

**EDUCACIÓN EMANCIPATORIA: CONTRIBUCIONES DE LA TEORÍA FREIRIANA Y LAS TEORÍAS HISTÓRICO-CULTURAL E HISTÓRICO-CRÍTICO**

**EDUCAÇÃO EMANCIPADORA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA FREIRIANA E DAS TEORIAS HISTÓRICO-CULTURAL E HISTÓRICO-CRÍTICA**

**EMANCIPATORY EDUCATION: CONTRIBUTIONS FROM FREIREAN THEORY AND HISTORICAL-CULTURAL AND HISTORICAL-CRITICAL THEORIES**

Anderson Luiz FERREIRA<sup>1</sup>  
Gustavo Kosienczuk GOMES<sup>2</sup>  
Leoni Maria Padilha HENNING<sup>3</sup>

**RESUMEN:** Este capítulo presenta una discusión conceptual sobre la idea de humanización, teniendo como soporte teórico el concepto de emancipación de Paulo Freire y el concepto de desarrollo humano desde la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica. En primer lugar, nos acercamos al concepto freiriano de emancipación, central en el trabajo de liberación propuesto por el enfoque educativo de este autor, y su incidencia dentro de la práctica educativa. Luego, nos enfocamos en las ideas de las teorías histórico-culturales y crítico-históricas y, como lo presenta Lígia Martins (2016), percibiendo lo que se acerca, en las teorías, para entender el desarrollo según la perspectiva marxista de Vigotski y otros autores afines. Se concluye que todos estos planteamientos teóricos de Paulo Freire, los teóricos histórico-culturales e histórico-críticos contribuyen a la inserción del sujeto en el proceso de emancipación, entendido como el desarrollo para la máxima humanización del individuo dentro de una sociedad que sustenta existir de forma colaborativa y participativa.

**PALABRAS CLAVE:** Educación. Emancipación. Trabajo educativo. Humanización.

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma discussão conceitual sobre a ideia de humanização, tendo como suporte teórico o conceito de emancipação de Paulo Freire e a concepção de desenvolvimento humano da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Primeiramente abordamos o conceito freireano de emancipação, central no trabalho de libertação proposto pela abordagem educacional deste autor, e sua incidência dentro da prática educacional. Em seguida, nos detemos nas ideias das teorias histórico-cultural e histórico-crítica e, como apresentado por Lígia Martins (2016), percebendo o que se aproxima, nas teorias, para compreender o desenvolvimento segundo a perspectiva marxista de Vigotski e outros autores correlatos. Conclui-se que todas estas abordagens teóricas de

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Coordenador de Pastoral no Colégio Marista de Londrina. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7271-9709>. E-mail: [anderfilos@gmail.com](mailto:anderfilos@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2342-2893>. E-mail: [gustavo.kosienczuk@uel.br](mailto:gustavo.kosienczuk@uel.br)

<sup>3</sup> Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Docente no Núcleo Filosofia e Educação da Linha 01 do Programa de Pós-graduação em Educação (UEL). Pós-Doutorado em Filosofia (UFSC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8004-2371>. E-mail: [lhenning@uel.br](mailto:lhenning@uel.br)

*Paulo Freire, dos teóricos histórico-culturais e histórico-críticos contribuem para a inserção do sujeito no processo de emancipação, compreendido como o desenvolvimento para a máxima humanização do indivíduo dentro de uma sociedade que dê suporte para existir de maneira colaborativa e participativa.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Emancipação. Trabalho educativo. Humanização.

**ABSTRACT:** *This chapter presents a conceptual discussion on the idea of humanization, having as theoretical support Paulo Freire's concept of emancipation and the concept of human development from historical-cultural psychology and historical-critical pedagogy. First, we approach the Freirean concept of emancipation, central to the liberation work proposed by this author's educational approach, and its incidence within educational practice. Then, we focus on the ideas of cultural-historical and critical-historical theories and, as presented by Lígia Martins (2016), realizing what approaches, in theories, to understand development according to the Marxist perspective of Vigotski and other related authors. It is concluded that all these theoretical approaches by Paulo Freire, the historical-cultural and historical-critical theorists contribute to the insertion of the subject in the emancipation process, understood as the development for maximum humanization of the individual within a society that supports existence in a collaborative and participatory way.*

**KEYWORDS:** Education. Emancipation. Educational work. Humanization.

## Introducción

Dada la estructura social actual que dispone a los individuos en clases antagónicas viviendo en situaciones de dominación y opresión deshumanizantes (WALLERSTEIN, 2001), identificamos una educación que reproduce esta estructura social al servicio del mantenimiento del *status quo*. Esta educación es señalada por una corriente más actual y crítica como una expresión del aspecto tradicional, y que fue nominada por Paulo Freire (1921-1997) de educación bancaria (FREIRE, 1987; 1993).

En este sentido, se entiende que esta estructura dominante está presente en todas las dimensiones de la vida humana, dando forma a la subjetividad de los individuos, una queja presentada por Giovanni Alves (2011), quien entiende el capitalismo como el sistema que da forma a la forma en que las personas perciben el mundo, socializan, trabajan y se organizan. Es decir, el capitalismo y sus medios de dominación y hegemonía moldean constantemente las conciencias humanas.

El desafío que plantea esta realidad, conflictiva y opresiva para gran parte de la sociedad, tiene como eje central la propia educación vista como un mecanismo, por excelencia, de uso tradicionalmente comprometido con la perpetuación de las desigualdades y la opresión y con el obstáculo de las posibilidades de transformaciones. Es necesaria una nueva educación que se

elabore y se piense para servir a las personas en su proceso de individualización, humanización y apropiación de la realidad como objeto histórico, para transformarla.

Una educación con este objetivo, para la emancipación, sólo puede hacerse intencional y planificadamente. Muchos son los autores que piensan en la emancipación. En este texto, explicaremos lo que hemos estudiado sobre el pensamiento de Paulo Freire, un autor brasileño de gran relevancia internacional en el área de la educación filosófica, ya que está directamente involucrado en el pensamiento, la reflexión, la conciencia crítica. También consideramos los aportes de las teorías histórico-culturales e histórico-críticas sobre el desarrollo humano a través del trabajo educativo, que en medio de sus propuestas inserta a los individuos en el movimiento de emancipación. Para ello, nos apoyamos en autores, aún activos, como Lígia Márcia Martins y Dermeval Saviani.

Al analizar estas corrientes respetamos las especificidades de cada una, con el objetivo de presentar hasta qué punto estos enfoques, cada uno a su manera, ofrecen subsidios para la promoción de procesos educativos emancipadores. Así, en la primera parte se presenta el concepto de emancipación desde la perspectiva de Paulo Freire, considerando algunos de sus textos más emblemáticos sobre el tema, agregando la interpretación de algunos de sus comentaristas. En la siguiente parte, exponemos los aportes de la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica sobre el desarrollo humano y la importancia del trabajo educativo para la emancipación de los sujetos. Finalmente, nos detenemos en destacar los aportes de cada enfoque, enfatizando sus fundamentos metodológicos y conceptuales, para que podamos hacer algunas consideraciones finales del presente trabajo.

### **Perspectiva freiriana del concepto de emancipación**

El concepto de emancipación está en el centro del trabajo de Freiriano, porque *la educación* es para la emancipación. Varios autores se centraron en la obra de Freire y entendieron este concepto como una referencia a un logro político. Es un concepto que también se basa en otros de gran importancia en el pensamiento del autor, como la *praxis* humana y la transformación de las relaciones entre oprimido y opresor (OLIVEIRA; PROENÇA, 2016; RAMBO, [s.d.] ).

El término fue previamente teorizado por Marx, autor a quien Paulo Freire recurrió repetidamente para desmitificar la realidad. Oliveira y Proença (2016) consideran la producción de Marx en la teorización del concepto de 'emancipación' como un "[...] descifrando que observa una secuencia lógica, racional y coherente con el contexto del concepto" (2016, p. 13). Los

autores señalan, a través de una amplia investigación en artículos publicados en ANPED, que el concepto a menudo pierde su perspectiva marxista de transformar las relaciones de opresión a través de la superación del modelo capitalista y se emplea con un "sentido débil" (2016, p. 13) cuando se establece en equivalencia con el concepto de autonomía.

Según los autores, el concepto de autonomía tiene una definición cercana a la idea de libertad cuando se basa en la doctrina política del liberalismo. Dentro de la perspectiva kantiana, la autonomía se refiere al derecho que cada sujeto, utilizando su autonomía, conquista para decir su propia palabra, este concepto se expande, sin embargo, dentro del pensamiento freiriano. El autor brasileño entiende la emancipación como una fase de transformación de la vida de sujetos necesitados de romper con el sistema actual de opresión. Así, la emancipación encontraría su sentido completo en el proceso por el cual el sujeto se acerca a su plenitud existencial, reconociéndose como sujeto histórico, inacabado y autónomo.

Según otra versión de Marx sobre el concepto se nos muestra la distinción entre emancipación política y emancipación humana. En la primera, el hombre tiene la posibilidad de emanciparse políticamente, sin embargo, permanece condicionado dentro de un sistema opresivo que posee ciertas características. Dentro de la emancipación humana, en cambio, es necesario que haya una transformación real en el pensamiento y las prácticas humanas, es decir, que se comprometa a superar el sistema de capitales.

En este nivel de discusión, Freire coloca la educación como un instrumento importante para la liberación de los oprimidos a través del diálogo conducido por el educador. Es decir, no es algo que ocurre de forma aislada en el individuo, sino que se lleva a cabo dentro del colectivo y a favor del individuo.

El proceso de emancipación es social, por lo que sólo se produce a partir de "[...] intencionalidad política que asume un futuro centrado en la transformación social" (RAMBO, [s.d.], p. 2). Este movimiento tiene lugar con motivo de la búsqueda de hombres y mujeres para la reconstrucción de su humanidad, como parte de los oprimidos, y que se dedican a sí mismos y a sus opresores en el proceso de transformación social y en el Proyecto Emancipatorio freiriano.

Paulo Freire no se detiene solo en la crítica. Denuncia el problema de la educación tradicional, el tema deshumanizador del silencio y el no diálogo, proponiendo, por otro lado, una educación liberadora que se llevará a cabo a través de una pedagogía dialógica que asegure el acceso al proceso emancipador y liberador (FREIRE, 2005). Así, al criticar la enseñanza tradicional, Freire señala la importancia de crear una escuela desde una perspectiva inversa, es decir, una escuela donde los niños puedan ser sujetos, puede ser la causa, no solo el efecto de

lo que experimentan. Una escuela Freiriana, crítica y emancipadora, que niega la lógica meritocrática y competitiva y promueve la participación, la solidaridad, la equidad y la convivencia con los diferentes, lo cual es de suma importancia para superar los problemas sociales deshumanizantes que encontramos en nuestra sociedad (OLIVEIRA; SANTOS, 2018).

La educación, en opinión de Freire, debe superar la lógica bancaria de transmisión, promoviendo la participación de la creatividad de los estudiantes a través de una pedagogía que, también, es la de la pregunta generada por la comprensión del estudiante de su forma de vivir, pensar, conocer y hacer. El conocimiento socializado en una escuela ideal no es necesariamente proporcionado por libros o no solo por el maestro, sino que se construye en diálogo con los estudiantes que ya tienen sus conocimientos antes de ingresar a los espacios escolares.

Para Freire, la educación debe partir de la curiosidad, porque solo así el educador puede estimular a los sujetos a interesarse, investigar y responder de forma autónoma a sus propios problemas, produciendo así conocimiento (OLIVEIRA; SANTO, 2018).

Dentro de una comunidad que estimula la colaboración, el desarrollo y la producción de conocimiento de manera democrática y autónoma, junto con una postura crítica fomentada por agentes conscientes y transformadores, el proceso de conciencia de los estudiantes se llevará a cabo progresivamente, culminando en la formación de individuos identificados como sujetos históricos que actúan para transformar la sociedad hacia la emancipación de todos.

Podemos considerar entonces que, para Freire, la emancipación es parte indispensable en la búsqueda del proceso de humanización, además de constituir el corolario de este desarrollo o de su construcción permanente.

### **Desarrollo humano y emancipación desde la perspectiva de las teorías histórico-culturales e histórico-críticas**

Los dos enfoques en cuestión discuten el desarrollo humano, considerando el proceso de emancipación de los sujetos. En el método materialista histórico-dialéctico, tanto la psicología histórico-cultural como la pedagogía histórico-crítica conciben al ser humano como un ser esencialmente social, que se desarrolla en la actividad interconectada a la naturaleza, a través de un movimiento dialéctico y un complejo proceso histórico-social de objetivaciones y apropiaciones.

Desde la perspectiva de la psicología histórico-cultural, la psique humana es un producto construido históricamente-socialmente. Por así decirlo, el legado objetivado por la práctica histórico-social presupone la mediación de los procesos educativos para que el individuo pueda

hacer la transición de un ser que tiene propiedades filogenéticamente formadas, propiedades psíquicas naturales, a un ser humanizado. Esto, a partir del desarrollo de funciones psíquicas superiores que resultan de transformaciones condicionadas por la relación del individuo con las riquezas culturales y materiales, elaboradas sistemáticamente a lo largo de la historia de la humanidad. En esta perspectiva, se tienen las funciones psíquicas elementales, que ocurren en reflejos inmediatos en la relación sujeto y objeto, y las funciones psíquicas superiores, que resultan de las transformaciones condicionadas por la relación del individuo con el trabajo social. Sobre este tema, en diálogo con Vigotski (1995), la investigadora Lúgia Márcia Martins afirma lo siguiente sobre las diferencias cualitativas entre las funciones psíquicas elementales y superiores:

A las primeras las llamó funciones psíquicas elementales, que guían las respuestas inmediatas a los estímulos y expresan una relación fusional entre sujeto y objeto. Estos resultan en actos reflejos inmediatos, que, hasta cierto punto, no diferencian sustancialmente la conducta humana de la conducta de otros animales, especialmente los animales superiores. Las segundas, a su vez, fueron clasificadas como funciones psíquicas superiores, que no resultan en el cálculo de dispositivos biológicos hereditarios, sino de las transformaciones condicionadas por la actividad que sustenta la relación del individuo con su entorno físico y social, es decir, resultan engendradas por el trabajo social (MARTINS, 2016, p. 15).

En esta perspectiva, el trabajo es la actividad primordial para el desarrollo de la humanidad. Además, como categoría de la vida social, es la dimensión que promueve las herramientas y los signos que diferencian al hombre de otros seres vivos. Es decir, la humanidad es producida por la acción de los propios seres humanos, quienes, en lugar de adaptarse a la naturaleza, la adaptan a sus necesidades y, a través del trabajo, esbozan el proceso de humanización. Sin embargo, ¡la objetivación y la apropiación no ocurren naturalmente! Se necesita una dinámica educativa de transmisión de la cultura material y simbólica. En otras palabras, la interiorización de lo cultural objetivado e históricamente se produce subjetivamente a través de relaciones educativas intencionales.

Con respecto a la pedagogía histórico-crítica, el trabajo educativo permite al hombre mejorar su capacidad de apropiación y elaboración del conocimiento. En cierto modo, desde una perspectiva educativa, los seres humanos aprehenden el mundo por diferentes tipos de conocimiento, como afirma Saviani (SAVIANI, 2000, p. 11): conocimiento sensible, intuitivo, afectivo, conocimiento intelectual, lógico, racional, conocimiento artístico y estético e incluso conocimiento práctico y teórico. Este conjunto de elementos encuentra su importancia como humanidad se constituye a partir de su asimilación. "Esto se debe a que el hombre no se hace



hombre naturalmente; no nace sabiendo sentir, pensar, evaluar, actuar. Saber pensar y sentir; para saber querer, actuar o evaluar, es necesario aprender, lo que implica trabajo educativo" (SAVIANI, 2000, p. 11).

Como resultado de estos supuestos, el conocimiento sistematizado y metódico predomina en relación con el aprendizaje espontáneo y, a su vez, el individuo se configura como un ser humano, insertándose en dinámicas educativas calificadas que le permiten absorber las riquezas materiales y simbólicas elaboradas por la humanidad. Además, el trabajo educativo no es cualquier actividad, sin intencionalidad, al contrario de esto, tiene un propósito y desarrolla en los sujetos la capacidad de anticipar reflexivamente la acción que transforma la naturaleza. En este sesgo, la actividad educativa se orienta al acto de producir intencionalmente, subjetivamente a los individuos, el desarrollo humano engendrado por la colectividad en el esbozo de su historia social. Y según Saviani:

[...] el objeto de la educación se refiere, por un lado, a la identificación de los elementos culturales que necesitan ser asimilados por los individuos de la especie humana para que se conviertan en humanos y, por otro lado, concomitantemente, al descubrimiento de las formas más adecuadas para lograr este objetivo (SAVIANI, 2000, p. 17).

El trabajo educativo debe promover herramientas que ayuden a los sujetos en la distinción entre lo esencial y lo que es secundario, así como organizar los medios adecuados expresados por contenidos, espacios, tiempo y procedimientos, de modo que cada individuo lleve a cabo su movimiento de asimilación de conocimientos y conocimientos, involucrándolos en una dinámica emancipadora que, a su vez, permite a los sujetos significar sus realidades imbuidas del estado histórico-cultural de la humanidad.

El universo simbólico y la instrumentalización del ser humano necesitan de enseñanza, porque se trata del trabajo colectivo objetivado de manera histórico-cultural. La psicología histórico-cultural refuerza esta afirmación a través del desarrollo del concepto de "signo", un elemento que retroacta sobre las funciones y transforma los procesos espontáneos en movimientos intencionales. Este movimiento califica el desarrollo, aunque este está condicionado a los signos ya disponibles para los sujetos (dispositivos sociales). Por así decirlo, el signo aparece como una herramienta de mediación que, a su vez, provoca transformaciones a través de la interconexión de propiedades psíquicas. También es un "[...] universo simbólico por el cual los objetos y fenómenos de la realidad concreta conquistan otra forma de existencia: la forma de existencia abstracta encarnada en la imagen subjetiva de la realidad objetiva" (MARTINS, 2016, p. 16).

La interfaz entre la psicología histórico-cultural y la pedagogía histórico-crítica se expresa por el hecho de que las dos corrientes presentan la socialización del conocimiento culturalmente formado y sistematizado como un punto central para el desarrollo humano. Hablando con Demerval Saviani, la profesora Lúgia M. Martins defiende que la pedagogía histórico-crítica favorece la enseñanza del conocimiento históricamente sistematizado, superando la idea de que el desarrollo humano se produce a través de acciones que reproducen solo aspectos de la vida cotidiana. Este posicionamiento expresa la característica de la acción educativa para la pedagogía en cuestión, que promueve la dialéctica entre forma y contenido, es decir, las funciones psíquicas se desarrollan a través de actividades orientadoras que apoyan la periodización del desarrollo fomentada en la tensión entre lo concreto y lo abstracto, "resortes" que impulsan operaciones lógicas de razonamiento, que se revelan cuando la captura sensorial es insuficiente. Y, en esta línea, la formación de conceptos se produce durante todas las fases de desarrollo y la escuela tiene un papel fundamental en este proceso.

También destacamos la relación entre enseñanza y desarrollo en una dinámica de interdependencia, en la que las contradicciones entre procesos biológicos y culturales son sintetizadas de manera mediada por dispositivos (signos) que califican el desarrollo y lo dejan en movimiento. ¡No hay desarrollo en la inercia! Del mismo modo, la pedagogía histórico-crítica llama la atención sobre la necesidad de identificar, durante la acción educativa, los condicionantes al servicio del desarrollo humano.

Dados los supuestos que se han presentado, es necesario formalizar el papel intencional de la educación escolar en el movimiento de desarrollo de la psique humana. En este sentido, la organización escolar debe favorecer la construcción de sujetos históricos, capaces de superar las condiciones de explotación a las que están sometidos. Se enfatiza que un proceso formativo es largo y la escolarización se realiza bajo condiciones concretas, promoviendo el aprendizaje sistematizado a lo largo de toda la vida. Por así decirlo, Saviani, como observa Lúgia, expone el método en cinco momentos:

"[...] práctica social, problematización, instrumentalización, catarsis y práctica social (recalificada) - debe destacarse aquellos que no son procedimientos didácticos. Como conceptos metodológicos, tales momentos son abstracciones del pensamiento para guiar acciones concretas en la realidad". (MARTINS 2016, p. 26).

Es una secuencia dialéctica de una organización lógica de la enseñanza en el movimiento de la interacción. Así, la práctica social es el punto de partida del trabajo pedagógico. Momento en el que el profesor también presenta una síntesis precaria y el alumno



la síntesis sincrética, porque, en el caso del profesor, el profesor aún no conoce parcialmente la realidad dispuesta por los alumnos; y, en cuanto a los estudiantes, inicialmente no hay diálogo entre la práctica escolar y sus experiencias sociales. En una línea de desarrollo, las articulaciones entre las prácticas sociales y el aprendizaje educativo llevan a los estudiantes y profesores a un camino lógico y dinámico.

El tema de la problematización se traduce en la identificación de los principales problemas en la práctica social y en la problematización de lo que se enseña en la práctica educativa con el fin de encontrar conocimientos y referencias que conduzcan a resoluciones. Con respecto a la instrumentalización, se señala al conjunto de recursos y apropiaciones que se ponen a disposición del docente para su objetivación en el acto de enseñar y también de las apropiaciones que realizarán los estudiantes en relación con el conocimiento históricamente sistematizado. A su vez, la catarsis presenta la afirmación de la realización del aprendizaje, cuánta intencionalidad educativa se efectuó, dada la singular apropiación del conocimiento desarrollado históricamente por el colectivo.

La práctica social recalificada se produce a partir del desarrollo de un trabajo pedagógico que vincula sujeto y objeto en un movimiento dialéctico de apropiación y objetivación, frente a una práctica educativa intencional. Es en el esquema de estos procesos que el individuo se inserta en un movimiento de emancipación. Al desarrollarse como ser humano, promueve el sentido de su existencia, imbuido de las riquezas materiales y simbólicas históricamente elaboradas por la humanidad.

### **Consideraciones finales**

En el transcurso del texto, fue posible percibir que las corrientes analizadas presentan aportes significativos a la inserción de los individuos en una dinámica educativo-emancipadora. Freire llama a la necesidad de desarrollar una pedagogía dialógica, que en su configuración asegure a los oprimidos un proceso emancipador y liberador, proporcionando la elevación a ser más. Vale la pena mencionar que sólo de esta manera habrá la liberación de todos, ya que en la situación de opresión los dos polos constituyentes no encajan en la humanización que Freire propugna en su pedagogía. Es un movimiento que se opone a un modelo educativo que favorece a la clase dominante, estableciendo una relación entre opresores y oprimidos en la que quienes tienen privilegios dictan los comportamientos y conciencias de los considerados desafortunados.

Para realizar la transformación de la humanidad a través de una pedagogía que libere las conciencias y, en consecuencia, la posición de las personas en el mundo, Freire aboga por la realización de una educación problematizadora y participativa, que se genere en la curiosidad y participación de todos, considerando a cada sujeto como responsable de su propio aprendizaje y el de otros compañeros. En este sentido, uno de los elementos clave que presenta el autor es la formación de los sujetos para una movilización colectiva con miras a una *praxis* social transformadora, en un proceso de liberación basado en la historia de los oprimidos, en su propia lucha por la humanidad. Además, los procedimientos educativos necesitan crear interacciones entre todos los sujetos y sus contextos sociales, políticos e históricos, superando así las dualidades entre subjetividad y objetividad, y estableciendo intersubjetividades en el diálogo y los movimientos interdependientes.

En este sesgo, el individuo necesita convertirse en el protagonista de la historia en la que se inserta, luchando por su afirmación frente a la violencia opresiva que busca perpetuarse. Frente a la dualidad: conciencia oprimida y conciencia opresiva, que genera un problema de sumisión, una pedagogía humanista y liberadora se caracteriza por motivar a los hombres a reflexionar sobre las causas que generan opresión e instigarlos a una acción transformadora, que el autor llama *praxis liberadora*, concepto dilucidado por el autor.

Vale la pena decir, por lo tanto, que reconocerse limitado por la situación concreta de opresión, que el falso sujeto, el falso "ser para sí mismo", es el opresor, aún no significa su liberación. Como contradicción del opresor, que tiene en ellos su verdad, como decía Hegel, sólo superan la contradicción en la que se encuentran, cuando los oprimidos se reconocen a sí mismos los involucra en la lucha por liberarse.

No basta con saber en una relación dialéctica con el opresor -su contrario antagónico- descubriendo, por ejemplo, que sin ellos el opresor no existiría, (Hegel) para ser de hecho liberado. Es necesario, enfatizamos, que se rindan a la *praxis liberadora* (FREIRE, 2005, p. 39).

Frente a este proceso, se necesita una verdadera comunión entre los individuos para tener liberación. Es en el descubrimiento del opresor y en el compromiso con la liberación que los oprimidos llegan a creer en uno. Esta es una acción liberadora como resultado de la conciencia. Freire sostiene que los seres humanos se educan entre sí mediados por el mundo, si no, incluso podría verse como una verborragia, bla, bla, bla, una palabra inocua. Por el contrario, los estudiantes encuentran en la educación problematizante la posibilidad de superar la contradicción educador-educando en un diálogo que los dirige a una inserción crítica en la realidad, que permite a los oprimidos y opresores corresponsables por la liberación. En esta perspectiva, la dialogicidad se convierte en la esencia de la educación. El diálogo es visto como

un fenómeno humano, es una palabra que *se convierte en praxis*, como un acto de creación. Freire presenta una educación problematizadora que subvenciona la práctica del proceso humanizador. Tal movimiento emancipador de sujetos sociales, entendidos como agentes históricos en su *praxis social*, conduce a la transformación de relaciones marcadas por la opresión en la sociedad capitalista, perversamente neoliberal. Este no es un proceso fácil de lograr, dada la incorporación del modelo opresivo en la conciencia del oprimido que lo lleva a perpetuar el sistema deshumanizador tan pronto como tiene la oportunidad de asumir un papel opresivo. Rompiendo con este dualismo instalado en conciencias subordinadas y dominadas, este es el fantástico papel educativo de transformar el diálogo freiriano.

A su vez, la psicología histórico-cultural también presenta la psique humana como un producto histórico y socialmente construido. De esta manera, la humanidad es producida por la acción de los propios seres humanos que, a través del trabajo, adaptan la naturaleza a su necesidad. ¡Y es a través de esta actividad que se produce el proceso de humanización, que no ocurre de manera natural! Es un proceso inserto en una perspectiva educativa de transmisión de la cultura material y simbólica. El trabajo como categoría de la vida social es la dimensión que promueve las herramientas y signos que diferencian al hombre de otros seres vivos.

Para la pedagogía histórico-crítica, el trabajo educativo permite al hombre mejorar su capacidad de apropiación y elaboración del conocimiento. Así, el conocimiento sistematizado y metódico predomina en relación con el aprendizaje espontáneo y el individuo se convierte en ser humano inserto en dinámicas educativas calificadas, que se elaboran con intencionalidad y producen, subjetivamente, el desarrollo humano a partir de las riquezas culturales socialmente construidas.

Tanto la psicología histórico-cultural como la pedagogía histórico-crítica están fundamentalmente involucradas en el método del materialismo histórico-dialéctico, porque abordan el desarrollo humano en una perspectiva histórico-social y ambas defienden la importancia del conocimiento y el conocimiento históricamente elaborados y acumulados para la transformación de los individuos en seres humanizados. Freire, además de la contribución en su pensamiento del enfoque mencionado, aportó a su teoría otras perspectivas, como la cristiana, existencialista, fenomenológica, pragmatismo -en una colección de autores muchos de los cuales no son muy conocidos y provienen de diversos campos del conocimiento- configurando su originalidad precisamente por su capacidad de fusionar sus conceptos con tantas contribuciones, sin incurrir en las dificultades que espera una propuesta similar.

Los tres enfoques presentan provocaciones y perspectivas sobre la posibilidad de una propuesta de educación emancipadora. Es posible decir que todos ellos se posicionan como

críticas. Aunque Paulo Freire es un teórico que dialoga con diversas fuentes de inspiración, hecho ya señalado anteriormente, es posible un diálogo conceptual con la perspectiva marxista, con respecto a los términos trabajados en este artículo. Sin embargo, mientras que en Freire los individuos se educan entre sí mediados por el "mundo", en teorías histórico-culturales e histórico-críticas, el trabajo educativo se produce no solo a través de la mediación de los individuos en el mundo, sino que también considera el importante camino de los signos, instrumentos que permiten a los individuos desarrollarse a través de procedimientos educativos.

## REFERENCIAS

- ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 13-34.
- OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação e Emancipação: Paulo Freire e a escola pública na América Latina. **Revista Educação e Emancipação**, v. 11, n. 3, p. 123, set. 2018. Disponible en: [https://www.researchgate.net/publication/329497754\\_Educacao\\_e\\_emancipacao\\_Paulo\\_Freire\\_e\\_a\\_escola\\_publica\\_na\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/329497754_Educacao_e_emancipacao_Paulo_Freire_e_a_escola_publica_na_America_Latina). Acceso en: 17 jul. 2021.
- OLIVEIRA, N. A. PROENÇA, K. A. P. Emancipação: uma perspectiva freireana no GT-17 no período de 2001 a 2007. **Expressa Extensão**, Pelotas, v. 21, n. 1, p. 88-102, 2016. Disponible en: <https://www.sumarios.org/artigo/emancipa%C3%A7%C3%A3o-uma-perspectiva-freiriana-no-gt-17-da-anped-no-per%C3%ADodo-de-2001-2007>. Acceso en: 10 jul. 2021.
- PADILHA, A; BARROS, M. S. F. Da formação humana ou do desenvolvimento do humano: de que desenvolvimento se trata? *In*: BARROS, M.; PASCHOAL, J. D.; PADILHA, A. (org.). **Formação, ensino e emancipação humana**: desafios da contemporaneidade para educação escolar. Curitiba: CRV, 2019. p. 29-41.
- RAMBO, R A. **Emancipação na Perspectiva de Paulo Freire**. [s.d]. Disponível em: <http://docplayer.com.br/30983183-Emancipacao-na-perspectiva-de-paulo-freire.html>. Acceso em: 20 jul. 2021.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 7. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

WALLERSTEIN, I. **Capitalismo Histórico e Civilização Capitalista**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

### **Como referenciar a este artículo**

FERREIRA, A. L.; GOMES, G. K.; HENNING, L. M. P. Educación emancipatoria: Contribuciones de la teoría freiriana y de las teorías histórico-cultural e histórico-crítico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 0703-0715, marzo 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v17iesp.1.16316>

**Sumisión en:** 24/11/2021

**Revisiones requeridas en:** 19/02/2022

**Aprobado en:** 28/02/2022

**Publicado en:** 01/03/2022