reproduzcan escenarios de dominación. “La alfabetización en este sentido, llega a ser el nuevo boleto de entrada para los pobres en su intento de integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda” (Giroux, 2008, p. 259).

Así que los costos que se asumen, bien por la falta de educación, bien por una educación más cercana a la domesticación que a la formación de pensamiento crítico, representan fracturas en el sistema político de una sociedad, como lo hemos visto, pero también representan lastres de tipo económico que impiden el ascenso y la realización social, intelectual y psicológica de los individuos (Nussbaum, 2012, p. 183).

#### 4. La ética en la educación

Habíamos visto con Hegel que el sujeto es, en tanto sea valorado así por otro. En la acogida de ese otro se funda una relación ética que atraviesa categóricamente la práctica educativa. Cuando Freire cuestiona el modelo bancario de la educación reconoce en el proceso de enseñanza una relación dialéctica en la cual ambos, el educador y el educando, enseñan y aprenden. Cuando esto ocurre, el profesor ve en el otro a un sujeto al que no debe imponérsele nada de manera doctrinaria. Esto hace que la educación, por sí misma, sea un acontecimiento ético.

El concepto de ética está presente en la pedagogía de la liberación, así como en el resto de la obra del pedagogo brasileño. En tanto la educación es una práctica política, los intereses que gobiernan la relación estudiante-maestro deben estar amparados bajo condiciones en las cuales la relación de poder no transcurra en contra de las posibilidades del estudiante para formarse como un ser autónomo, independiente y crítico. De acuerdo con esto, la ética es la postura que se presenta como un imperativo que regula el ejercicio de la educación desde dos posiciones distintas. La primera se da en la relación dialéctica entre el maestro y el estudiante, “No hay entonces situación pedagógica sin un sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en el que estas relaciones se den, y no hay situaciones pedagógicas sin objetos que puedan ser reconocidos” (Freire, 2009b, p. 49).

Por otro lado, al ser la educación un ejercicio político, el maestro debe ser consciente del papel y de la responsabilidad que su ejercicio demanda. Ello implica que su tarea no consiste en imponérsele al educando con el fin de reproducir en este sistemas de creencias que procuren mantener su conciencia en estado de

alienación. Por el contrario, dice Paulo Freire, que la verdadera acción en la relación educador-educando es la de permitir que el estudiante se forme conforme a las posibilidades de modificación de su destino. Así, pese a que la educación se entienda como un elemento segregador, el alumno podrá trascender su condición. Dejar atrás el fatalismo.

Como toda práctica educativa es política, esto significa que:

Como profesor debo tener claras mis opciones políticas, mis sueños (...) ¿Qué sueño tengo para soñar, para discutir con mis alumnos? La politicidad revela otras dos características de la situación educativa. Revela que en la práctica educativa estética y ética van de la mano. La práctica educativa es bella como es bella la formación de la cultura, la formación de un individuo libre. Y al mismo tiempo esa estética es ética pues trata de la moral. (Freire, 2009b, p. 47)

La educación en el proceso de modernización ha estado al servicio de los gobiernos como instrumento de dominación. Con ella se buscan perpetuar las condiciones de control sobre la población. Vivimos “unos tiempos en los que las personas preocupadas por el aprendizaje, y por la promoción del aprendizaje conocida bajo el nombre de educación, han tenido que desplazar su atención (...) hay un espectro que acecha: el espectro de lo superfluo (Bauman, 2013, pp. 27-28).

Es preciso hacer ver que en un mundo cuya economía de mercado propugna por un ideal de progreso que produzca rentabilidad, la educación se instrumentaliza hasta el punto de servir a los intereses hegemónicos de la economía, y con ellos, de la política. A esta lógica no le sirve el componente humanístico, filosófico, que ayude a despertar la conciencia oprimida de las personas. Es necesario producir sin criticar las formas de producción ni sus consecuencias sociales y humanas.

Dado que la modernización ha hecho que los países se abandonen con tanto afán al crecimiento económico, principalmente es este momento de crisis financiera, se hacen muy pocas preguntas sobre el rumbo de la educación, y por ende, el de las sociedades democráticas. Con la urgencia de la rentabilidad en el mercado global, corremos el riesgo de perder ciertos valores de importancia enorme para el futuro de la democracia (Nussbaum, 2010, p. 25).

En el marco de la lógica del mercado y del consumo, Delgado Tornes (2011) analiza los rasgos característicos de la noción de ética en el pensamiento de Paulo Freire y los define como una expresión de postura coherente frente a este drama (el de la modernización y la lógica del mercado); por eso la educación popular se sustenta en una ética profundamente humanista, que la diferencia de la ética del mercado. “La opción de Paulo Freire es la ‘ética de la vida’ que encuentra una

lectura “moral” en nuestro entorno latinoamericano, lo que nos conduce a un permanente compromiso en pos de la transformación social” (p. 25).

Si la ética supone un reconocimiento del otro como si fuera de sí mismo, en el sentido propuesto por Levinas, esta realidad, que superficialmente hemos presentado, desdice esta relación de hospitalidad. Por el contrario, esta concepción de la educación muestra una relación desigual entre alumno y maestro. Una relación que parte del precepto de que esquemáticamente el alumno tiene prefijado un destino ineluctable en el cual su condición no se modificará pese a los esfuerzos por lograrlo. De antemano, el profesor que actúa siguiendo esta premisa establece lo que Freire llamó una concepción bancaria de la educación, consistente en llenar de contenidos, aislados del contexto propio, al estudiante sin la posibilidad de cuestionar lo recibido.

Por consiguiente, el acto educativo se vuelve un acto de la acomodación a la realidad prefijada, que por ser así, no se discute. En esto, dice Freire (2001), se funda la diferencia primordial entre el condicionamiento y la determinación. Incluso, concluye, solo hay ética si hay opción derivada de la capacidad de comparar, si hay responsabilidad asumida. Una educación que no asume este desafío no educa, adoctrina. No es ni siquiera educación, es entrenamiento.

La ética, pues, se impone como un medio para detener el proceso de sometimiento, de deshumanización que se da cuando se despoja al individuo de sus posibilidades de concienciación. Es por esto que el concepto de ética en Freire, entendido desde la filosofía de la finitud es una ética negativa. “No es una ética orientada a una supuesta idea del bien, sino al deseo de evitar el mal. La realidad del sujeto no está marcada por el destino, no es una condición inmodificable” (Freire, 2001). Siguiendo con este autor, el futuro no nos hace. Somos nosotros quienes nos rehacemos en la lucha para hacerlo. Por tanto, la tarea de la ética es negarse a aceptar la realidad.

La educación es entendida en esa medida como parte de un proyecto político-cultural, en el que la acción pedagógica se propone, como lo plantea Mélich (2002): como una relación de alteridad, una relación con el otro, una relación ética basada en la responsabilidad y hospitalidad. Por ello, se asume la escuela como un espacio social de formación, en contextos de diferencia y desigualdad. Es, bajo estas condiciones, que la ética se constituye en una categoría central en el modelo de Paulo Freire, pues esta no es algo que esté dado de antemano en la sociedad, y los seres humanos seamos depositarios de ella. La ética es un estado al que llegan las personas a través de un proceso de transcendencia, de surgimiento, de transgresión de un orden establecido.

Nunca pude pensar en la práctica educativa, de la que son capítulos la educación de adultos y la alfabetización, como si nada tuviera que ver con los valores, y por tanto, con la ética, con la cuestión de los sueños y de la utopía, es decir, de las opciones políticas con la cuestión del conocimiento y de la belleza, o sea, de la gnoseología y de la estética. (Freire, 2001, p. 99)

La ética, vista así, se impone como una conquista, como un triunfo sobre aquellos que ejercen el poder de mantener a los oprimidos en un estado de inconsciencia, de no pensar, de no ser. “La cuestión está en que pensar auténticamente es peligroso. El extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres su contrario o autómatas, que es la negación de su ontológica vocación de ser más” (Freire, 1970, p. 70). Esa toma de consciencia es la que el autor determina como un paso inexorable en el camino para poder pasar del estado de objeto al estado de sujeto; un estado en el cual se está en condiciones de percibir las intenciones que los dominadores proyectan sobre nosotros

La moralización del mundo es una consecuencia necesaria de la producción de la existencia humana o de la prolongación de la vida en existencia; en realidad sólo del ser que haciéndose socialmente en la historia, se hace consciente de su estar en el mundo, con lo que pasa a ser una presencia en el mundo, se puede esperar que dé ejemplos de máxima grandeza moral, de una bondad desbordante, como también testimonios de absoluta negación de la decencia, de la honradez y de la sensibilidad humana. No podemos hablar de ética entre los tigres... (Freire, 2001, p. 124)

La ética de Paulo Freire no es un valor socialmente establecido, algo de lo cual el hombre sea depositario por el solo hecho de pertenecer a la especie humana. En la dicotomía entre opresores/dominadores y oprimidos/dominados, la ética es un fin de estos últimos, una conquista, una reafirmación de la condición humana. El medio para alcanzar esa condición es la educación. “La ética de la educación debe tener como objetivo fundamental la formación de seres humanos éticos (virtuosos) que revaloren y resignifiquen axiológica y epistemológicamente la vida, la naturaleza, el oikos; y la dignidad humana, libertad, justicia, sociedad, civilidad y democracia” (Magallón, 2006).

La educación en ética o la ética para la educación se configuran en la necesidad de proporcionarles a los individuos la posibilidad de realizarse humana y socialmente. Solo así, el individuo podrá aspirar a la libertad, como estado subsidiario de la ética. Así lo menciona Magallón (2006) en su mismo trabajo:

Desde este horizonte, educar en libertad y democracia implica una dialéctica práxica desde un accionar que rompe, o más bien, que busque romper, por la crítica, con las relaciones alienantes que mediatizan al sujeto educativo hasta convertirlo en “objeto





manipulable”, en mera “inmediatez”. Es relación necesaria de compromiso solidario con el otro, lo cual lleva a la transformación de sujeto-objeto educativo (educando) en sujeto social ético en libertad y corresponsabilidad con los otros, en la toma de decisiones éticas y políticas. (p. 7)

## 5. Conclusiones

La modernidad le otorgó al hombre la responsabilidad de hacerse cargo de sí mismo. Este cambio de paradigma mostró sus consecuencias en el ámbito político, económico, científico y cultural, pues instauró la democracia, produjo la separación de poderes dentro de los estados, secularizó la educación y la formación ciudadana, y produjo grandes desarrollos en la ciencia que hicieron avanzar el mundo de una forma desconocida hasta entonces. La modernidad es un canto a la razón, al pensamiento y a la creación.

Esta condición antropocéntrica se mantuvo estable hasta comienzos del siglo XIX cuando la Revolución Industrial europea desestabilizó la noción de sujeto que había forjado la modernidad y la orientó hacia la consecución de un hombre que sirviese a los intereses de los poderes económicos y del desarrollo desenfrenado. Ese hombre de la modernización ya ha perdido toda identidad puesto que un complejo mecanismo de control, basado en la idea consumista de progreso, lo ha llevado a un estado de individualización que le impide reconocerse en el otro y reconocer al otro, características de la noción de sujeto en un pasado reciente. Al contrastar los conceptos de modernidad y modernización es evidente que entre ambos hay una ideología política y económica cuyo interés reside en despojar al sujeto de todo criterio de análisis y reflexión, dándole, a su vez, la realidad representada en un sistema de creencias según las cuales el orden del mundo está dado merced a un objetivismo mecanicista, que niega a la subjetividad la capacidad de influir en el proceso histórico.

De igual manera, esta ideología termina por restarle capacidad de injerencia a la educación en la vida pública de los individuos, pues “por un lado le atribuye a la educación un poder que no tiene y por el otro porque le niega todo poder (Freire, 2011a).

Todo este escenario prepara la consecución de un hombre-objeto, entidad contraria al sujeto en el pensamiento de Freire, que es como llama este autor a los hombres que no han sufrido un proceso de concienciación que les permita transitar hacia una conciencia crítica; el hombre objeto es una tendencia que coloniza cada vez más espacios, y de seguir así, nos veremos abocados en poco tiempo a órdenes tecnocráticos, mecanicistas y utilitarios, movidos por personas incapaces de reflexionar sobre su ejercicio, inspiradas exclusivamente en la idea del lucro y del adelanto tecnológico.

La principal responsable de hacerle frente a este problema es la educación, pero una educación fundamentada en el ideal de liberación que, partiendo de la existencia de un hombre-objeto, le brinda los medios por los cuales puede trascender su existencia hacia la formación de un hombre-sujeto capaz de modificar su destino y el de su sociedad.

De ahí que en ese proceso de liberación sea esencial la actitud ética por parte del maestro. La pregunta por la ética en la educación posibilita apreciar en su justa medida las enormes consecuencias que entraña el manejo utilitarista de la práctica educativa. La educación ha servido, de acuerdo a lo expuesto a lo largo del texto, a intereses externos, lo que ha conducido a un no reconocimiento del ser desde el punto de vista filosófico y político.

De igual manera, la vigencia de la discusión acerca de la relación ética y educación es atemporal, pues la presencia o la ausencia de fenómenos exigen volver sobre el tema de manera constante. En la actualidad, por ejemplo, en la era de la masificación de la tecnología y con la irresistible tentación de adoptarlas en la educación se hace necesario volver sobre la pregunta por la ética.

## 6. Referencias

Araiza, J. (2009). Una aproximación a las nociones de sujeto y de verdad práctica. *Nova Tellus*, 27(1), 141-189. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59115499005>

Araujo, K. (2010). Configuraciones de sujeto en la modernidad latinoamericana: el caso de Perú a inicios del siglo XX. *Revista chilena de literatura*, (76), 5 - 25. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rchilite/n76/art01.pdf>

Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En: *Entre el pasado y el presente*. Barcelona: Península.

\_\_\_\_\_. (2102). *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.

Bauman, Z. (2008). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

\_\_\_\_\_. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona, España: Paidós.

- Bork, A. (1995). La modernidad... Desafíos por construir. *Última Década*, (3). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19500302>
- Brugger, W. (1983). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona, España: Herder.
- Cruz, M. (1992). Hannah Arendt, pensadora del siglo. En Arendt, H. (Ed.), *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Descartes, R. (2005). *Meditaciones filosóficas*. Buenos Aires, Argentina: Alianza Editorial.
- Delgado-Tornés, A. N. (2011). Ética y Política en la concepción de la educación popular de Paulo Freire. *Universidades*, LXI(50), 19-32.
- Dewey, J. (2003). *Experiencia y educación*. Costa Rica: Cuadernos Prometeo, Universidad Nacional.
- Ferrere, A. C. (2010). Los sujetos de lo político en la filosofía moderna y contemporánea. *Revista SAAP*, 4(2). Recuperado de: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1853-19702010000200007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1853-19702010000200007&lng=es&nrm=iso)
- Filloux, J. C. (2012). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Caracas, Venezuela: Editorial América Latina.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid, España: Morata.
- \_\_\_\_\_. (2009a). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2009b). *El grito manso*. México: Siglo XXI editores.
- \_\_\_\_\_. (2011a). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.

- \_\_\_\_\_. (2011b). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. Ciudad de México: Grijalbo.
- Giaccaglia, M. (2009). Sujetos y modos de subjetivación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (38), Año XX. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n38/n38a06.pdf>
- Giroux, H. (2008). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI editores.
- Gómez Francisco, T. R. (2010). La dualidad sujeto-objeto y sus repercusiones en el derecho. *Frónesis*, 17(1), 69-84. Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-62682010000100006&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682010000100006&lng=es&nrm=iso)
- Ortega, F. G. (2010). Michel Foucault: ¿Una vuelta al sujeto? *Philosophos-Revista de Filosofía*, 1(1), 15-31.
- Hochman, P. (2012). El sujeto: una noción ética. *Tesis Psicológica*, (7) 178-187. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139025258014>
- Jaspers, K. (1958). *Filosofía*. Vol.1. Madrid, España: Revista de Occidente. Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. Madrid, España: Akal.
- Leff, E. (2010). El desvanecimiento del sujeto y la reinención de las identidades colectivas en la era de la complejidad ambiental. *Polis (Santiago)*, 9(27), 151-198. Recuperado de: [www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-65682010000300008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-65682010000300008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000300008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-65682010000300008) .
- León-Donoso, A. (2010). Modernidad, ciudad y sujeto: Aproximaciones a partir del mito del padre primordial. *Atenea (Concepción)*, (501), 127-146. Recuperado de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-04622010000100008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-04622010000100008](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622010000100008&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-04622010000100008)

- Magallón, M. (2006). Ética y Educación en Tiempos de Crisis. *Razón y Palabra*, 11(52).
- Marx, C. (1973). El Capital. *La Habana*, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
- Mélich, J. C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anthropos.
- \_\_\_\_\_. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, España: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2001). El ocaso del sujeto (la crisis de la identidad moderna: Kleist, Nietzsche, Musil). *Educação & Sociedade*, 22(76), 47-62. Recuperado de: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000300003&lng=en&tlng=es.10.1590/S0101-3302001000300003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300003&lng=en&tlng=es.10.1590/S0101-3302001000300003)
- \_\_\_\_\_. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona, España: Herder.
- Muñoz Gaviria, D.A. (2014). Antropología filosófica relacional en la obra de Paulo Freire: Diálogos con la teoría crítica de Karl Marx. *Revista Perseitas*, 2(2), 186-203.
- Nussbaum, M. (1997). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, España: Paidós.
- \_\_\_\_\_. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.
- \_\_\_\_\_. (2012). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós.
- Rodríguez, U. (2004). El concepto de sujeto en Aristóteles y Descartes. *A parte Rei, Revista de filosofía*. (35). Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/ulises35.pdf>
- Sampson, A. (1997). Lectura y cuidado de sí. *Revista de la Universidad del Valle*, (16), 4-16. Recuperado de: <http://psicologiacultural.org/Pdfs/Sampson/Pdf%20Sampson%20articulos/Lectura%20y%20cuidado%20de%20si.pdf>
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2).

Recuperado de: [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010&lng=es&nrm=iso)

Santos-Gómez, M. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, (46), 155-173.

San Agustín. (1979). *Soliloquios: Obras de San Agustín*. Madrid, España: BAC.

Smith, A. (2001). *La riqueza de las naciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.