

## **Paulo Freire y la educación superior que América Latina necesita**

### **Paulo Freire and the higher education that Latin America needs**

**Ensayo**

Victoria Ojalvo Mitrany<sup>1</sup>

[victoria@cepes.uh.cu](mailto:victoria@cepes.uh.cu), [ojalvovictoria9@gmail.com](mailto:ojalvovictoria9@gmail.com)

*Recibido: 28 de octubre de 2019*

*Evaluado: 11 de diciembre de 2019*

*Aceptado para su publicación: 14 de enero de 2020*

#### **Resumen**

El objetivo del presente artículo es resaltar la importancia de la obra de Paulo Freire para la educación superior. A partir de la sistematización de su obra y del estudio de varios autores que hacen suyo su legado, se analizan ejes temáticos para lograr una formación universitaria transformadora: El compromiso político y ético de la educación y de los educadores, la importancia del diálogo como vía de emancipación social y formación personal, una nueva concepción pedagógica, la pedagogía crítica, que integra una visión transformadora de la sociedad y de la educación, demostraron ser pertinentes para la formación de los profesionales que la región necesita.

**Palabras clave:** Pedagogía crítica, diálogo, compromiso político de la educación, ética de la educación.

#### **Abstract**

The objective of this article is to highlight the importance of Paulo Freire's work for higher education. From the study of his work and that of several authors who endorse his legacy, several thematic axes are analyzed to achieve a transformative university education. The political and ethical commitment of education and educators, the importance of dialogue as a way of social emancipation and personal training, a new pedagogical conception, critical pedagogy, which integrates a transformative vision of society and education proved to be relevant for the training of professionals that the region needs.

**Keywords:** Critical pedagogy, dialogue, political commitment of education, ethics of education.

<sup>1</sup> Doctora en Ciencias Psicológicas, Profesora Titular, Consultante. Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, (CEPES), Universidad de La Habana, Cuba, Profesora, metodóloga, investigadora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0754-5663>

## **Introducción**

Las concepciones y las prácticas educativas de Paulo Freire han enriquecido considerablemente al pensamiento pedagógico de la región y del mundo. Son incuestionables sus aportes en el terreno de la alfabetización y la educación popular. Sin embargo, otras áreas de la educación, como la formación universitaria también pueden beneficiarse con la obra freiriana, tal como se propone en el presente artículo.

A más de cien años de la Reforma de Córdoba, todavía la educación superior de la región clama por transformaciones profundas para alcanzar los ideales de justicia y equidad, en medio de las crisis y la mercantilización imperantes. En estas circunstancias, Paulo Freire constituye una fuente de inspiración y orientación en el arduo camino a recorrer.

En la Declaración Final de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES, 2018) se afirmó:

Nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable. (...) Forjemos comunidades de trabajo donde el anhelo de aprender y la construcción dialógica y crítica del saber entre docentes y estudiantes sea la norma. Construyamos ambientes democráticos de aprendizaje, donde se desenvuelvan las manifestaciones vitales de la personalidad y se expresen sin límites las creaciones artísticas, científicas y tecnológicas.

Para la consecución de estos propósitos resulta imprescindible “reinventar a Paulo Freire en la educación superior” ha afirmado el Secretario General del Consejo Mundial de Institutos Paulo Freire. No se trata de aplicar mecánicamente sus concepciones, surgidas en un tiempo y un contexto determinado:

Freire siempre decía que su discurso no debía ser repetido, sino reinventado. Y eso no era una declaración de modestia, sino de clarividencia extrema. Las ideas de los grandes pensadores, si no son recreadas, si no se reinventan según el contexto no valen nada, por más geniales que sean. La repetición de las ideas es su muerte (Romão, citado en Saura, 2018, p.1).

## **Desarrollo**

Las transformaciones a la que está impelida la educación superior en América Latina suponen un cambio de modelo pedagógico y organizacional, que tenga en

cuenta acciones educativas sustentadas en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, en el impulso a esquemas de aprendizaje independiente y en el reconocimiento de la diversidad, de la inter y la transculturalidad. Se trata de un cambio de paradigma del significado de la universidad en la actualidad, como una organización abierta, de diferente nivel de participación de sus múltiples actores; flexible, auto-regulada y con una fuerte orientación de compromiso social y regional (Didrikson, 2012). Precisamente muchas de estas características están presentes en el pensamiento del educador brasileño.

En tal sentido, varios autores han enfatizado la importancia del legado de Freire a la educación superior: Ordoñez (2002), Cerdas (2008), Sirvent (2008), Meza (2009), González, Visbal & López (2010), Romão (2018), Ortiz (2018), Cantú-Martínez (2018), entre otros.

En la obra de Freire pueden identificarse varios ejes temáticos que impactan directamente en la educación terciaria: su lucha porque la educación satisfaga las necesidades de los más humildes, su compromiso político con la transformación social, la eticidad como cualidad imprescindible de la educación y de los educadores, todo lo que se concreta en una nueva concepción pedagógica, la pedagogía crítica, caracterizada, además, por la horizontalidad en las relaciones profesor-estudiantes y el papel del diálogo en la educación. Las altas exigencias que, según Freire, deben caracterizar al docente, son esenciales también para el profesor universitario

Desde sus primeras obras, declara estar del lado de “los condenados de la tierra”, los excluidos. En “Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido” (1993), recuerda sus días de infancia y juventud en que entra en contacto con la maldad de los poderosos y la fragilidad de los dominados y como estas experiencias marcan definitivamente el rumbo de su vida y de su obra, tanto como la lectura de importantes teóricos sociales (Ojalvo, 2003).

El respeto a la dignidad humana, por encima de diferencias de raza o condición social es uno de los valores éticos presentes en toda su obra. Se refiere, con

obstinación, según sus propias palabras, al respeto que merecen hombres y mujeres, independientemente de su condición. Critica permanentemente a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo del sueño y la utopía. Rechaza las injusticias a las que son sometidos los desarraigados del mundo: “Lo que quiero repetir, con fuerza, es que nada justifica la minimización de los seres humanos”. Frente a los que piden resignación ante las injusticias sociales sostiene: “Hablo de resistencia, de indignación, de justa ira de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más sufridas” (Freire, 2000b, p. 113-114).

Insiste en la necesidad de democratización de la sociedad como vía para la democratización de la escuela pública, en dos sentidos: en relación con los contenidos y con el propio proceso de enseñanza. Ya en una obra suya escrita en época tan temprana como 1959, plantea la necesidad de mayor participación de todos los implicados en la educación, sobre la base de su formación permanente y afirma la conveniencia del gusto por las prácticas democráticas: “entre ellas la que conduzca a la injerencia cada vez mayor de los educandos y sus familias en los destinos de la escuela” (Freire, 1993, p.20). Afirma, sin embargo, que sería erróneo esperar alcanzar la democracia social para transformar la escuela. La democratización de la escuela es también un factor impulsor de los cambios sociales (Ojalvo, 2003).

Toda la obra de Paulo Freire está permeada de un profundo carácter ético. Considera que la única vía para la solución de la crisis en que se halla la sociedad actual es la de la ética: “No creo en nada sin ella o fuera de ella” (Freire, 2000a, p.148).

De modo explícito rechaza la posición de observador imparcial, subrayando que a lo largo de su vida nunca se apartó de una posición rigurosamente ética. En tal sentido sostiene que es imposible mantenerse al margen de la realidad, como un observador imparcial.

El autor contrasta dos tipos de ética que se enfrentan en el mundo actual: *la ética del mercado*, ética egoísta que pone en primer término los intereses económicos de

los poderosos y que se pliega al nuevo orden mundial y *la ética universal del ser humano*, que antepone a cualquier interés particular de lucro, el del respeto, la dignidad y la felicidad de los hombres y mujeres.

Cuando habla de ética universal del ser humano, se refiere a una característica distintiva de la naturaleza humana, a algo absolutamente indispensable a la convivencia, a la vocación ontológica del ser humano para ser más, que se construye social e históricamente a través de su participación en el mundo y que no es algo dado a priori. De esta forma la ética resulta inevitable en la vida humana y su posible trasgresión resulta un antivalor (Ojalvo, 2003).

Para Freire uno de los problemas éticos del intelectual universitario es tener la capacidad de preguntarse cuál debería ser la política que se genera en la universidad, como reproducción de la ideología de la clase dominante, y pregunta “¿Qué significa política académica?” Freire recuerda que toda política académica refleja posiciones políticas e ideológicas, que no hay política académica neutra. Afirmar una política y sostener que es neutra es una contradicción (Ordoñez, 2000). Freire no asume una posición fatalista frente al carácter clasista de la educación, sino que hace una interpretación dialéctica de las relaciones entre sociedad y educación: no se trata de un determinismo entendido de modo unilateral, mecánico sino de su comprensión como interacción, como posibilidad. “Siempre rechacé los fatalismos. Prefiero la rebeldía que me confirma como gente y que jamás dejó de probar que el ser humano es mayor que los mecanismos que lo minimizan” (Freire, 2000a, p. 129-130).

Siendo consecuente con la posición filosófica asumida, destaca el papel activo del ser humano en la construcción de su destino:

Ninguna teoría de transformación político-social del mundo me conmueve al menos, si no parte de una comprensión del hombre y de la mujer en cuanto a seres hacedores de la Historia y por ella hechos, seres de decisión, de ruptura, de opción. Seres éticos, igualmente capaces de transgredir la ética indispensable (Freire, 2000a, p.146.).

Insiste en que el deber del docente es estimular las posturas rebeldes, revolucionarias que comprometan a todos los implicados en la educación, en la transformación del mundo. Reconoce que el ser humano está determinado socialmente, pero no condicionado:” es por eso que si llevamos la comprensión de la historia como “fatalismo libertador” hasta sus últimas consecuencias, prescindiremos de la lucha, del empeño en la creación del socialismo democrático como empresa histórica. Desaparecen así la ética de la lucha y la belleza de la pelea” (Freire, 1993, p. 48).

Otro importante aspecto del carácter ético de la práctica docente tratado por Freire, es el respeto a la autonomía del educando, aspecto esencial de la formación universitaria. Este respeto es un imperativo ético de la actuación. Exige que el proceso educativo sea en esencia dialógico, como vía fundamental de propiciar ese respeto a la autonomía de los estudiantes. En este sentido rechaza tanto al profesor autoritario que limita la libertad del educando, como al permisivo, que le niega su orientación.

Habla de la *autoridad coherentemente democrática*, la cual se torna casi esclava de un sueño fundamental: el de persuadir o convencer de que la libertad se va construyendo consigo misma, a sí misma, en un proceso penoso, que se va abriendo espacio, reduciendo la dependencia. La autonomía se basa en la responsabilidad que va siendo asumida. Es preciso, para lograr la autonomía del educando, que el educador lo ayude a construir la responsabilidad por la libertad que asume, siendo coherente con este criterio:

La belleza de ser gente se halla, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de luchar. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando, exige de mí una práctica en todo coherente con este saber (Freire, 2000a, p.67).

La naturaleza ética de la práctica educativa supone que los educandos asuman la identidad cultural propia, como seres sociales, históricos, críticos, transformadores.

La cuestión de la identidad cultural, de la que forman parte la dimensión individual y la de clase de los educandos, cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista, es un problema que no puede ser despreciado. Tiene que ver directamente con la asunción de nosotros por nosotros mismos. Esto es lo

que el puro entrenamiento del profesor no hace, perdiéndose y perdiéndolo en una estrecha y pragmática visión del proceso (Freire, 2000a, p. 47).

La pedagogía crítica de Freire tiene uno de sus fundamentos esenciales en el diálogo, que juega un importantísimo papel para el ejercicio de la democracia en la escuela, pero va más allá, para insertarse en su visión de la condición humana y su papel en la sociedad. A lo largo de sus obras va desarrollando la concepción de diálogo como necesidad ontológica del ser humano, como condición indispensable de la educación, el cual tiene en su base valores como el amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza en el ser humano, que todo educador debe desarrollar. Mediante el diálogo entre profesor y estudiantes, se superan las tradicionales relaciones autoritarias en el marco de la escuela, se rescata la dignidad de los estudiantes, se manifiesta el respeto por ellos, se propicia su desarrollo pleno. Es así que el autor identifica la comunicación como alternativa verdaderamente educativa, tanto en el proceso docente como en los procesos de cambio social, tal como se manifiesta en sus obras (Freire, 1969, 1970, 2000a, 2000b).

En el tratamiento que hace del diálogo en sus obras: “La educación como práctica de la libertad” (1969) y “Pedagogía del oprimido” (1970) lo identifica como una exigencia existencial para transformar el mundo por la acción común de los hombres sobre la base de relaciones éticas entre ellos:

Es un acto creador. De ahí que no pueda ser mañoso instrumento del cual eche mano un sujeto para conquistar a otro. La conquista implícita en el diálogo es la del mundo por los sujetos dialógicos, no la del uno por el otro. Conquista del mundo para la liberación de los hombres” (Freire, 1970, p.102).

Según criterios de González, Visbal & López (2010), resulta esencial para la educación superior, asumir el pensamiento pedagógico de Freire, especialmente en relación con su papel transformador a través del dialogo. Con Freire, el diálogo se constituye en una valiosa vía para el cambio social:

Las Universidades gestoras de la educación superior, sirven más al dominio que a la liberación. (...) Crear espacios de conocimiento y formación crítica será más vigente como alternativa para la transformación de la realidad, para los cambios sociales imperiosos. Deben surgir de los sectores populares y comunitarios, como

un serio compromiso en procura de crear proyectos de una sociedad participativa. Se trata de crear una sociedad crítica y más justa, igualitaria, equitativa y por ende más humana (González, Visbal & López, 2010).

Estos autores afirman que la educación emancipadora, ya no puede entenderse como una acción de unas personas sobre otras, pues sería inconsecuente con los presupuestos básicos de Freire: “nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p.73). En consecuencia “el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos” (Freire, 1990, p.70). Meza (2009) enfatiza la importancia de la relación dialógica, planteada desde una relación de horizontalidad (como contraposición a la verticalidad imperante), entre quien aprende y quien le apoya en su proceso de aprendizaje. No se trata de una falsa postura dialógica, sino de una cuestión profunda: la posibilidad de dar voz a todas las personas, pues todas las personas tienen siempre algo que decir y algo que aportar.

El profundo respeto por el educando, lo lleva a proponer como cualidad esencial del docente la práctica democrática de escuchar: se pronuncia contra todo tipo de imposición en las relaciones profesor–estudiantes. Lo coherente con la educación democrática, liberadora, es hablar con ellos, escucharlos, respetarlos. Freire aporta una valiosa conceptualización del papel del diálogo en la educación, tal como se apuntó antes, sobre esa base propone cambiar el discurso del profesor: de hablar al alumno, a hablar con el alumno (Ojalvo, 2003).

En palabras de Freire:

En una práctica educativa realmente democrática, nada mecanicista, radicalmente progresista, el educador no puede despreciar las señales de rebeldía de los estudiantes. Al contrario, al enseñar los contenidos indispensables, él o ella deben, tomar la rebeldía de la mano, estudiarla como postura que ha de ser superada por una crítica, más comprometida, conscientemente politizada, metodológica y rigurosa (Freire, 2000a, p.41).

Al destacar la importancia de las relaciones horizontales entre profesores y estudiantes basadas en el diálogo, la participación activa del estudiante en su propia

formación y la superación de la pedagogía bancaria, Freire también sugiere que el currículo se debe construir permanentemente por todos y todas las participantes de la acción educativa, quienes tienen derecho a tomar decisiones sobre él.

Ordoñez (2002), citando a Martín-Baró, enfatiza en la necesidad de una cura radical para la universidad, que necesita, cambiar mucho y pronto. Subraya, primer término, la necesidad de que asuma conscientemente su papel político, tomar conciencia de la importancia de su trabajo en respuesta a las necesidades de su pueblo.

En segundo lugar, la universidad debía adoptar opciones axiológicas, relacionadas con claros valores, para hacer prioritariamente ciencia en función de ellos. En tercer lugar, generar cultura autónoma, lo que significa: pensar en serio, pensar críticamente; crear profesionales, comprometidos con su pueblo, con su realidad y decididos a jugar papeles históricos a favor de la mayoría de su pueblo. Mostrar realismo político, que no se forme para las necesidades de pequeñas elites, que se olviden del campesino, del indígena o del obrero. La universidad debe generar cultura propia, lo cual significa renunciar a seguir haciendo trasplantes de modelos académicos de otros lugares que supuestamente tienen mejores sistemas educativos (Ordoñez, 2002).

Este autor propone que la nueva pedagogía se fundamente en tres principios: flexibilidad, creatividad y dialogicidad. Esta pedagogía debe superar la verticalidad, inclusive de las plantas físicas o los currículos rígidos, debe tener como principio la creatividad, que el estudiante deje de ser pasivo, los métodos a emplear en clases deben ser activos.

La universidad debe generar una estructura pedagógica dialogal que implica horizontalidad. El diálogo genera crítica y la crítica no se improvisa. El diálogo suprime la competitividad y exige cooperación, apertura, abrirse al pueblo y a sus necesidades vitales. Ese es el punto de partida y de llegada de la labor universitaria. Ordoñez retoma las palabras de Martín-Baró cuando dice: "Generar cultura autónoma, formar la nueva Universidad es una tarea para la que no existen soluciones prefabricadas, ni caminos asfaltados. El camino lo hemos de hacer

andando. Y eso es lo que nos hace falta: ponernos en marcha” Martín-Baró, (como se citó en Ordoñez, 2002).

Cerdas (2008) denuncia los cambios que están teniendo lugar en la educación superior, en función del mercantilismo y subraya la importancia de las ideas de Freire para su transformación, sustentada en la pedagogía crítica y la ética.

En el momento y contexto histórico que vivimos, si apostamos por una práctica política y educativa transformadora, no podemos asumir una posición pasiva frente a las tesis que privilegian el lucro, la competitividad y la exclusión por sobre la creación de riqueza social, la solidaridad y la equidad. La educación, nos recuerda Freire, es una forma de intervenir en el mundo, tanto si se asume como mecanismo de reproducción de la ideología dominante como si se entiende como instrumento para la superación de los límites que aquella nos impone. Olvidar u ocultar este último rasgo transformador de la educación supone aceptar como inexorable la dirección actual del proceso de la reforma de la educación superior universitaria (Cerdas, 2008, p. 328).

Meza (2009), al analizar la obra de Freire, sostiene que su pensamiento crítico fue claro, en cuanto que se debe tomar la realidad como punto de partida del acto de conocer, enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades de su construcción. En particular, requiere que el docente, al enseñar, respete los saberes del educando: respetarlos y aprovecharlos para el proceso de enseñanza y de aprendizaje y discutir con los estudiantes la razón de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos. Freire criticó la transmisión autoritaria y memorística de los contenidos.

A partir de los planteamientos de Freire, Meza (2009) deduce importantes implicaciones para la educación superior:

Necesidad de la coherencia: si se exige excelencia, creatividad y responsabilidad, el educador debe ser excelente, creativo y responsable.

Actuación ética: La práctica educativa debe ser un ejemplo de decencia y de pureza, especialmente en la actualidad, donde la corrupción ha calado profundamente en muchas personas y organizaciones, los docentes deben actuar éticamente, con corrección, con apego a la verdad.

Dar voz a las y los estudiantes, procurando, además, superar la enseñanza transmisora de contenidos, partir de sus saberes

Horizontalizar la comunicación en el aula, dar crédito a la concepción freiriana de que quien enseña también aprende y que quien aprende también está en posición de enseñar.

Concepción dialógica freiriana: la enseñanza y el aprendizaje universitario tienen que basarse en el diálogo sincero, planteado desde la perspectiva de que todos tienen algo que decir, y que eso que se dice es importante.

El ser humano es rebelde por naturaleza, y tiene derecho a expresar “la rabia” que le generan las injusticias, la opresión, el sometimiento. La función del estudiante universitario no es adaptarse al sistema y sobrevivir si puede, sino que tiene el derecho de diferir, de proponer cambios, de hacer planteamientos, de disentir, etc. Los estudiantes tienen derecho a construir el currículo conjuntamente con el o la docente y tomar decisiones sobre el mismo. Lo anterior requiere de una mayor flexibilidad en los planes de estudio que la que se tiene en la actualidad.

Reconocer que enseñar exige rigor metodológico, es preciso enseñar a los estudiantes a pensar correctamente, promover la lectura crítica.

Comprender que la enseñanza requiere de la investigación, el docente tiene que percibirse como un investigador. El docente debe promover en sus estudiantes el trabajo autónomo, reflexivo, creativo, en fin, el trabajo mediado por su propia investigación.

Evitar cualquier tipo de discriminación en la educación superior, sea por la razón que fuere.

En la educación superior hay que aceptar que las personas tienen no solo la posibilidad, sino el derecho, de cambiar en sus concepciones y en sus apreciaciones.

Necesidad de que las y los docentes adquieran la clara concepción de las relaciones entre educación y política, comprendiendo que los actos educativos no son políticamente neutrales, enfatizar el potencial emancipador de la educación en general, y de la universitaria en particular Meza (2009).

De importancia vital resulta la caracterización que hace Freire del educador. Destaca su responsabilidad ética en el ejercicio de la tarea docente y afirma que la mejor forma de luchar por ella es vivirla en la práctica educativa, expresarla de forma viva en las relaciones con los educandos y con los contenidos que se enseñan. En tal sentido no basta que el profesor tenga una formación científica, sino que la misma debe coincidir con su integridad ética.

El profesor tiene un compromiso ético que está en la esencia misma de su trabajo formativo. Este compromiso estuvo presente no solamente en sus obras, sino en su propia vida, en su práctica social y educacional:

Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente, que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor a favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume e inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica (Freire, 2000, p.115-116).

No se trata de idealizar a toda costa la labor educativa: la búsqueda del ideal, del “deber ser”, no puede desconocer las condiciones reales de vida: “La educación para ser válida debe tener en cuenta a la vez la vocación ontológica del hombre - vocación a ser sujeto- y las condiciones en las que él vive: en tal lugar, preciso, en tal momento, en tal contexto” (Freire, como se citó en Ojalvo, 2003).

Destaca que la raíz más profunda de la politicidad de la educación se halla en la educabilidad misma del ser humano, que se funda en su naturaleza inacabada y de la cual se tornó consciente” (Freire, 2000a, p.124)

El carácter crítico de la educación implica un compromiso del docente, donde expresa sus posiciones y está sujeto a las valoraciones de los educandos. Estas valoraciones juegan un importante papel en el perfeccionamiento del docente, ya que lo obliga a la coherencia entre lo que dice y lo que hace, entre lo que parece ser, como lo perciben sus alumnos y lo que realmente está siendo (Ojalvo, 2003).

El respeto por los educandos precisa el respeto por las diferencias de ideas y concepciones, incluso por posiciones antagónicas a las del profesor: “Lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar

la libertad del educando o castigarlo si no acepta mi discurso” (1993, p.80), llamando a esta conducta: sectarismo destructor, ya criticado desde la Pedagogía del Oprimido (1970).

Ortiz (2018), hace suyos estos planteamientos, al analizar las deficiencias actuales en la formación docente. Insiste en la concepción de educador como agente transformador de la sociedad, a partir de una profundización en la conciencia crítica en la educación superior.

Además del reconocimiento de sus propias limitaciones, un docente crítico debe saber formular problemas que enmarquen aquello que pretende enseñar. Ya se ha dicho que el docente no es el único que enseña. No obstante, y partiendo de este principio, la creación de un escenario propicio para generar el ambiente de aprendizaje sí es su responsabilidad (Ortiz, 2018, p.162).

La docencia crítica supone: objetivos claros que vayan más allá de la disciplina, que aporten a la transformación social; situaciones interesantes para que las relaciones dialógicas tengan lugar: los textos, los temas y los recursos que se lleven al aula deben pasar por un proceso de selección riguroso que permita, que la dinámica de la clase se desarrolle con total naturalidad para alcanzar la consecución de los objetivos trazados; la firme convicción de que no existe problema si los estudiantes no se sienten involucrados en él (Ortiz 2018). Y agrega:

Se necesita entonces de docentes que no solo sepan sustentar sus ideas, sino que promuevan ejercicios de debate que demanden de los estudiantes la ilación y estructuración de su discurso. Esto implica, además, que más allá de la teoría, en la interacción estudiantes-docente haya una permanente invitación a someter a juicio hechos e ideas a partir de las evidencias (Ortiz, 2018, p.163).

Cantú-Martínez (2018) muestra una gran preocupación por el papel formador del maestro, especialmente en la actualidad, desde la perspectiva de la situación socioeconómica y política que permanece en el concierto internacional: ratifica que persisten las injusticias, la carencia de solidaridad y cooperación entre los seres humanos para cambiar y transformar la sociedad, donde el individualismo exacerbado ha empobrecido la conciencia y el tejido social en que subsistimos (Cantú-Martínez, 2018).

En este sentido, retoma lo que Freire (como se citó por Cantú-Martínez, 2018) advierte a través de su discurso y obra: el ser humano representado en este caso en la figura de la profesora o el profesor universitario debe asumir su papel de individuo que crea y renueva el mundo, en un contexto dialéctico con sus estudiantes, que permita construir seres humanos protagonistas de su propia historia, en un escenario de libertad, igualdad y compromiso por transformar la realidad, en espacio y tiempo, en un ámbito cada vez más justo.

Otro importante aspecto de la obra freiriana es su concepción de educación popular. Sirvent (2008) establece una relación entre educación popular y universidad pública. Considera que las características de la primera, son imprescindibles para la segunda, ellas son: profunda intencionalidad política, concebir la universidad como instrumento de liberación y emancipación, así como entender el conocimiento como fuente de poder.

Después de analizar el devenir histórico de la educación popular en Argentina y sus vínculos con la universidad, concluye que, ante los reveses actuales de la política progresista:

Se asume que el educador popular, el investigador comprometido socialmente, debe apoyar en este momento histórico a los grupos de los nuevos movimientos sociales en sus procesos de emancipación. (La educación popular) Es una llama que nos conduce a remarcar como una certeza irrenunciable, fruto también de un largo camino recorrido en nuestras vidas, que la búsqueda de una sociedad democrática, de una ciudadanía democrática se juega en la lucha por la emancipación, por la liberación de nuestro pensamiento, de nuestro pensar reflexivo (Sirvent, 2008, p. 64).

### **Conclusiones**

En el presente artículo se analizan los aportes de Paulo Freire a la educación superior, a partir del estudio, tanto de su obra, como de la de otros estudiosos como: Ordoñez (2002), Cerdas (2008), Sirvent (2008), Meza (2010), González, Visbal & López (2010), Romão (2018), Ortiz (2018), Cantú-Martínez (2018).

Se retoma la idea de Romão (2018), acerca de que no se trata de asumir acríticamente el legado freiriano, sino de reinventarlo para la enseñanza

universitaria, en las circunstancias actuales, cuando la sociedad mundial reclama de ella profundas transformaciones.

Se identifican varios ejes temáticos en el pensamiento pedagógico de Freire, que resultan pertinentes para la transformación de la educación superior: el compromiso político y ético de la educación y de los educadores, la importancia del diálogo como vía de emancipación social y formación personal, una nueva concepción pedagógica, la pedagogía crítica, que integra una visión transformadora de la sociedad y de la educación.

Concientización y lucha social, utopía y realidades se unen en este pensador extraordinario, en este activista social que sueña y nos convoca a trabajar por un mundo mejor, en cuya consecución el ser humano alcance su máxima eticidad, su máxima humanidad, sin amedrentarse por cualesquiera que sean las dificultades. Su vida y su obra fueron consecuentes con este pensamiento suyo de que “cambiar el mundo es tan difícil como posible. Es en la relación entre la dificultad y la posibilidad de cambiar el mundo que se evidencia la importancia del papel de la conciencia en la historia, de la ética y de la educación y de sus límites.

### Referencias bibliográficas

- III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y El Caribe (CRES (2018). *Declaración Final*. Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018.
- Cantú-Martínez, P.C. (2018). Profesorado universitario: Emisor de valores éticos y morales en México. *Revista Educación*, vol. 42(1), 1-13. Universidad de Costa Rica  
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918009>
- Cerdas, G. (2008). *La reforma de la educación superior universitaria en América Latina: una aproximación crítica desde el pensamiento freireano*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/29Cerdas.pdf>
- Didrikson, A. (2012). La nueva agenda de transformación de la educación superior en América Latina. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV (138), 184-203, <https://www.researchgate.net/publication/262631588>
- Freire, P. (2000a). *Pedagogía da Autonomia. Saberes necessários á Prática Educativa*. 16ª. Edicao. Brasil: Paz e Terra.

- Freire, P. (2000b). *Pedagogía de la Indignación. Cartas Pedagógicas y otros escritos*. Sao Paulo, Brasil: Editora UNESP.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Freire, P. (1969). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva; México: Siglo XXI Editores.
- González, C.L., Visbal, G.R. & López, E.A. (2010). *Paulo Freire: El diálogo en la Pedagogía Universitaria*. Bogotá, 5 de mayo de 2010. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10654/5031>
- Meza, G. (2009). Elementos de pensamiento crítico en Paulo Freire: Implicaciones para la educación superior. *Revista digital Matemática, Educación e Internet*. Vol. 10(1), 1-11. Recuperado de [www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/](http://www.cidse.itcr.ac.cr/revistamate/)
- Ojalvo, V. (2003). Paulo Freire: pensamiento pedagógico y ética universal del ser humano. *Curso Internacional: "Democracia en las Aulas"*, CEPES, Universidad de La Habana.
- Ordoñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*, Vol. 26(2), 185-196.
- Ordoñez, J. (2000). *Ética y educación superior en la era de la globalización, perspectiva latinoamericana*. Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe, de la red de centros miembros de Clacso. <http://www.clacso.org.ar/biblioteca>
- Ortiz, F. (2018). Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. En: R. M. Páez, G.M. Rondón & J. H. Trejo (Edits.) *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; México: CRESUR.
- Saura, V. (2018). Entrevista a José Eustáquio Romão, Secretario General del Consejo Mundial de Institutos Paulo Freire. *Diario de la Educación*, 21/10/2018.
- Sirvent, M.T. (2008). Educación Popular y Universidad Pública Ensayo para una historia que aún espera ser escrita. *DOSSIER Revista del IICE /31*, Educación Popular y Universidad Pública.