

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

**TESINA “ANÁLISIS RETROSPECTIVO DE LA OBRA
DE PAULO FREIRE DUNDAMENTADO EN EL CONCEPTO
DE AUTONOMIA EN EL ADULTO”**

QUE PRESENTA:

MARÍA DEL PILAR MOTA RODRÍGUEZ

DIRECTORA: FROFA. EURÍDICE SOSA PEINADOMÍREZ

JUNIO 2002

CON ESPECIAL CARIÑO DEDICO MI TESINA A MI MAMÁ, A MI
HERMANO PABLO Y A SU ESPOSA MÓNICA.

A SALVADOR ABASCAL SANTIAGO.

CON MI AGRADECIMIENTO A MI DIRECTORA DE TESINA, PROFA.
EURÍDICE SOSA PEINADO, A MIS AMIGOS PROFA. LOURDES
CUEVAS LEYVA Y PROF. DAVID BECÍEZ GONZÁLEZ.

ÍNDICE.

	PAG.
INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO 1	
PAULO FREIRE MARCADO POR LOS ACONTECIMIENTOS DE SU TIEMPO	8
1.1 Contexto social de Freire.	9
1.2 Notas sobresalientes de Freire.	18
1.3 Contexto familiar de Paulo Freire.	22
1.4 Influencias teóricas de Freire.	29
1.5 Teorías fundamentales para la construcción del pensamiento freireano.	38
CONCLUSIÓN CAPÍTULO 1.	47
CAPÍTULO 2	
DESARROLLO DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA. INTRODUCCIÓN.	49
2.1 Orígenes del Concepto de Autonomía.	50
2.2 Razones por las cuales la educación crítica constituye una alternativa libre a seguir.	51
2.3 La relación educador-educando en la educación bancaria.	76
2.4 Propuesta freireana: La relación educador-educando en la Educación Liberadora.	94
CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO 2.	111
CÓMO FREIRE CONCIBIÓ LA AUTONOMÍA EN SU OBRA FINAL.	116

CAPITULO 3

FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA EN LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE. INTRODUCCIÓN.	119
3.1 ¿La educación liberadora hace posible que los seres humanos sean autónomos?	119
3.2 ¿Para qué la educación liberadora? (Finalidad de la educación liberadora). Introducción al Módulo: “Reflexiones sobre la autonomía como apoyo a la práctica docente de nivel superior	126
Módulo: “Reflexiones sobre la autonomía como apoyo a la práctica docente de nivel superior”.	128
3.3 Relación entre el concepto de autonomía y la Pedagogía.	156
CONCLUSIÓN CAPÍTULO 3.	165
BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.	167
BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA.	171

INTRODUCCIÓN DE LA TESINA.

Como estudiosa de la educación, considero que en la actualidad ésta atraviesa por una etapa de transición y de transformación en nuestro país. Por ello, señalo que es de vital importancia el que en la actualidad existan alternativas concretas que coadyuven a plantearnos en materia educativa cómo, a partir de dónde y para qué queremos esa transición y esa transformación educativa de que tanto se habla en el discurso, pero que en la práctica, en los hechos, parece que no se ve concretada la interrogante: ¿qué tipo de sujetos está formando el sistema educativo mexicano?, ¿la educación en México es la que todos los mexicanos queremos? , ¿cubre con nuestras necesidades particulares como país?.

A partir del surgimiento de estas interrogantes es que me planteé construir un módulo de reflexión sobre la autonomía que sirva de marco a los docentes en servicio de nivel superior para que reflexionen sobre su práctica y que se planteen la pertinencia sobre educar en la autonomía desde la perspectiva de la pedagogía crítica que plantea Freire. Dichas directrices que planteo al hablar sobre autonomía permitirán tanto a educandos como educadores concientizarse de la realidad en que viven y a partir de esa concientización transformar su entorno .

Es precisamente en esa posibilidad de transformar el mundo donde radica la importancia personal de este trabajo de investigación.

Decidí centrar mi investigación en Paulo Freire, ya que he dirigido mis intereses a una pedagogía que se preocupe y se ocupe de la escasa satisfacción de las necesidades en materia educativa de las personas más desprotegidas, de “los oprimidos” como atinadamente llama Freire a las

personas marginadas de su país; marginadas en el sentido de que todas ellas en especial sintieron “en carne propia” las consecuencias devastadoras a consecuencia de las medidas opresoras del sistema capitalista, en el caso concreto de Brasil, país en donde principalmente Freire apoyado por el gobierno de su país, comenzó a “construir” los círculos de alfabetización de adultos con la finalidad de que tanto hombres como mujeres aprendieran a leer y a escribir, hecho que los haría concientizarse, que les permitiría como señala Freire: “decir su palabra”, darse cuenta de la realidad opresora en la que estaban viviendo y una vez que se daba este proceso de concientización en ellos mismos, como nos lo relata Freire en su obra, se gestaba paulatinamente un deseo de liberarse de dicha opresión; liberación encaminada a un particular proceso de autonomía de los seres humanos en cuestión.

Es por ello, que a lo largo de su obra hace una concienzuda “radiografía” de los “oprimidos”, ya que aunque dicho autor no es antropólogo, a lo largo de esta se puede apreciar una recurrente preocupación por el hombre, ya que como educador considera de suma importancia que las personas tengan la posibilidad de que a partir de que conocen y se enfrentan a la realidad puedan así mismo, actuar sobre ella.

Para atender una problemática tan compleja como es el hacer que nuestro prójimo “diga su palabra”, se requiere evidentemente de una gran sensibilidad, de un gran sentido cristiano como el que encabezó y encarnó Freire, sentido cristiano que en sí mismo es la base de su actuar y me parece que en la actualidad dicha manera de ser y de actuar ya se está olvidando, ya que lo que ahora importa en la mayoría de los casos es la mera satisfacción de las necesidades personales, el ser individualistas, el placer por el placer, el dinero, las comodidades, el poder, dejando en último plano

el atender por nosotros mismos las necesidades de las personas más desprotegidas.

Esta indiferencia ante “las carencias de las personas parece que en nuestros días se ha venido acrecentando en términos educativos al observarse y “vivir en carne propia” la tendencia a la exclusión educativa, ya que en la actualidad por lo menos en México, existen mecanismos como el examen de ingreso a bachillerato o el examen general de egreso de licenciatura o EGEL, que logran que la educación sea un filtro en lugar de que se eduque a los sujetos para la vida, por lo que en general la educación, aunque se dice en la teoría, en los discursos que es “para todos”, no lo es en los hechos, colocando así a “los que menos tienen” en una posición de desventaja, al ni siquiera darles la posibilidad de “que digan su palabra”, es por lo que me parece de suma riqueza hablar de “abrir espacios” para la autonomía al hablar de la educación desde una perspectiva crítica en el caso concreto de Freire; entonces, “abrir espacios” para la autonomía en el ser humano, significa ya no centrarnos en una pedagogía tradicional en la que una de las prioridades sea la mera transmisión de los conocimientos, sino una pedagogía crítica en la que se tome en cuenta al ser humano, en la que se nos invite a pensar en cómo hacer una práctica educativa que haga posible que las personas aprendan a pensar y a actuar conforme a la realidad que les tocó vivir, aprendiendo a “SER MÁS”, es decir, que todo ser humano a partir de que se concientiza, asume su proceso de liberación que le permita “decir su palabra”, construir su futuro por él mismo.

Esta posibilidad de aspirar a ser autónomos, considero que desde la óptica de la educación tradicional, nos ha sido negada, es por ello que planteamientos como el de Freire podrían en un momento determinado

lograr que tanto en la teoría como en la práctica, el ser humano se involucrara en su particular proceso de liberación y por ende, poder hablar y actuar a partir de los planteamientos de la educación liberadora.

CAPÍTULO 1

“PAULO FREIRE MARCADO POR LOS ACONTECIMIENTOS DE SU TIEMPO.”

Para poder “acercarse” y profundizar en la vida de Paulo Freire, es necesario conocer su contexto para darse cuenta de qué influencias en su vida hicieron posible que Paulo Freire fuera un pensador revolucionario en cuanto a las aportaciones que realizó a la pedagogía.

Por ello, enuncio una cronología de su vida para posteriormente explicar sus influencias.

Corta biografía de Paulo Freire.

1921: Paulo Freire nace en Recife, Brasil.

1944: Casamiento con la Profesora Elza María Oliveira.

1946: Profesor en la Universidad de Recife.

1959: Tesis doctoral sobre la educación de adultos y analfabetos.

1962-64: Programa de alfabetización en todo Brasil basado en el método de Freire.

1964: Golpe militar en Brasil. Paulo Freire es detenido por 75 días y va a Chile al exilio.

1964-69: Profesor invitado en la Universidad de Harvard (EU), por diez meses.

1970-80: Miembro de la oficina de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias en Ginebra, Suiza.

1980: Paulo Freire regresa a Brasil.

1987: Casamiento con Ana María Araujo.

1989-91: Secretario de Estado de Educación en Sao Paulo, Brasil.

1997: Doctor Honoris Causa de la Universidad: “Carl Von Ossietzky” en Oldenburgo, Alemania.

1997: Paulo Freire muere en Sao Paulo.¹

Una vez descrita una corta biografía de Freire, me parece conveniente decir lo siguiente: para poder comprender cómo generó Freire su propuesta educativa, primero hay que conocer el contexto social en el cual le tocó vivir, el que señalo a continuación.

1.1 Contexto social de Freire.²

“Para poder comprender la propuesta educativa de Paulo Freire, es necesario conocer que en su país Brasil, se desarrolló un proyecto populista.

La propuesta educativa que planteó Freire y que teorizó como *la pedagogía del oprimido* se sustentó en un amplio movimiento popular surgido en Brasil al inicio de la década de los sesenta; este movimiento se desarrolló a partir de la Campaña Nacional de Alfabetización que se realizó tanto en las áreas rurales como urbanas bajo la dirección del propio Freire, y tuvo como antecedente el trabajo de extensión universitaria que él mismo coordinó en el noreste brasileño, específicamente en la Universidad de Recife, con las comunidades cristianas de base, cuya población estaba integrada por las masas campesinas empobrecidas de esta región.”³

Freire dedicó gran parte de su labor pedagógica a alfabetizar a las personas más pobres de su país que vivían principalmente en las fabelas.

“Las propuestas educativas que antecedieron a la de Freire, así como esta misma, no fueron ajenas a las condiciones socioeconómicas y políticas que prevalecían en ese momento en el noreste brasileño; por el contrario, se relacionaron muy estrechamente con los movimientos de campesinos y de cristianos de base, razón por la cual es de vital

¹ Organización Paulo Freire: www.freire.de

² El contexto social de Freire está apegado al libro de: Sosa Peinado Eurídice, “Dos experiencias en educación: Brasil y Nicaragua”, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995 pg.23-33

³ Idemp.23.

interés exponerlo; así será posible reconstruir el contexto nacional en el que se gestó y se desplegó la propuesta freireana.

Las propuestas de Freire se desarrollaron durante los gobiernos populistas y, en especial, en el de Joao Goulart (septiembre de 1961 a agosto de 1964), ya que durante su gobierno dio cauce a la mencionada campaña nacional de alfabetización.

HISTORIA DE LOS GOBIERNOS POPULISTAS.⁴

A continuación, realizo un resumen de los gobiernos populistas que le tocaron vivir a Freire a partir del libro: “Dos experiencias en Brasil y Nicaragua” de Sosa Peinado Eurídice, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, pg. 23-33.

El populismo brasileño que se desarrolló en la década de los cincuenta, tuvo como referente la llamada revolución de 1930 o de los “tenentes”, encabezada por el caudillo Getulio Vargas para mejorar las condiciones de vida de los trabajadores de las fincas exportadoras de café y caña de azúcar. Esta revolución culminó con la toma del poder por parte de Vargas, en 1931, quien estableció una dictadura militar que duró hasta 1936 y, en 1937, fue nombrado presidente constitucional, cargo que mantuvo hasta 1945.

Este se considera el primer período dictatorial brasileño del presente siglo que se sustentó con el respaldo de los sectores populares; en el gobierno de Vargas se intentó desarrollar la industria, particularmente la rama siderúrgica; en octubre de 1945 otro movimiento militar puso fin a la dictadura de Vargas, y se eligió a Eurico Gaspar Dutra como presidente constitucional de la llamada Tercera República.

⁴ Síntesis a partir del libro de : Sosa Peinado Eurídice, “Dos experiencias en educación: Brasil y Nicaragua”, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995 pg.23-33

Al término de la segunda guerra mundial la reestructuración del capitalismo latinoamericano se realizó con el propósito de reinsertarse en la nueva división internacional del trabajo; también se afirmó que la sociedad brasileña, en el marco latinoamericano, se consideró como una economía de desarrollo intermedio, producto del proceso de industrialización inicial de las primeras décadas de este siglo; tal proceso sentó las bases para impulsar una nueva fase de maquinización en las principales áreas urbanas del país.

De esta manera, se desplegó un nuevo esquema de desarrollo industrial bajo la dirección de la tecnocracia militar; la máxima expresión de ese esquema tuvo lugar en los años sesenta y se le llamó “el milagro brasileño”.

En los cincuenta, sin embargo, coexistieron los intereses contrarios de la burguesía industrial, que entonces era la beligerante, con los que la oligarquía agroexportadora, que pugnaba por recuperar la dirección de la economía nacional; como consecuencia, se mantuvo un equilibrio muy frágil al interior del bloque dominante desde el término de la segunda guerra mundial, hasta el golpe militar de 1964.

A la situación económica y política que se vivió en Brasil a partir de la posguerra, se sumó el descontento de los sectores populares, los cuales financiaron la reestructuración del esquema de desarrollo; dicho financiamiento se produjo fundamentalmente por medio de la intensificación de la explotación por múltiples vías, desde la disminución real de los salarios hasta la prolongación de la jornada laboral sin la retribución correspondiente. Tales mecanismos se aplicaron por igual a los trabajadores del campo y a los de la ciudad y tuvieron como consecuencia la disminución drástica de los niveles de consumo y bienestar de éstos.

Dicha situación originó reclamos de las masas campesinas y urbanas contra la política gubernamental, repudio que hizo manifiesto en los comicios de

1950 al elegir por segunda ocasión a Getulio Vargas como presidente; por otro lado, Vargas llegó al gobierno, gracias a su explícito apoyo a la pujante burguesía industrial, que lo consideraba su representante.

Vargas implementó medidas progresistas que trataron de elevar, en lo inmediato, los niveles de vida de la población; creó el Banco de Desarrollo Económico, elaboró un programa de inversión social, amplió la red de carreteras y el sistema eléctrico, respaldó a los obreros aumentándoles el salario a lo doble.

Tales medidas fueron benéficas después de siete años de salarios congelados, pero afectaron al sector agroexportador, ya que disminuyeron los precios internacionales del café; por lo cual este sector cafetalero presionó al Estado para que éste subsidiara la exportación de sus productos agrícolas y compensara la pérdida de divisas en el mercado internacional por la vía de la balanza comercial.

Las tensiones y la inconclusión del gobierno de Vargas culminaron en agosto de 1954, con su suicidio; Vargas culpó a los grupos nacionales aliados a los intereses imperialistas de haber sido los causantes de la situación extrema que vivía el país, como consta en su carta testamento, donde escribió lo siguiente: “...Las fuerzas y los intereses contra mi pueblo se desencadenaron contra mí...”

Después del suicidio de Vargas, el vicepresidente Café Filho tomó el mando; en noviembre de 1955 tuvo lugar un primer golpe militar fallido que obligó a adelantar las elecciones; en 1956 resultó electo Juscelino Kubitschek.

La estabilidad política y el auge económico aparentes, permitieron la construcción de una nueva capital, Brasilia .

En 1960 disminuyó el ritmo de la inversión extranjera en el país y, consecuentemente desestabilizó la economía interna, porque las propias

empresas transnacionales presionaron al gobierno para que organizara mecanismos que aseguraran el traslado íntegro de sus ganancias, por supuesto, sin comprender ninguna reinversión.

Este esquema de recuperación rápida de la inversión extranjera impidió generar una infraestructura industrial equiparable a la de sus países de origen; dicha situación se tornó crítica para el desarrollo industrial porque al contraerse la inversión manufacturera, la balanza de pagos fue desfavorable, ya que se incrementaron los gastos para comprar insumos para la industria; maquinaria, fundamentalmente.

La agroexportación también desestimuló la producción destinada al consumo interno; como consecuencia, se originó la necesidad de importar más productos agrícolas para el consumo de los propios brasileños.

Este fenómeno económico generó aún mayores niveles de dependencia con el mercado mundial y, por lo tanto, revivió la demanda de los sectores nacionalistas y populistas de reorientar el proyecto nacional de industrialización en su propio beneficio, demanda que era también, una exigencia de la mayoría de la sociedad brasileña, debido al proceso de empobrecimiento.

Así, el gobierno en turno se vio en la necesidad de definir otro modelo de desarrollo a partir del cual se le presentaron a aquél, nuevamente, presiones contrarias de los distintos sectores; el conflicto fue de difícil solución y hallarla fue para Kubitschek una tarea imposible, de tal manera que al término de su mandato se sucedieron tres gabinetes en un período de cinco años, (de 1960 a 1964); cada uno de ellos intentó darle rumbo al proyecto nacional y buscar opciones para superar la crisis socioeconómica.

El primero de estos tres gobiernos inició con la elección del presidente Janio Quadros; su período coincidió con la crisis agraria; una de las primeras

dificultades que enfrentó Quadros fue un movimiento campesino que surgió en 1954 en Galilea, Pernambuco, (en el noreste brasileño).

Quadros, al asumir el poder, estuvo respaldado por los sectores populares; sin embargo, no apoyó a dichos sectores y, en cambio, instrumentó políticas que favorecieron a los capitalistas brasileños.

La izquierda brasileña se sintió traicionada por Quadros por lo que renuncia en agosto de 1961.

Goulart, que entonces era el Vicepresidente, asumió el gobierno transitoriamente; sin embargo, en los hechos, Goulart mantuvo la política exterior de Quadros y las luchas de los movimientos sociales adquirieron tal autonomía y se radicalizaron a tal grado, que el Presidente perdió su control totalmente; como consecuencia, se vio en la necesidad de articular un discurso como los demás gobiernos populistas en defensa de los intereses generales de la sociedad brasileña, propósito que concretaría, según él, a partir del impulso pleno de la industria.

En este discurso, Goulart instrumentó un plan de desarrollo en el que se definieron los mecanismos para reactivar el crecimiento económico y promover la estabilidad monetaria; sin embargo, las medidas monetarias encabezadas por Goulart no fueron del agrado de los sectores sociales, por lo que la derecha argumentó que la crisis económico-social que vivía el país era responsabilidad de quienes permitían “un gobierno de izquierda” en el poder, que era lo que para ellos representaba Goulart.

La iglesia católica en colaboración con la derecha, convocó a realizar una cruzada no sólo religiosa, sino también encaminada a protestar por las medidas que instrumentaba Goulart; de tal forma, lograron convocar concentraciones de masas urbanas que fueron cada vez más grandes y más frecuentes. Este clima propició que, por segunda vez desde los años treinta,

se manifestaran abiertamente núcleos fascistas al interior de los contingentes supuestamente religiosos.

Como medida defensiva ante esta situación, Goulart se vio obligado a radicalizarse hacia la izquierda y a mostrar públicamente su respaldo a las demandas populares. Su alianza se cristalizó en varios decretos, por ejemplo: en marzo de 1963 se congeló el alquiler urbano, se nacionalizaron las refinerías y se expropiaron los terrenos laterales de las carreteras, pero el colmo fue el estallamiento de la huelga metalúrgica en Río de Janeiro y la insubordinación de los marinos de la misma ciudad. Las tensiones entre Goulart y la burguesía crecieron a tal punto que, el 2 de abril de 1964, se vio obligado a renunciar bajo el argumento de evitar un posible derramamiento de sangre.

La renuncia de Goulart dio paso a que las fuerzas militares asumieran el gobierno porque eran el único sector capaz, según el bloque dominante, de reordenar la sociedad brasileña. Por lo tanto, en torno a ellas, se agrupó la derecha para actuar contra la emergencia popular que, a pesar de la dimisión de Goulart, no se atemorizó.

En abril de 1964 se sostuvieron luchas callejeras entre ambos bandos radicalizados y la fuerza ejercida por el nuevo gobierno militar resolvió la disputa en lo inmediato.

El control de la situación se mantuvo a partir del golpe de Estado del general Castelo Branco, cuyo principal objetivo fue lograr la adecuación de los “intereses nacionales” a la política estadounidense; esta política se tradujo en una nueva división internacional del trabajo y en la integración plena de la economía brasileña al orden económico mundial, establecido a partir de la posguerra, por lo tanto, la primera tarea a la que dio prioridad el gobierno

militar, fue contener y disolver el movimiento popular que se oponía a este nuevo esquema de desarrollo.

En este clima tan convulsionado socialmente hablando, es donde Freire inicia su labor pedagógica alfabetizando concretamente a las personas analfabetas de su país.

Como conclusión de este apartado, por un lado hay que tomar en cuenta que Freire procedió de una familia en la que desde muy pequeño tuvo la necesidad de trabajar para sacar a su familia adelante, tuvo que arreglárselas para sobrevivir; este hecho considero que lo fue haciendo consciente de que en la vida había que luchar ya que hay que recordar que en la familia de Freire se vivió un ambiente democrático, en el que se procedía mediante una libertad con responsabilidad.

Por otro lado, a medida que pasaba el tiempo, me atrevo a pensar que Freire, a partir de darse cuenta de que su país atravesaba por una transformación en su estructura de gobierno, en la cual, aunque en el discurso se decía que existían los beneficios sociales; esto, en la realidad, no procedía, no se llevaba a la práctica, ya que la sociedad brasileña en general estaba en desacuerdo con la estructura de poder en la que se beneficiaba, se daban más privilegios a la clase en el poder, mientras que a los que no contaban con los recursos económicos se les prometían mejores condiciones de vida, pero en la realidad se les marginaba.

Es a partir de esta situación de marginación que observaba Freire en su país, cuando considero que tomó conciencia de que de alguna manera, uniendo esfuerzos, estaba en sus manos el hecho, de si bien no acabar de tajo con esa marginación, sí estaba convencido de que podía incidir de alguna manera para poder transformar esa situación de marginación en una situación en la que existiera la posibilidad de lograr que las personas

marginadas de su país aspiraran a tener mejores condiciones de vida, así como un trato digno, que se les tratara como lo que son, seres humanos ya que en muchas ocasiones los gobiernos pareciera que gobernasen solamente para velar por sus intereses.

La forma que consideró Freire, que era la más apropiada para superar la condición de marginación, era a partir de incidir en las conciencias de los marginados a partir de lo que él sabía hacer: educar.

Freire se planteó una educación en la que se les enseñara a las personas a darse cuenta de la situación de marginación en la que vivían, para que a partir de darse cuenta de ésta, que aprendieran de manera simultánea a “decir su palabra”, qué quiere decir, que aprendieran a decir lo que pensaban, lo que sentían, que dijeran en lo que no estaban de acuerdo para que a partir de esa toma de conciencia de su contexto social y de sus posibilidades como seres humanos, supieran que cada uno de ellos tiene la posibilidad de transformar el mundo a partir de su ser y de su quehacer.

Este “dejar ser” a los hombres y mujeres mediante la alfabetización y concientización considero, que son el motor que rige su labor pedagógica, ya que si la estructura de gobierno no permite que la población marginada se supere, salga adelante; Freire en cambio, piensa que para contrarrestar esa actitud del gobierno en la cual a éste no le interesa concientizar al pueblo, una alternativa para hacerlo es mediante la educación, ya que para Freire esa situación de marginación en la que prevalecía su país, lo marcó a lo largo de su vida, tanto que logró que un sinnúmero de brasileños, a medida que pasaban los años, se dieran cuenta por sí mismos de la utilidad de la alfabetización, ya que les permitía superarse, conocer sus alcances es decir, hasta dónde eran capaces de llegar por sí mismos; además, lo que me parece más importante, es que Freire mediante esta alfabetización y

concientización, logró que los alfabetizandos creyeran en sí mismos, se tuvieran confianza, es decir, que me atrevo a pensar que a partir de que Freire concientiza a los educandos y los alfabetiza se inicia así, hace posible una educación para la autonomía.

Una vez descrito el contexto social de Freire, lo que sigue es describir cómo es que Freire se sensibiliza ante la situación de las personas desprotegidas de su país, e inicia toda una labor de alfabetización.

1.2 Notas sobresalientes de Freire.

Así pues, hablar de Paulo Freire constituye un reto ya que este Pedagogo brasileño, que nació en el Estado de Pernambuco, Brasil el 19 de septiembre de 1921 en Recife, una de las ciudades más pobres del Noreste de Brasil y murió el 2 de mayo de 1997, realizó una dura crítica a los esquemas opresores de su país en materia educativa, los cuales impedían que los seres humanos más desposeídos de su país dieran a conocer lo que pensaban, es decir, “no podían decir su palabra”.

“Su familia era económicamente humilde y Freire siempre reconoció que, a pesar de la situación, fueron sus padres quienes le enseñaron desde muy pequeño el valor del diálogo. Cuando las condiciones económicas comenzaron a mejorar, Freire ingresó en la facultad de Derecho, en la Universidad de Recife.

Estudió, también, filosofía y psicología del lenguaje, mientras trabajaba algunas horas del día como instructor en una escuela secundaria; sin embargo, algún tiempo después dejaría las Leyes y el Derecho para dedicarse de lleno a la educación popular.”⁵

Freire a lo largo de su actuar en la pedagogía mantuvo una actitud crítica ante la educación tradicional como lo manifiesta en el siguiente relato:

“Freire criticó en forma implacable las formas tradicionales de educación, convirtiéndose en uno de los principales motores de la revolución educativa en Brasil.

Junto a su esposa Elsa – otra gran educadora - , elaboró un innovador y (necesario) método de alfabetización que se vinculaba a los intereses de los desamparados y que desarrolló en su ciudad natal.

Este modelo se basaba en una educación construida sobre el diálogo, permitiendo a cada persona contribuir en su desarrollo personal; Freire logró que la educación abandonara su función domesticadora para convertirse en un camino hacia la libertad, cuyo objetivo primero era la toma de conciencia de las personas como individuos, para así, evitar la masificación.

Nunca se involucró con movimientos revolucionarios; sin embargo, desde el lugar que él mismo eligió, logró sus más grandes triunfos en alfabetización durante el gobierno de Joao Goulart; fue en 1964 que el gobierno de Brasil introdujo el método freireano en todo el país, pero un golpe militar no tardó en llegar y entonces el gobierno civil fue derrocado”⁶.

La situación de violencia ocurrida en Brasil durante el golpe de Estado de 1964 le valió la cárcel a Freire como se señala a continuación:

“Los años que siguieron fueron duros para Freire, ya que estuvo preso durante unos meses en el año de 1964, tiempo del golpe de Estado en Brasil y debió exiliarse en distintos países de Latinoamérica; lo refugiaron en Bolivia y más tarde en Chile”.⁷

Este suceso de haber estado en la cárcel, no lo hizo claudicar en su intento por hacer posible que las personas desposeídas de su país se dieran cuenta de su realidad y pudieran actuar sobre ésta.

“Producido el golpe de estado de Castello Branco, Freire va al exilio, y es recién en ese momento que sistematiza sus prácticas y publica en 1969 su más conocido libro: *“Pedagogía del Oprimido”*, traducido a varios idiomas y en el que propone

⁵ Cfr. “Contexto Educativo”, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, dirección en internet: <http://contexto-educativo.com.ar/2000/6/freire.htm>.

⁶ Idem.

⁷ Idem.

a las clases oprimidas una pedagogía propia, liberadora de la explotación, que dé voz a los que no la tienen, que propicie la participación política y que constituyó una propuesta de política educacional de carácter renovador”⁸.

“Un año más tarde fue invitado a unirse a la oficina de Educación del Consejo Mundial de Iglesias (CMI), donde colaboró durante 9 años, allí influyó notablemente la orientación y la metodología de la formación ecuménica: Freire fue un cristiano creyente y convencido, y entonces se adhirió al ecumenismo, desde allí tuvo gran influencia en la elaboración de la Teología de la Liberación (en particular, en la vida de las comunidades eclesiales de base).

Paulo Freire pudo volver a su Brasil natal sólo cuando terminó la dictadura; hacia 1980 pudo enseñar también en la Universidad de Campiñas y en la Universidad Católica de Sao Paulo”⁹.

“Podemos dar cuenta de su trayectoria dividiéndola en tres momentos:

- Los Círculos de Lectura en Brasil donde implementa acciones de alfabetización de adultos, hasta el golpe de Estado en 1964 que lo llevó al exilio.
- Los trabajos y vivencias del exilio.
- Vuelta a Brasil en 1980 y fundación del PT.

En una primera etapa, Freire trabaja con los sectores más marginales del Noreste brasileño, los analfabetos adultos, junto a quienes funda en barrios y sociedades de fomento, Círculos de Lectura, donde desarrolla acciones de una eficacia sorprendente, que logra alfabetizar en tres meses a grupos de personas con quienes la escolarización había fracasado rotundamente.

Para Freire, la raíz del problema estaba en la situación de explotación, y atacarlo significaba intervenir en el modo de pensar y actuar de las personas.

Para él, el sistema educativo es un subsistema del sistema político y económico, y está a su servicio, pero la tarea del educador no se reduce a esperar la revolución, debe luchar por la liberación”¹⁰.

“Freire propone el desarrollo de la conciencia crítica en el educador y en el educando; esta conciencia. (que él va a llamar concientización), surge de confrontar la realidad; “La vocación del hombre es ser sujeto, no ser”, escribe en su libro “ Teoría y práctica de la Liberación”. ¿ Y cómo llega a ser sujeto el hombre?, primeramente, nos dirá Freire,

⁸ Idem.

⁹ Idem.

¹⁰ Idem.

reflexionando sobre su situación concreta y luego, interviniendo en su contexto social para transformarlo.

Ser sujeto, es un compromiso histórico que se lleva a cabo en la praxis. Freire propone al docente dos lugares de intervención: en la cabeza de quien aprende, y en la vida de quien aprende.

Es interesante señalar que todas las acciones de los Círculos de Lectura se hicieron fuera del sistema educativo formal, ya que en este período Freire ve a la institución escolar como un lugar que trabaja por el disciplinamiento y conformismo de los sectores oprimidos”.¹¹

El desarrollo de su propuesta lo hizo viajar a África como se narra a continuación:

“Después del golpe de Estado trabajó como: “asesor de los gobiernos de Cabo Verde, Sao Tomé y Príncipe, ex colonias portuguesas que debían remontar la dura herencia colonial de un 80% de analfabetismo, y sus cartillas de alfabetización dan cuenta de lo ridículo de reducir sus teorías educativas a una metodología didáctica”¹².

La vuelta a Brasil lo involucró en un nuevo reto: lo hizo incorporarse al sistema público de educación en donde se vio en la encrucijada de trabajar por vocación o por dinero.

“Vuelto a Brasil en 1979, milita activamente en el PT y con el triunfo de éste asume el cargo de Secretario de Educación del municipio de Sao Paulo, cargo que ejerce entre 1989 y 1991. Freire acepta este cargo en la convicción de que con esta oportunidad, desde el estado se podían remediar las características que hacen en la escuela brasileña una fábrica de analfabetos. Incorpora las investigaciones de Emilia Ferreiro y solicita a los docentes trabajar tiempo completo en la escuela; se produce así una paradoja: Freire es un funcionario del Estado, acostumbrado a la ejecutividad en las resoluciones, no tolera el burocratismo de la función pública, las negociaciones a las que se ve obligado, la pelea constante para imponer sus puntos de vista con los otros poderes; su renuncia al cargo lo obliga a reflexionar sobre esta dura realidad. ¿A quién debo ser leal?, ¿al patrón que me

¹¹ Idem.

¹² Idem.

paga, o al sueño que me espera?. Y responde: “Asumir la dualidad, pelear por no ser más dual; asumir la realidad que me impulsa a la pelea, a la lucha.”¹³

1.3 Contexto familiar de Paulo Freire.

El contexto familiar en el que tuvo libertad para expresar sus opiniones, además de las dificultades para sobrevivir, hicieron posible que desde muy temprana edad, Paulo se diera cuenta de que en el mundo existían muchas situaciones y fenómenos que había que arreglar, en las cuales existían injusticias.

Esas dificultades a las que Freire se tuvo que enfrentar, están implícitas en el siguiente relato:

“En mi caso, las dificultades que tuve que enfrentar con mi familia en la infancia y en la adolescencia forjaron en mi ser, no una postura cómoda frente al desafío, sino todo lo contrario, una apertura de curiosidad y de esperanza al mundo; jamás, ni siquiera cuando aún me resultaba imposible comprender el origen de nuestras dificultades, me he sentido inclinado a pensar que la vida era lo que era y que lo mejor que se podía hacer era enfrentar los obstáculos era simplemente aceptarlos tal como eran. Al contrario, desde la más tierna edad, ya pensaba que el mundo tenía que ser transformado, que en el mundo había algo equivocado que no podía ni debía continuar, tal vez éste fuese uno de los aspectos positivos de lo negativo del contexto real en que mi familia se movía, el que, al verme sometido a ciertos rigores que otros niños no sufrían, fuese capaz de admitir, por la comparación de situaciones contrastantes, que el mundo tenía algo equivocado que necesitaba reparación, aspecto positivo que hoy vería en dos momentos significativos:

- 1) El de, experimentándome en la carencia, no haber caído en el fatalismo;
- 2) El de, nacido en una familia de formación cristiana, no haberme orientado a aceptar la situación como expresión de la voluntad de Dios, comprendiendo por el contrario, que había algo equivocado en el mundo que precisaba reparación.

¹³ Idem.

Mi posición desde entonces ha sido la del optimismo crítico, vale decir, la de la esperanza que no existe fuera de la acometida”¹⁴.

“...la atribulada experiencia del niño de ayer y la actividad educativa, y por lo tanto política del hombre de hoy, no podrán ser comprendidas si se toman como expresiones de una existencia aislada... Tanto de niño como de hombre me experimenté socialmente y en la historia de una sociedad dependiente, participando desde muy temprano en su terrible dramatismo. Es bueno subrayar desde luego, que es en éste en quien se encuentra la razón objetiva que explica el creciente radicalismo de mis opciones.”¹⁵

“...jamás me sentí ni siquiera amenazado por la duda sobre el cariño que se tenían mis padres, como tampoco de su amor por nosotros, por mis hermanos, por mi hermana y por mí, y debe de haber sido esa seguridad la que nos ayudó a enfrentar razonablemente el problema real que nos afligió durante gran parte de mi infancia y adolescencia: el del hambre, hambre real, concreta, sin fecha señalada para partir, aunque no tan rigurosa y agresiva como otras hambres que conocía; de cualquier manera, no era el hambre de quien se opera de las amígdalas ni de quien hace dieta por elegancia, nuestra hambre, por el contrario, era la que llegaba sin pedir permiso, la que se instalaba y se acomodaba y se iba quedando, sin fecha para partir”¹⁶.

En este relato, Freire nos comenta cómo, desde pequeño, fue sujeto del hambre que si bien no fue tan aguda como la de otros, sí se prolongaba en algunas ocasiones por largos períodos de tiempo; sin embargo, dicha carencia le permitió no sentirse ajeno al dolor humano, este hecho ocurrido en su infancia le permitió posteriormente de adulto ampliar sus perspectivas, ya que al haber vivido en experiencia propia la carencia de no tener lo suficiente para comer, él asume un compromiso primero consigo mismo, y al mismo tiempo, con el sinnúmero de adultos alfabetizandos del sudeste

¹⁴ Freire Paulo, Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, Traducción de Stella Mastrangelo y Claudio Tavares Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996, p.31.

¹⁵ Ibid. p. 32.

¹⁶ Ibid.pg.32.

brasileño a los que enseña a “decir su palabra”, a los que enseña la vocación “de ser más”.

Las inquietudes pedagógicas de Paulo Freire se empiezan a gestar en el interior de su familia, ya que vivió en un ambiente como él lo llama ampliamente democrático, en el que me atrevo a señalar que es en el seno de su familia donde le permitieron “decir su palabra” como él mismo lo relata:

“Mi experiencia personal en casa, en la relación con mis padres y mis hermanos, de la que ya he hablado en cartas anteriores, me había marcado profundamente por su carácter democrático, el ambiente en que vivíamos, en el que nuestra libertad, tratada con respeto por la autoridad de nuestros padres, era constantemente desafiada a asumirse responsablemente; el reconocimiento del pasado brasileño como un tiempo densamente autoritario, casi girando en torno al poder exacerbado del amo, de la fortaleza de ese poder y de la fragilidad de los subalternos, de su acomodación o de su rebeldía, todo eso me orientaba hacia una escuela democrática, en la que las educadoras y los educandos se entregasen al esfuerzo de reinventar el ambiente tradicionalmente autoritario de nuestra educación.

Las experiencias democráticas en el seno de mi familia, mi pasado personal, en realidad constituían una contradicción al autoritarismo en que se asentaba la sociedad brasileña.

Me parece evidente que entre la severidad despótica de la escuela tradicional y la apertura democrática del movimiento de la Nueva Escuela yo me inclinase hacia el segundo; así, era natural que yo me familiarizase con el pensamiento europeo, norteamericano y brasileño ligado a aquel movimiento. Por eso mismo nunca me ofendo cuando algunos críticos me consideran *escolanovista*. Lo extraño, sin embargo, es que no siempre perciban que al criticar la relación autoritaria entre educadores y educandos también estoy criticando el autoritarismo, generado en el modo capitalista de producción.

Mi crítica de la escuela tradicional, que comienza bajo la influencia de los pensadores de la Nueva Escuela, a la que se sumaban datos de mi experiencia personal, se extiende poco a poco la crítica del sistema capitalista propiamente dicho¹⁷.

¹⁷ Ibid p.105.

Freire recuerda que su vida familiar estuvo ampliamente fundamentada en un ambiente en el que la democracia y la libertad convivían entre sí en el trato diario, ya que le enseñaron a ejercer su libertad de manera responsable. Esto me permite inferir que es en su familia en donde se fundamenta este “ejercicio de la libertad”, esta búsqueda constante “por ser más”, que se fue gestando en su persona durante la niñez y la adolescencia, para posteriormente en la edad adulta concretizarse a partir del hecho de poder enseñar a los alfabetizandos a “ser más”, a decir su palabra, a actuar sobre el mundo.

Esta inquietud de Paulo Freire de instar a que los educandos “aprendan a decir su palabra” es lo que me condujo a centrar mi investigación en torno a la autonomía de los educandos, ya que como bien señala Freire:

“Formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas”¹⁸ y es cuando él realizó a lo largo de su obra una crítica acérrima a lo que llama: “...la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible al sueño y a la utopía”¹⁹.

Así que Freire hace un llamado a todas aquellas personas que no importando su quehacer en el mundo sientan, asuman que están llamados a unir sus esfuerzos para llevar a la acción una ética universal del ser humano, la cual se ocupa por detener las injusticias en que son involucrados todas aquellas personas desposeídas del mundo, por lo que se puede deducir que dicha ética no hace distinciones ni de clase, ni de sexo ni de raza.

¹⁸ Cfr. Freire Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, México, Siglo XXI, 1997,p.16.

¹⁹ Idem p.16.

Este llamado que realiza Freire de unir esfuerzos es para concretar, llevar a la práctica, hacer posible la utopía de la cual habla muy concretamente en la siguiente cita:

“...la lucha no es por una sociedad democrática tan perfecta que elimine de una vez por todas el machismo, el racismo, la explotación de clase. La lucha es por la creación de una sociedad capaz de defenderse castigando a los infractores con justicia y rigor, por una sociedad civil capaz de hablar, de protestar, y siempre dispuesta a luchar por la realización de la justicia”²⁰.

La utopía Freireana se expresa fundamentada en los siguientes valores:

“La lucha por la paz, que no significa lucha por abolir, ni siquiera por negar los conflictos, sino por el enfrentamiento justo y crítico de los mismos y la búsqueda de soluciones correctas para ellos, es una exigencia imperiosa de nuestra época; sin embargo, la paz no precede a la justicia, es por eso por lo que la mejor manera de luchar por la paz es haciendo justicia.

...Nuestra utopía, nuestra sana insanidad, es la creación de un mundo en el que el poder se apoye de tal manera en la ética que, sin ella, se desmembre y no sobreviva.

En un mundo tal, la gran tarea del poder político es garantizar la libertad, los derechos y los deberes, la justicia, y no respaldar el arbitrio de unos pocos contra la debilidad de las mayorías.

Nadie me puede afirmar categóricamente que un mundo así, hecho de utopías, jamás será construido. Finalmente, este es el sueño sustantivamente democrático al que aspiramos si somos coherentemente progresistas. **PERO SOÑAR EN ESTE MUNDO NO ES SUFICIENTE PARA QUE SE HAGA REALIDAD**, necesitamos luchar incesantemente para construirlo²¹.”

“Entre ser dominador o ser dominado el camino es el de la utopía, el del sueño posible y concreto de la libertad; el camino es el de la lucha sin tregua, bien vivida, astutamente planeada, con la malicia y la sagacidad de la serpiente y no sólo con la candidez del cordero. Cabe destacar, así, que la opción no puede ser la inmolación, el desistimiento, sino la de quien se afirma, en la lucha crítica, en la búsqueda de su autenticidad.”²²

²⁰ Cfr. Freire Paulo, “Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”, pg.179.

²¹ Op.cit.pg.205.

²² Ibid.pg.199.

Aquí, Freire señala la importancia de seguir creyendo en la utopía, de seguir luchando por un mundo más justo para toda la especie humana de manera incansable y con una perspectiva crítica de la realidad.

“De la misma manera en que el obrero tiene en la cabeza el dibujo de lo que va a producir en su taller, nosotros, mujeres y hombres, como tales, obreras o arquitectas, doctoras o ingenieros, físicos o maestros, también tenemos en nuestra cabeza más o menos el dibujo del mundo en el que nos gustaría vivir. Esta es la utopía o el sueño que nos instigan a luchar.

El sueño de un mundo mejor nace de las propias entrañas de su contrario, por eso corremos el riesgo, tanto de idealizar un mundo mejor, apartándonos del nuestro, concreto, como el de, demasiado “adheridos” al mundo concreto, sumergirnos en el inmovilismo fatalista.

Ambas posiciones son enajenadas, la posición crítica es aquella, en que, tomando distancia epistemológica de la circunstancia en que me encuentro, con lo que la conozco mejor, descubro que la única manera de salir de ella radica en la concreción del sueño, que entonces se convierte en lo concreto nuevo, por lo mismo, aceptar el sueño del mundo mejor y adherirse a él es aceptar participar en el proceso de su creación, proceso de lucha profundamente anclado en la ética, de lucha contra cualquier tipo de violencia, lucha contra la falta de respeto en los asuntos públicos, contra la mentira, contra la falta de escrúpulos, y todo eso, con momentos de puro desencanto, pero sin perder la esperanza jamás²³”.

Como conclusión a este apartado, me parece interesante recalcar que a partir de que Freire vivió con su familia en un ambiente democrático pudo generarse en él desde muy pequeño la preocupación de que las personas más oprimidas de su país pudieran aspirar a mejores condiciones de vida a partir de que tuvieran conciencia de que pueden transformar el mundo en el que viven .

²³ Op.cit.pg.206.

Paulo desde muy pequeño se dio cuenta de que en el mundo había muchas situaciones y fenómenos que había que arreglar en los que había que incidir, situaciones en las que el mundo tenía que ser transformado, es por ello que en su edad adulta propone en su actividad educativa la pedagogía liberadora, en la cual en contraste con la pedagogía tradicional en la que no se le permitía al alumno por ningún medio decir su palabra, ser él mismo mientras que una de las finalidades de la pedagogía liberadora es precisamente lograr que tanto educandos como educadores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje aprendan a decir su palabra, que construyan su propio camino de conocimiento, de descubrir el mundo y sus interrelaciones, percibirse tanto educandos como educadores como seres que conviven en sociedad y que tienen derecho de transformar el mundo en el que viven, si es que su circunstancia es de marginación y si por otro lado, se da el caso de que alguna persona no se encuentre en situación de marginación, que tenga el valor suficiente y la disponibilidad para ayudar a sus colegas a salir de la situación de marginación en la que se encuentren.

Una vez habiendo descrito el contexto social y familiar de Freire con los cuales estuvo ampliamente influenciado, me parece fundamental para una mayor comprensión de la incidencia social de la pedagogía de Freire, hablar de sus influencias teóricas las cuales si bien son muy diversas a mí en particular para efectos de esta tesina me interesa describir solamente cómo un movimiento teológico, como es la Teología de la Liberación, logró influir en Freire para la elaboración y consecución de su propuesta pedagógica.

A continuación, realizo una breve síntesis de las causas que dieron origen a la teología de la liberación, el contexto político, cultural y religioso de ésta, así como la ética de la liberación.

1.4 Influencias Teóricas de Freire.

Causas que dieron origen a la teología de la liberación.

La Teología de la liberación es un movimiento teológico, que desea mostrar a los cristianos que la fe debe de ser vivida mediante una praxis liberadora y que aquella puede contribuir a intensificar el carácter liberador de dicha praxis. Este movimiento se ha desarrollado en los países de América Latina durante los años setenta.

Contexto político, cultural y religioso de la teología de la liberación.

El ambiente político se caracteriza generalmente por la presencia de gobiernos, que administran el poder arbitrariamente a favor de los ricos y de los poderosos, haciendo uso ampliamente de la fuerza y de la violencia.

El ambiente económico y social se caracteriza por la miseria y la marginación de la mayor parte de la población; los recursos económicos se hallan controlados por un pequeño grupo de privilegiados.

En cuanto a cultura se refiere, América depende de Europa, ya que casi nada es reconocido como originario de Latinoamérica.

Con respecto a lo religioso, haciendo referencia a Comblin:

“Hasta 1929 la Iglesia, esto es, la estructura de la institución y la masa de los católicos que se identifican con la misma, permanecen totalmente ligadas al orden constituido y a la tendencia más conservadora de este orden.

En donde existe un partido conservador, este partido es el de la Iglesia. De 1930 a 1968, la iglesia latino-americana se aleja progresivamente y definitivamente de los partidos conservadores y se dedica a animar movimientos de acción indirecta. Todavía seguirán existiendo partidos conservadores y movimientos tradicionalistas, pero no podrán ya invocar la autoridad de la Iglesia”.²⁴

²⁴ J. Comblin, *Movimenti e ideologie in America Latina*, en *Fede e cambiamento sociale in America Latina*, Asís, 1975, 140-141. Para una historia de la Iglesia en América Latina puede verse e. Dussel, *Histoire et theologie de la libération*, Ed. Ouvrieres, París, 1974.

“Opresión, miseria, dependencia son, por tanto, fenómenos ampliamente documentados en todos los países de la América Latina; pero estos fenómenos no son suficientes para desencadenar el movimiento de la praxis liberadora.

Es cierto, que quien no se encuentra oprimido por la miseria, por la ignorancia o por la violencia, no puede advertir la necesidad de luchar por la propia liberación; más para indicar tal lucha, se requiere ante todo, tomar conciencia del propio estado de opresión, y, después, la convicción de que tal situación es injusta y que, en consecuencia debe de ser combatida y eliminada.

La opresión económica y social y la dependencia cultural religiosa en los países de la América Latina han existido durante siglos, pero sin haber sido puestas en discusión; parecían cosas naturales, inevitables, necesarias.

La praxis de la liberación tuvo sus comienzos conforme fue realizándose la concientización de la iniquidad del estado de dependencia y de opresión”²⁵

“Tal es el origen de la Teología de la Liberación: es una reflexión teológica, que se desarrolla a partir de una praxis histórica concreta, en un contexto político, social y cultural bien determinado; se trata de un contexto de servidumbre y de una praxis revolucionaria.

Es de tal experiencia de lo que Assmann llama el lenguaje de la liberación, pero que puede ser denominado más simplemente como “teoría de la praxis liberadora”, o como más comúnmente se dice, “teología de la liberación.”²⁶

Los cristianos descubren en la experiencia liberadora una auténtica fe en Jesús y en la misión de la iglesia en la sociedad.

Causas próximas de la Teología de la Liberación.

“Dos son las causas de la Teología de la Liberación.

1.El compromiso político que la Iglesia latino-americana asuma, de conformidad con las directrices del Vaticano II,

2.El giro político experimentado por la teología europea hacia final de los años sesenta.

La primera causa impulsa hacia la elaboración de una teología de la liberación a partir de la Conferencia del episcopado latino-americano,

²⁵ Battista Mondin, Los Teólogos de la Liberación: Conclusión Mística de una Aventura Teológica, traducción al español por EDICEP, Valencia, 1992, p. 35.

²⁶ “Existe una casi completa unanimidad entre los textos divulgados hasta ahora: el punto de partida contextual de una teología de la liberación es la situación histórica de dependencia y de sumisión en que se hallan los países del Tercer Mundo”H. Assmann, Opresión- Liberación: DESAFÍO A LOS CRISTIANOS, Tierra Nueva, Montevideo 1070, 50.

celebrada en Medellín en 1968”.²⁷

En aquella circunstancia la Iglesia de América Meridional puso las bases de la teoría de la liberación, efectuando un decidido análisis crítico de la situación de gran miseria, profunda ignorancia, y penoso estado de servidumbre político y económico, y proclamando clara y firmemente la urgencia de actuar, incluso a nivel político y social, el fermento liberador del mensaje cristiano.

En esa conferencia se destaca el subdesarrollo de los países latinoamericanos, las crecientes desigualdades; ésta situación de frustración de los países latinoamericanos es denunciada por los obispos latinoamericanos como “situación de pecado” y, en consecuencia, como el enemigo que Jesucristo ha venido a combatir y a suprimir.

La obra de Cristo en los documentos de Medellín, es sistemáticamente considerada como obra de liberación: “Es el mismo Dios, quien en la plenitud de los tiempos, envía a su Hijo para que hecho carne libere a todos los hombres de los pecados a los que los tiene sometidos el pecado, la ignorancia, el hambre, la opresión, en una palabra, la injusticia y el odio, que tiene su origen en el egoísmo humano”.²⁸

Medellín como se ve, no reduce la liberación a la esfera espiritual, sino que la extiende a todo el ser del hombre y a la vasta órbita de sus relaciones familiares, sociales y políticas.

La nota profética más sublime de Medellín se haya en el documento sobre la pobreza en la iglesia:

²⁷ “En el encuentro del CELAM en Medellín, en 1968, cuando la teología de la liberación adquiere su derecho de ciudadanía. Si no resulta posible afirmar que nació en esta ocasión debemos subrayar sin embargo que esta circunstancia señaló su acogida oficial y proporcionó impulso al movimiento y trabajo teológico en la perspectiva de la liberación. Es pues a partir de Medellín cuando el compromiso, la reflexión teológica y la misma producción literaria sobre el tema de la liberación no sólo se explicitan sino que se intensifican”. R. Vidales, *Adquisizioni e compiti della teologia latinoamericana*, en *Concilium*, n.4.

“Una Iglesia debe denunciar el mal de la pobreza, debe vivir la pobreza espiritual y comprometerse en la pobreza material”.

Es una afirmación tajante: “Todos los miembros de la Iglesia están llamados a vivir la pobreza evangélica”.

1. La segunda causa que contribuyó al desarrollo de la Teología de la Liberación fue las repercusiones que alcanzaron en América Latina la “teología política”, elaborada ante todo por J.B. Metz, H. Cox y J. Moltman y asumida posteriormente por muchos teólogos del continente europeo.

“Metz, Cox, Moltmann y Schull hablan de la praxis como instrumento de interpretación del mensaje cristiano, especialmente refiriéndose a la praxis política que es la que mayormente implica al ser humano y determina su forma de comportarse; en su búsqueda, han tomado conciencia de que el mensaje cristiano y la misma figura de Cristo no poseen un carácter privado ni individualista, sino, social, público e impersonal”.²⁹

Es importante resaltar el momento de la fundación de la Teología de la Liberación:

“El momento de la fundación de la Teología de la Liberación hay que situarlo en la publicación de la obra de Gustavo Gutiérrez, Teología de la Liberación³⁰”.

Dentro de los especialistas en Teología de la Liberación están Hugo Assmann, Juan L. Segundo, Eduardo Pironio, Leonardo Boff y José Míguez Bonino.

²⁸ Idem.

²⁹ Cfr. Battista Mondin, Los Teólogos de la Liberación, Conclusión Mística de una Aventura Teológica, Traducción al español por EDICEP, Valencia, 1992,p.42.

³⁰ Queriniana, Brescia,1972.

Sobre la ética de la liberación.

La teología de la liberación se genera a partir del descontento de los oprimidos, es decir, se genera al interior de la sociedad. Para Alonso Antonio la Teología de la Liberación se sintetiza de la siguiente manera:

si bien no se puede afirmar la existencia de una ética cristiana como tal en cambio, sí se puede afirmar que el evangelio ofrece una serie de pistas que ayudan a conformar la ética humana; y que entre ellas, algunas se refieren directa o indirectamente a la liberación del hombre.

Según el autor, este campo de comportamientos éticos, a la luz del mensaje bíblico, sitúa al hombre en tres momentos primordiales: de éxodo, de identidad y de compromiso.

1. Momento de éxodo: “La vida se muestra al cristiano como una llamada, como una convocación; y, en la entraña de esta convocación, está la búsqueda. El cristiano marcha hacia delante en la escucha de la voz que llama y no se detiene, y dicha marcha implica una ética del cambio, del camino, de la búsqueda inquieta de lo mejor”.³¹
2. Momento de identidad: Parafraseando al autor, se refiere a que el individuo toma conciencia de su situación de oprimido y entra en conflicto con su opresor; al tomar conciencia de su opresión y la de su pueblo, puede construir un proyecto de vida fuera, diferente al que tenía en su situación de opresión.
3. Momento de Compromiso: “El hombre es una vocación a la libertad ya que Dios lo llama a “ser”, a realizarse, pero el hombre se opone a su propia liberación al apropiarse de los otros y someterlos, se asusta de su propia misión, pone en crisis la posibilidad de actuar su propia vocación de libertad y ser sujeto de la historia personal y colectiva; esta actitud es negativa y arriesga la necesidad del compromiso; es el miedo a la liberación. pretende

³¹ Alonso Antonio, Iglesia y Praxis de Liberación, Pedagogía del Recuerdo y la Esperanza, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1974, p. 96.

ignorar que la liberación no se pide ni se recibe, sino que se conquista en respuesta al don liberador de Cristo”³²

“Es claro que el papel prioritario en el proceso de la liberación corresponde a la fe en el reino de Dios que está viniendo y que debemos buscar, alumbrar y acelerar si es que es posible”.³³

“El hombre, aprendiendo la pedagogía que Dios le enseñó en el camino del desierto (caminar y caminar juntos porque el hombre solo se pierde), puede liberarse en parte “ya”, mientras espera una plenitud que “todavía no” le será dada.

Pero entre el recuerdo de lo que la historia y Cristo nos muestran, y lo que la esperanza y Cristo nos anuncian...seguirá haciendo su tarea liberadora.”³⁴

Entonces, la Teología de la Liberación centra sus esfuerzos en todas las dimensiones oprimidas de la vida humana (personal y social), sin excluir a ningún hombre, ya que se ocupa de la liberación de la pobreza, de la liberación de las opresiones sociales, de formar a un hombre nuevo y de liberar a los hombres del pecado.

Relación entre Teología de la Liberación y Paulo Freire: “Freire propone que el mismo pueblo descubra los caminos de su liberación a partir de sus propios valores, su cultura y sus prácticas; se aplica de modo especial en la catequesis y en la pastoral popular.

Sin el ejercicio concreto de las prácticas de participación, democracia y liberación, no se puede gestar sociedad alguna de hombres libres y liberados.”³⁵

“...la libertad adquiere su expansión más plena en la lucha. Los hombres se hacen libres cuando asumen activamente la tarea de cambiar el mundo, esto es, la sociedad con sus estructuras de dominación, con vistas a una convivencia con más fraternidad y comunión. La tarea primordial de la libertad consiste en descubrir la presencia de las energías latentes de un pueblo oprimido, en despertarlas y unificarlas para una acción; la libertad

³² Alonso Antonio, Iglesia y Praxis de Liberación, Pedagogía del Recuerdo y la Esperanza, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1974, p.97.

³³ Idem. p. 99.

³⁴ Idem. p. 266.

³⁵ Idem p. 82.

es social y colectiva, porque tiende a levantar la fe y el ánimo de un pueblo entero, no asume una tarea de promoción individual, sino comunitaria y propia de un pueblo”.³⁶

Sobre la Teología de la Liberación Freire comenta: “no se limita a pensar el mundo, sino que busca situarse como un momento del proceso a través del cual el mundo es transformado: -abriéndose- en la protesta ante la dignidad humana pisoteada, en la lucha contra el despojo de la inmensa mayoría de los hombres, en el amor que libera, en la construcción de una nueva sociedad, justa y fraternal- al don del reino de Dios.”³⁷

“Lo más importante en la mente de los teólogos de la liberación no es la teología, sino la liberación concreta de los oprimidos. Siempre que esto sucede, es señal de que se ha acercado el Reino de Dios”³⁸.

“Entre la denuncia y el anuncio está al decir de Freire, el tiempo de la construcción, de la praxis histórica; es más, denuncia y anuncio sólo se pueden realizar en la praxis.

Eso es lo que queremos decir cuando hablamos de la utopía como movilizadora de la historia y subversiva del orden existente.

Si la utopía no lleva a una acción en el presente, es una evasión de la realidad, la utopía debe necesariamente conducir a un compromiso en pro del surgimiento de una nueva conciencia social, de nuevas relaciones entre los hombres, de otro modo la denuncia no superará un nivel puramente verbal, y el anuncio no será sino una alusión. Un pensamiento auténticamente utópico postula, enriquece y da nuevas metas a la acción política, pero al mismo tiempo es verificado por ésta.”³⁹

Desde mi particular punto de vista, lo que pretende la Teología de la Liberación como movimiento teológico, es liberar a los cristianos de la opresión en la que viven mediante su fe, haciéndolos conscientes de que los gobiernos tienen una manera autoritaria de proceder que dista mucho de satisfacer las necesidades de las personas más desfavorecidas y que por lo

³⁶ Comblin José, Antropología Cristiana, Serie III, La Liberación en la Historia, Colecc. Teología y liberación, Ediciones Paulinas, Madrid, 1985, p.199-200.

³⁷ Cfr. Gutiérrez Gustavo, Teología de la Liberación, Ediciones Sígueme, 13ª. Edición, Salamanca, 1987,p.41.

³⁸ Idem. p. 83.

³⁹ Idem. p.312.

único que luchan los dirigentes es por mantenerse en el poder en pro de sus intereses particulares y en raras ocasiones por los del pueblo.

Ante la situación de violencia y abandono de la población marginada de América Latina, la Iglesia Católica se vio en la necesidad de hacer posible que los seres humanos lucharan por su liberación, ya que durante siglos esta situación de abuso prevalecía sin que hubiera una denuncia concreta.

Así pues, en la década de los setenta la Iglesia erige un compromiso concreto y total con la sociedad latinoamericana en términos de hacerla consciente de la opresión de la que son objeto; así, a medida de que los cristianos se liberan, se hace manifiesto el compromiso de la Iglesia para con ellos y se afianza así mismo, su creencia en un Dios liberador.

La Iglesia refrenda la misión de salvación de Jesucristo denunciando las injusticias y la situación de pecado que se genera a partir de propiciar un trato inhumano a los hombres, el cual exalte el egoísmo, el odio, la soberbia humana, etc.

He aquí el punto medular en el cual me atrevo a pensar que se inspiraría Freire para emprender toda su labor pedagógica:

El hecho de reconocer que no es congruente ni humano seguir perpetuando los esquemas de los gobiernos autoritarios en la existencia de los seres humanos, sumándole el hecho de que todo ser humano tiene derecho a tener una existencia digna, ya que para los Teólogos de la Liberación todos los cristianos tienen derecho a la libertad y además están llamados a realizarse.

La gran aportación de la Teología de la Liberación es la creencia en el ser humano y en su carácter creador y transformador del mundo, la creencia en un hombre que puede liberarse tanto de manera personal como social de la opresión de la que es objeto. Es a partir de esta creencia en el ser humano que Freire comienza a concientizar a sus educandos.

El proceso de liberación que plantea tanto la Teología de la Liberación como Paulo Freire, habrán de propiciar que se cumpla la utopía, ese sueño de un mundo mejor para todos y de una existencia plena y digna para cada uno de los seres humanos; más esta utopía sólo podrá volverse realidad desde mi particular punto de vista si existiera una unidad de voluntades, un compromiso auténtico en pro de la existencia, del constante proceso de “estar siendo” a que tienen derecho los seres humanos.

1.5 Teorías fundamentales para la construcción del pensamiento freireano.

Además de la influencia que la Teología de la liberación tuvo en el pensamiento de Freire y para tener una visión clara y de conjunto de las influencias alternas en las que Freire basó su pensamiento me adecuó a las acertadas aportaciones que de manera muy puntual realizó Samuel Pérez García en su libro: “*Paulo Freire Educación e Ideología*”, Editorial Toma y Lee, México, 2001, 133 p.

Para poder situar de manera global las influencias teóricas de Freire, Samuel Pérez se centra en cumplir un objetivo específico con este libro, el cual consiste en lo siguiente:

“El objetivo de este trabajo: consiste en confrontar en lo posible el pensamiento del educador brasileño a la luz de la teoría que Marx aportó para la comprensión y explicación de la realidad social, y luego demostrar en qué consistieron dichas posiciones críticas o ingenuas que este pensador expresaba en el ínterin de sus obras principales”⁴⁰.

Una de las obras principales que el autor de este libro retoma para hacer su análisis es *La Educación como Práctica de la Libertad*, con el cual realiza un análisis del concepto de hombre y de sociedad que aparece a continuación.

II. Paulo Freire: Su concepto de Hombre y de sociedad en La Educación como práctica de la Libertad.

“Para justificar una educación cuyo objeto sea la humanización del hombre, es necesario ubicar a éste dentro de una realidad social determinada y encontrar las relaciones que se dan entre ambos elementos (hombre-mundo), así como aquellas que definen las formas y las reglas de convivencia entre los hombres.

Paulo Freire no olvidaba este principio metodológico y reconocía que para justificar su teoría y práctica pedagógica debía situar al hombre (sujeto y objeto de su pedagogía) en

⁴⁰ Cfr. Pérez García Samuel, Paulo Freire: Educación e Ideología, Editorial Toma y Lee, México, 2001, .19.

un contexto social específico, y al mismo tiempo explicar la condición humana donde aquel se gestaba y desarrollaba.

Por eso su preocupación básica en la Educación como práctica de la Libertad era encontrar “una respuesta a las condiciones de la transición brasileña en el campo de la pedagogía, respuesta que tomara en consideración el problema del desarrollo económico y el de la participación popular en este mismo desarrollo, y de la inserción crítica del hombre brasileño en el proceso de “democratización fundamental” que nos caracterizaba y que no descuidara los signos de nuestra experiencia democrática, de raíces histórico culturales en contradicción con la nueva posición que el proceso exigía del hombre brasileño”⁴¹.

Para Freire es fundamental concebir al ser humano dentro de un contexto social determinado, ya que teniendo conocimiento de la forma de vida del sujeto o de los sujetos que se traten, se puede determinar cuáles son sus condiciones socioeconómicas, cuál es su contexto social, su nivel educativo, cultural; en síntesis, su manera de concebir la vida y el mundo.

“Para Freire este contexto histórico se iniciaba a partir del proceso de colonización portuguesa que, al basarse en el reparto de la tierra y de los hombres en unas cuantas manos había generado la cultura del mutismo y de la no participación del pueblo en la construcción de su propio destino; en ella, el hombre había venido creciendo deshumanizado y paternalistamente, como resultado de la explotación y del autoritarismo a que había sido sometido. Era esta una sociedad profundamente antidemocrática y centralista, cerrada a los cambios que la nueva época reclamaba; todo lo contrario de la sociedad que emergía con los primeros brotes de la industrialización al comenzar los últimos quince años del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Aquí, como resultado de la liberación de la mano de obra, se fue conformando una nueva estructura social que demandaba la participación popular y la democracia como base de ese desarrollo.

En su interpretación Freire concibe a su país como una nación que había crecido cerrada al tránsito de nuevas épocas, no sólo en el aspecto de la economía, sino en cuanto a la oportunidad de decidir su vida social y política, y que se caracterizaba por la generación

⁴¹ Op, cit. p. 21.

de una cultura antidialógica, masificada, de nula participación popular, era un país que crecía hacia fuera, porque afuera estaban quienes lo impulsaban económicamente.

Para el educador, desde su colonización, Brasil era rehén de fuerzas reaccionarias que se oponían al desarrollo económico independiente, y pretendían por todos los medios detener la nueva época de transición que se estaba viviendo a partir de la segunda guerra.

Este tránsito era entendido por el educador como el paso de una sociedad cerrada: (colonial, paternalista y antidemocrática), hacia una sociedad abierta: (capitalista, participativa y democrática), donde el ejercicio democrático del pueblo era un aspecto fundamental.

Respecto a ese tránsito, Vanilda P. Paiva afirmaba que en la concepción freireana el tránsito brasileño era exactamente el paso de una sociedad a otra, de una época a otra”⁴².

La cita anterior nos hace alusión a la situación económica, social y política de Brasil a lo largo de la historia, en la cual se nos muestra a Brasil como a un país en el que no se le permitía a la población participar activamente en la vida nacional, hecho que contribuyó en gran medida a crear una conciencia ingenua de la que Freire habla en su obra, ya que a las personas en el poder no les interesaba que la mayoría de la población de Brasil se diera cuenta de las condiciones de marginación en que vivían. Es por ello que Freire, a partir de la conceptualización de una pedagogía crítica, esperaba hacer consciente a la clase oprimida de su condición de opresión, de su capacidad de creación, de ser más; asimismo, de hacer consciente a los opresores de que no contribuirán a la humanización del mundo mientras persistan sus mecanismos de exclusión hacia la mayoría de la población.

La opinión del ISEB Organismo en el que Freire había trabajado con respecto a la situación de Brasil es la siguiente:

“La expansión de las fuerzas productivas del país, de manera especial a partir de 1930, había provocado el fortalecimiento de la burguesía industrial y nacional en detrimento de la burguesía mercantil y latifundista, vinculada al capital extranjero y dedicada a la explotación de las riquezas naturales y de la economía agrícola.

⁴² Idem. p. 22.

Al ser exportadora de materias primas e importadora de productos acabados, le interesaba que el país permaneciera en un estado de subdesarrollo y era ideológicamente solidaria de los norteamericanos: (sus principales compradores y proveedores). defendía por lo mismo, una política externa contraria a los intereses brasileños, imponiendo una política al tenor del liberalismo económico.⁴³”

Opinión del autor con respecto a cómo el trabajo de Paulo Freire en el ISEB propició la estructuración de su teoría pedagógica:

“Así, según el autor, al retomar el análisis social iseiano como justificante de su teoría pedagógica, Freire infería de ahí las condiciones que determinaron los estados de mentalidad asumidos por el pueblo brasileño en distintas épocas históricas, pues según su punto de vista el desarrollo no era solamente “cuestiones técnicas” o de “política puramente económica”, sino que encierran en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia... Esto lo lleva a distinguir diversos tipos de mentalidad según la época histórica, pues según él, los cambios de mentalidad eran condicionados por los cambios económicos.”⁴⁴

En el siguiente párrafo el autor hace alusión a los tipos de conciencia (intransitiva, transitiva ingenua y la que trabaja Freire en su obra, la conciencia crítica):

“Así, en la época colonial, se tenía una conciencia intransitiva; con los primeros brotes de la industrialización (finales del siglo XIX hasta 1930) se generó una conciencia transitiva ingenua; sin embargo, para explicar el desarrollo de la conciencia crítica, Freire rompía con su esquema primario (conciencia- cambio económico) y en su lugar proponía que la conciencia crítica era resultado de un trabajo pedagógico crítico.

Freire quería explicar cómo el pensamiento del brasileño se manifestaba en esa época de tránsito; es decir, cómo la condición social objetiva en la cual el desarrollo económico se veía manifestado era asimilada a través del pensar y actuar del pueblo y, con base en ello, determinar si la conciencia era crítica o ingenua.⁴⁵”

Considero que la preocupación fundamental de Freire residía en:

⁴³ Idem. p. 24.

⁴⁴ Idem. p.28.

⁴⁵ Idem. p. 28.

“...su preocupación fundamental era armonizar el desarrollo económico y político de la nueva sociedad con la humanización del hombre brasileño, y esto era lo que estaba en el centro de su acción y de su política educativa”⁴⁶.

Una vez descrita la posición de Freire en cuanto a la conciencia crítica y la ingenua, vamos a ver cómo para formar una conciencia crítica Freire se vale de un método pedagógico concreto, además de definir hacia quiénes estaba dirigido.

Sobre el método Freireano.

¿Hacia quiénes estaba dirigido?

En cuanto al método Freireano se refiere, nos puede surgir la pregunta sobre ¿en qué sector de la sociedad brasileña Freire pensaba a medida que elaboraba su método? como se expone en la siguiente interrogación:

“...¿pero la aplicación del método pedagógico no abarcaba a la elite dirigente?. ¿No quería Freire dotarlos también a ellos de una conciencia crítica?. Esta era la respuesta: Paulo Freire suponía que un sector de la clase dirigente ya poseía esa clase de conciencia, por lo tanto su método era inaplicable; sin embargo, había otro sector que no la tenía, pero éste la adquiriría mediante su propia reflexión del proceso y no por el método pedagógico, diseñado para ser aplicado en acciones de alfabetización y postalfabetización de adultos.”⁴⁷

Por lo anteriormente expuesto Freire dirigía su labor concientizadora a la clase oprimida brasileña como se expresa a continuación:

“Ante las anteriores afirmaciones, tenemos que Freire asumía que la concientización propiamente dicha estaba dirigida a los desprotegidos, a la clase oprimida de su país, ya que Freire promovía y trabajaba por una igualdad de condiciones de todos los seres humanos, de una liberación total de los opresores que se traducía en una mejora en las condiciones de vida, de trabajo, de oportunidades, de crecimiento y desarrollo humano.

⁴⁶ Idem. p.87.

⁴⁷ Idem. p. 30.

Entonces para Paulo Freire, la concientización dirigida a los oprimidos de su país no era un proceso desvinculado de la educación y de la praxis liberadora sino que precisamente considero que tiene su fundamento en éstas y viceversa ya que estamos hablando de un proceso dialéctico.

Para hacer posible el crecimiento personal, ese deseo de “ser más” propuesto por Freire habría que concebir una educación en la que “le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción, educación que tomase en consideración los varios modos del poder de captación de que está posibilitado el hombre brasileño, factor de importancia fundamental para su humanización, pero también que tomara en cuenta que el proyecto de su humanización no iba a ser consecuencia de la simple captación de los nuevos temas, sino resultado de su intervención sociopolítica en los destinos de su sindicato, de su empresa, a través de los gremios, clubes, consejos, ganando injerencia en la vida de su barrio, de su iglesia, en la vida de su comunidad rural, con la participación activa en asociaciones, clubes, en sociedades benéficas...”⁴⁸

Influencias Teóricas Freireanas.

Para comprender de una mejor manera el pensamiento de Freire además de su evolución, es necesario tomar en cuenta los autores, los teóricos que lo influenciaron para asumir el punto de vista teórico que lo caracterizó, es por ello que cito a continuación las influencias más significativas para Freire, según las aportaciones de Samuel Pérez García.

Según el autor el existencialismo culturalista influenció a Freire para la construcción de su pensamiento de la siguiente manera:

“El existencialismo culturalista es una corriente de tonalidad europea cuyos conceptos surgieron por separado en Occidente, pero en Brasil, por las condiciones históricas de su

⁴⁸ Idem. p. 33.

desarrollo, encontraban campo propicio para que crecieran juntas en el interior de la sociedad y se convirtieran por un lado, en la base teórica y metodológica del análisis de la realidad social, y por otro, contribuyeran a reforzar la ideología de la burguesía industrial al encubrir su pensamiento con un barniz de interés nacionalista y de desarrollo autónomo”⁴⁹.

En cuanto al existencialismo, comenta lo siguiente:

“...El existencialismo es una corriente filosófica cuyo principal tema es la existencia, pero no cualquiera, sino la existencia específicamente humana. Para el existencialismo, el existir no es un mero ser sino una continua creación; más bien, es un siendo, un poder ser. Este proceso continuo de estar siendo no está determinado por nadie, sino que es el resultado de la captación de uno mismo; en el preciso momento de pensarse sin intermediario, el hombre se exige a sí mismo y de ese modo elige su manera de ser y existir. Pero el hombre no puede concebirse sin aquellos que lo rodean: (la naturaleza y los otros), y por eso su ser es un ser en el mundo y con los otros, ser que crea el mundo, pero que al mismo tiempo es creado por él”⁵⁰.

Una vez analizado el contexto freireano en la Educación como práctica de la Libertad el autor da un salto, traslada su análisis al libro *Pedagogía del Oprimido* para poder determinar qué avances teóricos tuvo Freire con respecto a la Educación como práctica de la Libertad.

Sobre el método freireano.

Finalidad de la educación liberadora.

“La búsqueda de Freire consistía en la necesidad de encontrar un método pedagógico que sustituyera al viejo método tradicional usado por las clases dominantes para “educar” a los oprimidos, pero sin que sirviera a aquellos, sino a éstos, con el fin de ayudarlos a recuperar la humanidad perdida mediante el encuentro de su propio yo; un método pedagógico cuya esencia radicara en el uso permanente del diálogo crítico y creador, para que se constituyera en el instrumento del hombre oprimido en la consecución de una conciencia de clase, tan necesaria para la lucha liberadora que tendría que afrontar; doble tarea, por consiguiente, implicaba el objetivo de Freire: por una parte restituirle al hombre su capacidad de pensamiento original a través de una pedagogía crítica que

⁴⁹ Idem. p. 35.

⁵⁰ Idem p. 36.

hiciera de la opresión y de su causa el objeto de su reflexión, y por otra, que dicha reflexión no se quedara en el nivel de la teoría, sino que implicara una inserción crítica de los oprimidos sobre su realidad y los comprometiera a la praxis de su liberación.”⁵¹

Considero que en lo respecta al método freireano, Paulo lo creó por un lado para demostrar que el método tradicional usado con anterioridad ya no cubría las necesidades educativas de la población, ya que el método tradicional me atrevo a afirmar que fue creado para conservar el dominio y el control de la clase dominante sobre la oprimida ya que esta última no tenía acceso a la educación, así que era necesario más que nada por las condiciones de marginación y de analfabetismo de Brasil que se tomaran “cartas en el asunto” para desacelerar este resago; es por ello que Freire propuso una educación liberadora cuya finalidad está centrada en educar la conciencia de los oprimidos, para que al percatarse de la opresión en la que viven, se den cuenta de que no pueden seguir viviendo sin tener la posibilidad de asumirse como seres creadores y constructores de su propio destino.

Sobre los Oprimidos.

Comenta el autor del libro, el cual realiza una crítica a Freire: “si los oprimidos se dieran cuenta de que mantenían alojada la conciencia del opresor en el interior de su propia conciencia, ello no significaba la entrega auténtica por la liberación, se requería que los oprimidos, al asumir una posición crítica con relación a sus opresores, también se entregaran a su práctica liberadora; así, dotados de una conciencia de clase, los oprimidos estarían en posibilidad de rebatir y desdeñar el falso amor ofrecido por los opresores, y que buscaba impedir la lucha por transformar la situación de opresión que se vivía”⁵².

⁵¹ Idem. p. 48.

⁵² Idem. p. 50.

Sobre el proceso de liberación de los hombres.

“Pero Freire no quería únicamente impulsar la liberación de las clases oprimidas, si bien entendía que sólo con la liberación de éstas la sociedad marcharía hacia su vocación ontológica por excelencia: hacia el ser más de los hombres. De ningún modo: el educador brasileño aspiraba a liberar a todos los hombres, tanto opresores como oprimidos, pues de acuerdo con su vocación humanista, la sociedad ideal a la cual aspiraba, sería aquella donde no existieran ni opresores ni oprimidos, sino hombres en proceso permanente de liberación”⁵³.

Me parece importante resaltar que aunque la anterior afirmación de Freire parece idealista, considero que sigue siendo válida la posición de numerosas personas en las cuales me incluyo de seguir creyendo en el sueño, en la utopía de que todos y cada uno de los seres humanos que habitamos este mundo, tiene la posibilidad de aspirar a tener una vida mejor, con oportunidades de crecimiento personal y profesional, un mundo en el que no exista el racismo, la discriminación de raza, de sexo, de condición social, sino un mundo en el que todos los seres humanos seamos iguales y podamos todos ser felices, no solamente con discursos en el que se aspire a una vida mejor, sino con hechos concretos con los cuales se practique la tolerancia y la fraternidad de una manera real, y más que nada, de hacer este mundo más humano, en el que todos podamos colaborar y en el que pueda ser escuchada nuestra palabra, nuestra vocación y aspiración de SER MÁS.

⁵³ Idem. p. 51.

CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO 1.

El capítulo anterior consistió en situar a Freire en el contexto social que le tocó vivir para de esta manera tener una idea más clara de las múltiples influencias que lo condujeron a incidir en el mundo desde una perspectiva crítica de la educación, ya que Freire se dio cuenta de que las personas de su país requerían educarse, darse cuenta de las posibilidades de crecimiento personal que se generarían a partir de que pueden “SER MÁS”, de que pueden mirar el mundo con “nuevos ojos”, a en primera instancia, comprender la relación entre opresores y oprimidos (concientización) para al poder “decir su palabra” ser sujetos y constructores de su propio destino.

Así como Freire transformó con su pedagogía el ámbito educativo, también criticó de manera tajante el esquema de la educación tradicional, al no cubrir con las necesidades de transformación educativa que requería Brasil. Transformación que inició mediante la introducción del método freireano de alfabetización en dicho país; dicha revolución educativa fue interrumpida por el golpe de Estado de 1964 que le valió la cárcel y posterior exilio; sin embargo, el estar alejado de su país lo motivó más para dar continuidad a la ya iniciada revolución educativa brasileña.

Según Freire, el educador progresista, además de ser parte activa en la revolución, deberá de hacer posible día a día tanto su autonomía como la de sus educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; de esta manera, educandos y educadores habrán de concientizarse de su papel de sujetos históricos que realizan acciones concretas para hacer posible la utopía con la cual habitemos un mundo en el que se luche por la aplicación real de la justicia en la que se busque, no la negación de los conflictos, sino

soluciones prácticas y benéficas para los seres humanos construyendo un mundo “más humano” para todos. De dicha humanización es de la que habla de manera constante Freire al invitar a cada persona a pensar, no ya de manera egoísta, individualista, sino a pensar en “nuestro prójimo”, en colectividad, en posibilitar el bien de las personas que nos rodean, propiciando el bien común a partir de que concibamos un mundo de manera democrática y crítica, en el cual es posible hablar de la esperanza, de cambiar los sistemas opresores por proyectos que conciban a los seres humanos como sujetos históricos que aspiran a “SER MÁS”.

CAPÍTULO 2

“DESARROLLO DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA”

INTRODUCCIÓN.

En este segundo capítulo haré un recorrido por las argumentaciones que sobre autonomía realiza Paulo Freire en las siguientes obras: “Pedagogía del Oprimido”, “Cartas a quien pretende enseñar”, “Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”, “Pedagogía de la Esperanza” y “Pedagogía de la Autonomía”, ya que en dichas obras es donde habla de manera más explícita sobre la autonomía en la educación, además de que su análisis del tema se vuelve más detallado, permitiendo así entender la evolución que ha tenido el concepto a medida que ha escrito sobre el tema.

En este segundo capítulo haré un recorrido por las argumentaciones que sobre autonomía realiza Paulo Freire en las siguientes obras: “Pedagogía del Oprimido”, “Cartas a quien pretende enseñar”, “Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”, “Pedagogía de la Esperanza” y “Pedagogía de la Autonomía”, ya que en dichas obras es donde habla de manera más explícita sobre la autonomía en la educación, además de que su análisis del tema se vuelve más detallado, permitiendo así entender la evolución que ha tenido el concepto a medida que ha escrito sobre el tema.

Así, revelando lo que es para Freire la autonomía, es decir, definiendo el concepto, podré describir cómo lo aplica de manera práctica en la educación, es decir, cuál es el uso que de dicho concepto realiza.

2.1 Orígenes del concepto de Autonomía.

Antes de realizar el análisis de las obras descritas con anterioridad, analizaré la palabra autonomía, tanto desde sus orígenes como desde el punto de vista lingüístico para ubicarlo de una manera más concreta.

“Se llama al hecho de que una realidad esté regida por una ley propia, distinta de otras leyes, pero no forzosamente incompatible con ellas; en el vocabulario filosófico el término “autonomía” suele emplearse en dos sentidos.

1. Sentido ontológico: Según el mismo, se supone que ciertas esferas de la realidad son autónomas respecto de otras.
2. Sentido ético: Según el mismo, se afirma que una ley moral es autónoma cuando tiene en sí misma su fundamento y la razón propia de su legalidad; este sentido ha sido elaborado especialmente por Kant y ha sido admitido por otros autores como Cohe, Natorp y Renouvier.
3. El eje de la autonomía de la ley moral lo constituye según Kant, la autonomía de la voluntad, por la cual se hace posible el imperativo categórico.
4. En su fundamentación de la metafísica de las costumbres, por ejemplo, indica Kant, que la autonomía de la voluntad es la propiedad mediante la cual la voluntad constituye una ley por sí misma, independientemente de cualquier propiedad de los objetos del querer. El principio de la autonomía reza, pues:

“Elegir siempre de tal modo, que la misma volición abarque las máximas de nuestra elección como ley universal”.

Si un acto es determinado por algo ajeno a la voluntad, es atribuido, consiguientemente a una coacción externa y no es concebido como moral.”⁵⁴

Aportaciones de la lingüística al concepto de autonomía.

Autónomo: “tomado del griego *autós*, compuesto de “ley” y “propio” “mismo”.⁵⁵

Autonomía: “independencia, **autónomo:** es quien tiene independencia.”⁵⁶

2.2 Razones por las cuales la educación crítica constituye una alternativa libre a seguir.

Una vez analizada la relación educador-educando, tanto en la pedagogía tradicional, (educación bancaria), como en la pedagogía crítica que propone Freire, en la cual sí se supera la contradicción educador-educando que parecía insalvable, me dispongo a argumentar porqué el paradigma crítico que propone Freire se presenta como una alternativa a seguir en cuanto a educación se refiere.

Además de que lo primordial será que a partir de la comprensión de las implicaciones de la pedagogía crítica se podrá ubicar si existe o no una definición de lo que para Freire es la autonomía y el uso que éste hace de ella.

⁵⁴ Ferrater, Mora José, Diccionario de Filosofía, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975, p.16.

⁵⁵ Corominas Joan y Pascual J.A. , Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico, Gredos, Madrid, volumen 1, 1980, p.45.

⁵⁶ Mateos, Muñoz Agustín, Compendio de Etimologías Grecolatinas del Español, Editorial Esfinge, vigésima Edición, México, 1982.p.365.

Freire a lo largo de su obra comenta cómo habrán de comportarse los educadores para identificarse con los educandos en el proceso conjunto de enseñanza-aprendizaje.

“Las cualidades de las que voy a hablar que me parecen indispensables para las educadoras y educadores progresistas, son predicados que se van generando con la práctica; más aún, son generados en la práctica en coherencia con la opción política de naturaleza crítica del educador. Por esto mismo, las cualidades de las que hablaré no son algo con lo que nacemos o que encarnamos por decreto o recibimos de regalo. Por otro lado, al ser alineadas en este texto, no quiero atribuirles ningún juicio de valor por el orden por el que aparecen; todas ellas son necesarias para la práctica educativa progresista.”⁵⁷

La primer característica de la que nos habla Freire (de ante mano todas las que se van a enunciar son para él importantes) que habrán de propiciar en su actuar los educadores progresistas es la humildad, sobre ella comenta:

“Comenzaré por la humildad... La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Sin humildad difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia, pero la humildad que nos hace escuchar a aquel considerado como menos competente que nosotros, no es un acto de condescendencia de nuestra parte o un comportamiento de quien paga una promesa hecha con fervor. ...Escuchar con atención a quien nos busca, sin importar su nivel intelectual, es un deber humano y un gusto democrático nada elitista... Cómo escuchar al otro, cómo dialogar, si sólo me oigo a mi mismo, si sólo me veo a mi mismo, si nadie que no sea yo mismo me mueve o me conmueve.”⁵⁸

En este relato Freire nos señala lo importante que es que los educadores no sean elitistas en su trato con los otros, sino que traten a todas las personas por igual ya que los educadores no habrán de sentirse “por encima” de los

⁵⁷ Freire, Paulo “Cartas a quien pretende enseñar”, Traducción de Stella Mastrangelo, 5ª. Edición, Editorial Siglo XXI, México, 1991, p.60.

⁵⁸ Idem. p. 60.

educandos, sino que tanto educandos como educadores habrán de reconocer que aprenden los unos de los otros.

“Por otro lado si, siendo humilde, no me minimizo ni acepto que me humillen, estoy siempre abierto a aprender y a enseñar. La humildad me ayuda a no dejarme encerrar jamás en el circuito de mi verdad, uno de los auxiliares fundamentales de la humildad es el sentido común que nos advierte que con ciertas actitudes estamos cerca de superar el límite a partir del cual nos perdemos”.⁵⁹

Así, la humildad implica que el educador tenga la disposición, esté abierto a escuchar las sugerencias que le hagan los educandos con respecto a su labor docente, ya que habrá de estar muy consciente de que no es el único ser en la tierra que posee la verdad, sino que las aproximaciones sucesivas a la verdad las irán construyendo tanto educandos como educadores.

“Es que la humildad no florece en la inseguridad de las personas, sino en la seguridad insegura de los cautos, es por esto por lo que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma.

La postura del autoritario, en cambio es sectaria; la suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás, es en su verdad donde radica la salvación de los demás.”⁶⁰

Los educadores críticos no habrán de estar muy seguros de sus certezas en cuanto a que sólo ellos posean la verdad del conocimiento que comparten con los educandos, ya que si lo hicieran se parecerían mucho a los educadores tradicionalistas que creen tener la certeza de todo lo que hacen.

“Pero es preciso sumar otra cualidad a la humildad con la que la maestra actúa y se relaciona con los alumnos, y esta cualidad es la *amorosidad* sin la cual su trabajo pierde el significado; y amorosidad no solo para los alumnos, sino para el propio proceso de enseñar.

Debo confesar, sin ninguna duda, que no creo que sin una especie, de “amor armado”, como diría el poeta Tiago de Melo, la educadora o el educador puedan sobrevivir a las negatividades de su quehacer. Las injusticias, la indiferencia del poder público,

⁵⁹ Idem. p. 60.

⁶⁰ Idem. p. 60.

expresadas en la desvergüenza de los salarios, en el arbitrio con que son castigadas las maestras y no tías que revelan y participan en manifestaciones de protesta a través de su sindicato – pero a pesar de esto continúan entregándose a su trabajo con los alumnos.”⁶¹

Paulo Freire en esta descripción pone énfasis en que el oficio de educador y de educadora habrá de desempeñarse con amor, tanto a los educandos como al mismo proceso de enseñanza, ya que en mi opinión el amor es el impulso, la fuerza de la que habrán de afianzarse los educadores y las educadoras progresistas para resistir las injusticias de las que son objeto, ya que no se les reconoce su labor con sueldos que les permitan vivir de una manera decorosa, digna.

“Sin embargo, es preciso que ese amor sea en realidad un “amor armado”, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar. Es ésta la forma de amar, indispensables al educador progresista y que es preciso que todos nosotros aprendamos y vivamos, pero sucede que la amorosidad de la que hablo, el sueño por el que peleo y para cuya realización me preparo permanentemente, exigen que yo invente en mí, en mi experiencia social, otra cualidad: la *valentía* de luchar al lado de la *valentía* de amar.”⁶²

A la par del amor que los educadores mostrarán, estará el espíritu de lucha contra las injusticias de las que son objeto, ya que de esta manera habrán de estar respondiendo a su vocación de educadores que denuncian las injusticias y que esperan un mundo mejor.

Otra cualidad de la que habla Freire ideal en los educadores progresistas es la tolerancia de la que se expresa como sigue:

“Otra virtud es la tolerancia; sin ella es imposible realizar un trabajo pedagógico serio; sin ella es inviable una experiencia democrática auténtica; sin ella, la práctica educativa se desdice.

La tolerancia, sin embargo, no es una posición irresponsable de quien juega el juego del hagamos de cuenta.

⁶¹ Idem. p. 62.

⁶² Idem. p. 62.

Ser tolerante no significa ponerse en connivencia, (es decir, tolerancia o complicidad) con lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos ayuda a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.⁶³

La tolerancia en la relación educador- educandos, se refiere en mi opinión al hecho de que inevitablemente en numerosas ocasiones las opiniones que se exterioricen en las clases de parte de uno (el educador) o de otros (los educandos), no necesariamente van a concordar, es decir, a estar de acuerdo, así que al haber opiniones de muy diversa índole los educadores habrán de encontrar estrategias para que los educandos respeten la discrepancia, la diferencia en opiniones.

“La tolerancia es una virtud, por eso mismo si la vivo, debo vivirla como algo que asumo como algo que me hace coherente como ser histórico, inconcluso, que estoy siendo en una primera instancia, y en segundo lugar, con mi opinión político-democrática. No veo cómo podamos ser democráticos sin experimentar, como principio fundamental, la tolerancia y la convivencia con lo que nos es diferente.

Nadie aprende tolerancia en un clima de irresponsabilidad en el cual no se hace democracia. El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple connivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario en el cual se exacerba la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el cual la libertad no se limita, difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. El autoritario, empapado de prejuicios sobre el sexo, las clases, las razas, jamás podrá ser tolerante si antes no vence sus prejuicios.

Es por esto por lo que el discurso progresista del perjudicado, en contraste con su práctica, es un discurso falso.⁶⁴

La tolerancia implica que en mi relación con las demás personas aprenda a respetar las diferencias en cuanto criterio, opinión, forma de pensar,

⁶³ Idem p. 63.

⁶⁴ Idem. p. 65.

condición social, raza, religión, es decir, que no seamos racistas en nuestro trato diario. De esta manera, al ejercer la tolerancia se promueve la democracia al aprender a convivir con personas diferentes.

Además del ejercicio de la democracia tanto por parte de los educandos como de los educadores, será muy importante que los educadores pongan atención a la siguiente cualidad que es la seguridad en su desempeño docente.

“La indecisión delata falta de seguridad, una cualidad indispensable a quien sea que tenga la responsabilidad del gobierno, no importa si de una clase, de una familia, de una institución, de una empresa o del Estado.

Por su parte la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética.

No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción, o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre a favor de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiere la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contraindican para encarnar la tarea del educador.”⁶⁵

En este relato, Freire nos señala la importancia de que la educadora o el educador sepan las gran responsabilidad que tienen en sus manos al educar a las personas, ya que lo que hacen es formar conciencias, formar criterios en los educandos, por lo que deberán de ser muy cuidadosos en su desempeño.

“Tarea que exige una forma críticamente disciplinada de actuar con la que la educadora desafía a sus educandos.

Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que la maestra va revelando a sus educandos, discreta y humildemente, sin alharacas arrogantes, y por el otro con el equilibrio con el que la educadora ejerce su autoridad –segura, lúcida, determinada.

⁶⁵ Idem. p. 67.

Nada de eso, sin embargo, puede concretarse si a la educadora le falta el gusto por la búsqueda permanente de la justicia.”⁶⁶

La competencia profesional de los docentes alentará a los educandos a seguir luchando por superarse en la vida ya que tienen como punto de partida el testimonio de los profesores.

“Existe otra cualidad fundamental que no puede faltarle a la educadora progresista y que exige de ella la sabiduría con qué entregarse a la experiencia de vivir la tensión entre la *paciencia* y la *impaciencia*. Ni la *paciencia* por sí sola ni la *impaciencia* solitaria. La *paciencia* por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La *paciencia* desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La *impaciencia* por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre táctica y estrategia. La *paciencia* aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola “tierna”, “blanda” e inoperante. En la *impaciencia* aislada amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La *paciencia* sola se agota en el puro blablablá; la *impaciencia* a solas en el activismo irresponsable.

La virtud no está, pues, en ninguna de ellas sin la otra, sino en vivir la permanente tensión entre ellas. Está en vivir y actuar impacientemente paciente, sin que jamás se dé la una aislada de la otra.”⁶⁷

Freire nos sugiere que tanto la *paciencia* como la *impaciencia* coexistan unidas en el comportamiento, en el quehacer de los educadores, ya que si una se da sin la otra, se caería en incongruencias ya que: si solamente prevaleciera la *paciencia* el actuar del educador o la educadora sería excesivamente pasivo y si solamente existiera la *impaciencia* en su actuar se caería en el exceso del activismo, siendo que en reiteradas ocasiones Freire invita a los docentes a ser equilibrados en su comportamiento como lo señala en la siguiente afirmación:

⁶⁶ Idem p. 67.

⁶⁷ Idem p. 67.

“El discurso del *paciente* es siempre *bien comportado*, mientras que el discurso del *impaciente* generalmente va más allá de lo que la realidad misma comportaría.”⁶⁸

“Es viviendo-no importa si con deslices o incoherencias, pero sí dispuesto a superarlos- la humildad, la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre la paciencia y la impaciencia, como contribuyo a crear la escuela alegre, a forjar la escuela feliz. La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, se adivina la escuela que apasionadamente le dice *sí* a la vida. Y no la escuela que enmudece y me enmudece”.⁶⁹

La escuela tradicional no fomentó en su actuar el hecho de lograr que los educandos aprendieran a expresarse, a decir lo que pensaban, lo que sentían, a decir en lo que no estaban de acuerdo mientras que en la enseñanza crítica sí se supera la contradicción educador-educando, se promueve la comunicación, la democracia, el respeto a la diferencia, a la diversidad, la tolerancia ya que según Freire en la escuela crítica se les permite a los educandos ser al tomar en cuenta a la persona humana como tal no nulificándola como ocurría en la enseñanza tradicional.

“Es preciso estimular la imaginación de los educandos, usarla en el “diseño” de la escuela con la que ellos sueñan. ¿Porqué no poner en práctica dentro del salón de clase una parte de la escuela con la que sueñan?. ¿Porqué al discutir la imaginación o los proyectos no les subrayamos a los educandos los obstáculos concretos, aunque algunos sean por el momento insuperables para la realización de su imaginación?. ¿Porqué no enfatizar el derecho a imaginar, soñar y luchar por el sueño?. Porqué la imaginación que se entrega al sueño posible y necesario de la libertad tiene que enfrentarse con las fuerzas reaccionarias que piensan que la libertad les pertenece como un derecho exclusivo. Al fin y al cabo es preciso dejar bien claro que la imaginación no es ejercicio de gente desconectada de la realidad, que vive en el aire. Por el contrario, al imaginar alguna cosa

⁶⁸ Idem. p. 67.

⁶⁹ Idem. p. 70.

lo hacemos condicionados precisamente por la falta de lo concreto. Cuando el niño imagina una escuela alegre y libre es porque la suya le niega la libertad y la alegría.”⁷⁰

Continuando con este modelo de escuela crítica del que nos habla Freire, la imaginación juega un papel muy importante en la educación de los educandos, ya que en mi opinión es a partir de ella como van a desarrollar su creatividad y su inventiva y los educadores son los que deberán de hacer crecer esta imaginación al desarrollar en los educandos la labor investigativa, de búsqueda, de asombro ante los fenómenos que se les presentan.

“Es preciso y hasta urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el de escuchar a los otros, ya no por puro favor, sino por el deber de respetarlos, así como el de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar, sin embargo, el derecho del divergente a expresar su contrariedad. El gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate.”⁷¹

La educación crítica propicia la autonomía, ya que hace posible que los educandos tracen su propio camino de conocimiento y que luego lo van a compartir con los demás compañeros de clase, además de que propicia la comunicación entre educador y los demás educandos, acciones que no propició la escuela tradicional, lo que ha ocasionado que su modelo ya no esté vigente, ya que no corresponde a las necesidades de la sociedad actual.

⁷⁰ Idem. . 79.

⁷¹ Idem p. 98.

“Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de las experiencias democráticas. Estaremos desafiándonos a nosotros mismos a luchar más a favor de la ciudadanía y de su ampliación. Estaremos forjando en nosotros mismos la disciplina política indispensable, sin la cual obstaculizamos nuestra formación, así como la no menos necesaria disciplina política, indispensable para la lucha en la invención de la ciudadanía.”⁷²

Nos sigue reiterando Freire la pertinencia del carácter democrático de la escuela crítica, ya que a partir de que los educadores y los educandos sean democráticos en su vida diaria, estarán construyendo de esta manera una sociedad más justa y equilibrada a la que todos los seres humanos aspiramos.

“La educación popular y democrática tal y como hoy la vemos y ayer la anunciamos, rechazando dicotomías distorsionantes, persigue la comprensión de los hechos y de la realidad en la complejidad de sus relaciones.

La formación hacia la que apunta una educación así, crítica, implica necesariamente la información.

En ella no nos interesa sólo la información, ni sólo la formación, sino la relación entre ambas, a fin de alcanzar el momento crítico en que la información se va transformando en formación. Es en ese momento en el que el supuesto paciente se va asumiendo como su sujeto, en relación con el sujeto informante.”⁷³

La pedagogía crítica implica que los educandos logren por un lado informarse de la realidad circundante, y por el otro lado, que a partir de esa información que poseen, se les vaya formando un criterio que haga posible que de manera individual y autónoma vayan tomando sus propias decisiones, es por ello que no es conveniente que la información exista separada de la formación de los educandos.

⁷² Idem. p. 133

⁷³ Cfr. Cartas A Cristina Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo, Traducción de Stella Mastrangelo y Claudio Tavares Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996, p. 130.

“Por otro lado, en un proceso comprendido con un *futuro democrático*, la formación no puede reducirse a sí misma; en primer lugar, porque la tecnología y la ciencia no pueden escapar de las implicaciones políticas e ideológicas con que son producidas; y en segundo lugar, con que son puestas en práctica. Aún más, ciencia y tecnología no son quehaceres “asexuados” o neutros.

Hoy como ayer, la formación técnico-científica no podía ni puede reducirse al *entrenamiento* puramente mecánico de técnicas o a la memorización no menos mecánica de principios científicos.

La formación técnico-científica abarca por un lado la capacitación técnica, y por el otro, la aprehensión de la razón de ser de la propia técnica. Más aún, la formación técnico-científica no puede prescindir, so pena de mutilarse y mutilarnos, de la incesante búsqueda de la creación de un *saber pensar*, de un *pensar acertadamente*, de un *pensar crítico*.”⁷⁴

Freire hace referencia a la relación entre ciencia y técnica y comenta que la una no puede coexistir sin la otra. ya que si bien se requieren de conocimientos para ejercer la técnica o alguna ciencia en particular, será importante también que se sepa la razón de ser, el porqué de la ciencia y la técnica, para de esta manera establecer relaciones entre ambas y la realidad circundante.

“Por otro lado, “programados para aprender”, y por lo tanto para enseñar y en consecuencia para conocer, mujeres y hombres se harán más auténticos cuanto más desarrollen la *curiosidad* que he venido llamando *epistemológica*. En cuanto que somos *epistemológicamente curiosos* es como conocemos, en el sentido de que producimos el conocimiento y no sólo lo *almacenamos mecánicamente* en la memoria.

El ejercicio de tal curiosidad no se realiza en la dicotomía de lo indicotomizable, sino en la comprensión dialéctica de la realidad.

En la formación de un tornero no puedo separar, a no ser dialécticamente, el saber técnico que éste precisa para ser un buen tornero del saber político, el que trata de nuestra posición en la *polis*, el que discute la cuestión del poder y aclara las relaciones contradictorias entre las clases sociales en la ciudad.”⁷⁵

⁷⁴ Idem. p. 130.

⁷⁵ Idem. p. 130.

Esta curiosidad epistemológica de la que habla Freire, se refiere a la curiosidad que cada individuo tiene ante el conocimiento. Es esa búsqueda incesante del conocimiento que nos rodea lo que hará posible que comprendamos de una mejor manera el porqué actúa nuestra sociedad como actúa, así es como comprenderemos más y más nuestro mundo.

“Sueño con el tiempo y la sociedad en que, más coherente con mi naturaleza de ser programado para aprender –epistemológicamente curioso-, no me satisfaga, por ejemplo siendo carpintero, con saber cómo utilizar técnicamente el serrucho; con saber, casi adivinando ayudado por el tacto, la mayor o menor docilidad de la madera con la que hago una puerta, una ventana o una mesa estilizada. Es que, siendo coherente con mi naturaleza, que se constituye social e históricamente, debo ir más allá de las indagaciones fundamentales sobre lo que hago y sobre cómo hago lo que hago, y desafiarme con otras preguntas indispensables: a quién sirvo haciendo lo que hago, contra qué y contra quién, a favor de qué y de quién hago lo que hago”.⁷⁶

Freire quiere decir que sea nuestra profesión u oficio de la índole que sea no será suficiente con saber cómo hacer nuestra profesión, sino que será más importante que indaguemos, que investiguemos, que nos preguntemos hacia quién o quiénes está dirigida la profesión a que nos dedicamos, es decir, preguntarnos a quiénes vamos a beneficiar con ésta, así como también definir por qué elegimos la profesión a la que nos dedicamos, de esta manera conoceremos más el contexto en el que ejercemos nuestra acción.

“Preocupado dentro de la práctica educativa informal por el autoritarismo y el mecanicismo de la *escuela tradicional*, pensé en la creación de una institución abierta, viva, curiosa, en la que el educador o la educadora, al enseñar, se estuviese exponiendo al aprender y en la que el educando aprendiese, en la práctica de aprender, que sólo aprende realmente quien produce, quien *produce la comprensión o la inteligencia de lo enseñado*. Esto es, sólo *aprende* quien *aprehende* y formula la comprensión de lo

⁷⁶ Idem. p. 130.

enseñado. Por eso memorizar mecánicamente el perfil del concepto del objeto no revela ningún conocimiento.”⁷⁷

Aquí, Freire señala la importancia de la comprensión y la aprehensión de los conocimientos, ya que hace una crítica a la concepción mecanicista de la educación, en la cual hay una transmisión de los conocimientos, sólo se le transfiere información al educando sin que exista un cauce concreto de reflexión en el cual el educando asimile como comprenda los conocimientos de manera crítica y reflexiva.

“Es urgente que se realice casi una predicación, a nivel nacional, para despertar la conciencia de la sociedad civil hacia lo que realmente significa la educación. Despertar de la conciencia en el sentido de que, asumiendo el profundo significado de la práctica educativa, asumamos también ciertos sacrificios necesarios en su favor.

Cuando los maestros y las maestras de una red escolar entran en huelga defendiendo o exigiendo salarios menos inmorales, en realidad están ejerciendo un derecho legítimo, democrático, y ofreciendo a los niños y a los adolescentes el testimonio de que luchan por mejorar la sociedad.

En vez de criticar a los maestros y a las maestras, las familias de los alumnos deberían luchar contra el Estado que históricamente viene desatendiendo el cumplimiento de su deber de ofrecer educación en cantidad y en calidad a la población. Y no es con salarios de mentiritas con lo que podemos tener una educación de calidad.

La lucha de los maestros y de las maestras es justa, y será tanto más bella cuanto menos hieran la *ética* mientras luchan.”⁷⁸

Freire hace explícita la denuncia de centenares de maestros, que tanto en el Brasil de Freire, como en nuestro México sucede, de que a los maestros no se les pagan sueldos para que aspiren a una vida digna, sino que se les pagan sueldos que muchas veces no les alcanzan para sobrevivir.

Ante esta problemática: ¿cuál es el papel que la sociedad civil deberá de asumir?. Freire señala que la sociedad deberá de estar “abierta”, deberá de

⁷⁷ Idem. p. 138.

⁷⁸ Idem p. 140.

sensibilizarse con la causa de los maestros, ya que ellos están luchando por tener una vida digna y también por la dignidad de la educación.

“Quien busca un curso de alfabetización de adultos quiere aprender a escribir y a leer frases y palabras, quiere alfabetizarse. Pero la lectura y la escritura de las palabras pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior de la lectura de la palabra.”⁷⁹

Aquí señala el juego dialéctico que implica el proceso de alfabetización, ya que se constituye por dos fases del proceso mismo que son: el aprender a leer y a escribir, para de manera simultánea se pueda extrapolar esa lectura y escritura a la lectura del mundo para poder darle una interpretación a este último.

- 1) “La alfabetización es un acto de conocimiento, un acto de creación, y no de memorización mecánica de letras y de sílabas”⁸⁰.

En el método de alfabetización de Freire se dice que es un acto de creación, ya que a partir del conocimiento que conocen los educandos es posible que construyan y creen más conocimiento a diferencia de la educación tradicional en la que no se les enseña a los alumnos a pensar bien, ya que no se les permite opinar, “decir su palabra”.

- 2) “Los alfabetizandos deben ser desafiados a asumir el papel de sujetos del proceso de aprendizaje de la escritura y de la lectura”⁸¹.

Asumirse como sujetos, quiere decir que a la vez que están alfabetizándose también aprenden las múltiples significaciones que trae consigo el entender la realidad que viven a partir de que leen y escriben.

- 3) “El programa debe surgir de la investigación del universo del vocabulario de los alfabetizandos, que al mismo tiempo nos brinda el universo temático del área. Las primeras codificaciones a ser “leídas” - vale decir decodificadas - por los alfabetizandos, ofrecen la posibilidad de una discusión sobre el concepto de cultura. La comprensión de la cultura como creación humana, de la cultura como

⁷⁹ Cfr. Freire Paulo, “Pedagogía de la Esperanza”, Editorial Siglo XXI, México, 4ª. Edición, 1999, p. 75.

⁸⁰ Cfr. Freire Paulo, “Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”, Traducción de Stella Mastrangelo y Claudio Tavares Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996, pg. 146.

⁸¹ Idem. pg. 146.

prolongación que mujeres y hombres con su trabajo hacen del mundo que no hicieron, ayuda a la superación de la experiencia políticamente trágica de la inmovilidad provocada por el *fatalismo*”⁸².

El hecho de que hombres y mujeres estén alfabetizándose, hace posible que comprendan los hechos que suceden a su alrededor como el caso de que poseen una cultura propia que los hace distinguirse de las demás personas en el mundo y que asimilándola hace que se concienticen de su situación de oprimidos.

- 4) “Si hombres y mujeres pueden con su acción, con la tecnología, incipiente o sofisticada, cambiar el mundo que no hicieron, entonces, ¿por qué no pueden cambiar el mundo de la historia, el mundo *social, económico* y político del que son hacedores?”⁸³

Las condiciones en la que viven los oprimidos son consecuencia del rumbo que la historia tomó a lo largo del tiempo; sin embargo, esa condición de opresión es posible que los mismos oprimidos la modifiquen, ¿cómo? concientizándose y aprendiendo a decir su palabra.

- 5) “El diálogo como camino de conocimiento debe caracterizar a la práctica de la alfabetización, lo que no invalida la *información* necesaria hecha discursivamente y sin la cual no hay conocimiento”⁸⁴.

Freire resalta el hecho de la comunicación entre educadores y educandos ya que a partir de la interacción entre éstos se genera conocimiento.

- 6) “Las palabras generadoras deben ser colocadas en las codificaciones cuya “lectura” posibilita la creación de innumerables frases, teniendo la palabra generadora en diferentes posiciones y funciones, comienza el trabajo de decodificación de la palabra en sílabas y de éstas en nuevas frases”⁸⁵

⁸² Idem. pg.146.

⁸³ Idem. pg.147.

⁸⁴ Idem.pg.147.

⁸⁵ Idem.pg.147.

Sobre el método de lectura y escritura señala Freire:

- 7) “Es absolutamente necesario no dicotomizar la lectura de la escritura. No existe la una sin la otra, y es fundamental ejercitarlas ambas sistemáticamente. Aún más, el aprendizaje de la escritura y de la lectura debe mejorar la *oralidad*, de ahí la necesidad de su práctica”⁸⁶.

El proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura deberá de ir acompañado del diálogo.

- 8) “Que se tenga en consideración lo que significa para un adulto de treinta, de cuarenta años, habituado al peso de su herramienta de trabajo, pasar a manipular el lápiz. Al principio de su experiencia debe haber una desproporción entre la fuerza que emplea y el peso del lápiz. Y es preciso que se reacondicione poco a poco con la práctica repetida”⁸⁷.

El educador de adultos deberá de ser comprensivo ante el hecho de que un adulto al mismo tiempo que trabaja, se enfrenta al hecho de comprometerse a aprender a leer y a escribir, lo cual requerirá de un mayor esfuerzo ya que en mi opinión un adulto no es tan adaptable como un niño.

- 9) “Además, debemos considerar la inseguridad del adulto iletrado, que se agravará si se siente tratado como niño. Y no hay manera más eficaz de respetarlo que acatar su conocimiento de experiencia hecho con el objeto de ir más allá de él. Trabajar con los educandos con la idea de crear un ambiente de confianza en el que pueda existir la seguridad, es definitivamente favorable al proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, la discusión sobre la afirmación de que nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo, enriquecida por ejemplos concretos, puede ayudar a que el alfabetizando asuma una postura más crítica, lo que refuerza lo descubierto anteriormente sobre la cultura.”⁸⁸

El educador deberá de respetar que su educando ya es adulto y necesita, merece ser tratado como tal así que el educador habrá de motivarlo a salir adelante, a aprender a decir su palabra.

⁸⁶ Idem.pg.147.

⁸⁷ Idem.pg.147.

⁸⁸ Idem. pg.147.

Este hecho de que los oprimidos aprendan a decir su palabra, tiene que ver con el deseo de Freire de que los oprimidos se den cuenta de que tienen derecho a construir su historia de manera personal, derecho a elegir el rumbo, el camino de su vida que más prefieran esta elección libre a la que todos los seres humanos tenemos derecho se traduce según Freire en el derecho que tenemos todos los hombres de “ser más”.

“A lo largo de mi práctica educativa, que jamás se resintió de una reflexión filosófica, lo insistido en que, seres mortales, inacabados, hombres y mujeres venimos siendo seres con vocación de *ser más*. Por ello siempre he afirmado que la humanización, como vocación, tiene en la deshumanización su distorsión. De la naturaleza de los seres humanos, naturaleza constituyéndose histórica y socialmente, forma parte esa vocación, tal como su distorsión viene siendo una posibilidad histórica”.⁸⁹

“El gusto de la libertad desaparece si escasea su ejercicio, aunque un día regrese en expresiones literarias. Es que *el gusto de la libertad* forma parte de la naturaleza de mujeres y de hombres, forma parte de su vocación de *ser más*. Podemos hablar así del sueño de la libertad, de la posibilidad del gusto por ella en situaciones en las que, en la relación *necesidad-libertad*, la primera se impone a la segunda. Es que la libertad *sine qua non* de la vocación de *ser más*, no es el punto de llegada, sino siempre un punto de partida.”⁹⁰

Aquí Freire señala la importancia de seguir creyendo en la utopía, de seguir luchando por un mundo más justo para toda la especie humana, de manera incansable y con una perspectiva crítica de la realidad.

En la siguiente afirmación, Freire señala la importancia de que la práctica educativa se comprometa con la realidad, con las necesidades de los educandos, de todas aquellas personas que aspiran a “SER MÁS”.

“No hay ni ha habido jamás una práctica educativa, en ningún espacio-tiempo, comprometida con ideas preponderantemente abstractas e intocables. Insistir en eso y tratar de convencer a los incautos de que esa es una verdad, es una práctica política

⁸⁹ Idem. p. 165.

⁹⁰ Idem. p. 171.

indiscutible con que se intenta suavizar una posible rebeldía de las víctimas de la injusticia.

Siguiendo con la argumentación de esta cita habla del papel de la ética en la educación de la siguiente manera:

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber, que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política yo debo respetar, a los educandos sin jamás negarles mi sueño o mi utopía. Defender una tesis, una posición, una preferencia, con seriedad y con rigor, pero también con pasión, estimulando al mismo tiempo el derecho al discurso contrario, es la mejor forma de enseñar, por un lado, el derecho a tener el deber de “pelear” por nuestras ideas, por nuestros sueños, y no sólo aprender la sintaxis del verbo haber, y por el otro el respeto mutuo.”⁹¹

Freire considera que educar es un acto político; es por ello que se deberá de estimular en los educandos sus capacidades propias y la posibilidad de que opten, elijan, opinen y externen sus pensamientos y sentimientos ya sea que estén a favor o en contra, ya que de esta manera es como aprenderán a ser autónomos, a pensar por sí mismos, a vivir por sí mismos.

Freire señala el hecho de que la práctica educativa no es abstracta en el sentido de que los objetivos que persigue sean ininteligibles, sino que más bien se trata de realidades objetivas.

Aborda el hecho de que cuando hablamos de educación estamos hablando también de política, ya que el educar a personas implica involucrarse con diversos grupos sociales. Además, señala la postura ética que habrá de asumir el educador para con sus educandos al darles la oportunidad de creer en la utopía, de luchar por ella no imponiendo nunca su perspectiva, su propia visión de los hechos, sino dejando que los educandos aprendan a optar por sí mismos.

“La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador. Es probando su habilitación para decidir cómo la educadora enseña

⁹¹ Cfr. Freire Paulo, *Pedagogía de la Esperanza*, Editorial Siglo XXI, México, 4ª. Edición, 1999, p.74.

la difícil virtud de la decisión. Difícil en la medida en que decidir significa romper para optar. Ninguno decide a no ser por una cosa contra la otra, por un punto contra otro, por una persona contra otra. Es por esto por lo que toda opción que sigue a una decisión exige una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Y es la evaluación con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar.

Decisión es ruptura no siempre fácil de ser vivida. Pero no es posible existir sin romper, por más difícil que nos resulte romper.”⁹²

Para términos de esta tesina la anterior cita me parece fundamental ya que si los educadores progresistas optamos por formar, por guiar a individuos autónomos, será indispensable para lograr educar en la autonomía que enseñemos a nuestros educandos a tomar decisiones por sí mismos con una debida reflexión previa sobre las probables consecuencias de esta es decir, que tomen su decisión de manera responsable como argumenta Freire en las siguientes afirmaciones:

“Hay muchas ocasiones en que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema.”⁹³

Con respecto al hecho de que la docencia no se agota en la enseñanza de los contenidos sino que trasciende en el sentido de que habremos de propiciar que nuestros educandos cuestionen su realidad y que asuman una postura con respecto a esta tenemos que:

“... las educadoras y los educadores de este país tienen mucho que enseñar a los niños y niñas, además de los contenidos, sin importar la clase a la que pertenezcan. Tienen mucho que enseñar por ejemplo, de combate a favor de los cambios fundamentales que necesitamos, de combate contra el autoritarismo y a favor de la democracia.

Nada de esto es fácil, pero todo esto se constituye en uno de los frentes de la lucha mayor para la transformación profunda de la sociedad brasileña. Los educadores progresistas

⁹² Cfr. Freire Paulo, Cartas a quien pretende enseñar, Traducción de Stella Mastrangelo, 5ª. Edición, Editorial Siglo XXI, México, 1991, p. 65.

⁹³ Idem. p. 65.

precisan convencerse de que no son meros docentes – esto no existe -, puros especialistas de la docencia.

Nosotros somos militantes políticos porque somos maestros y maestras. Nuestra tarea no se agota en la enseñanza de la matemática, de la geografía, de la sintaxis o de la historia. Además de la seriedad y la competencia con que debemos enseñar esos contenidos, nuestra tarea exige nuestro compromiso y nuestra actitud a favor de la superación de las injusticias sociales”.⁹⁴

Para concluir esta argumentación sobre la importancia de la relación educador-educandos, Paulo Freire, resalta la complejidad de esta relación:

“En suma, las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles; son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente, y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras”.⁹⁵

El hecho de se establezca una relación basada en el diálogo entre educadores y educandos requiere de un compromiso de las dos partes para que se desarrolle con cordialidad y respeto a la libertad de uno y de otro, actitud a la que la pedagogía tradicional no centraba sus esfuerzos ya que no existía el diálogo entre educadores y educandos.

En la siguiente cita sigue reiterando la importancia de la relación educador-educando además de afirmar que la práctica educativa no es neutra sino directiva al contener metas, objetivos, finalidades al educar:

“¿Qué existe el riesgo de influir en los alumnos?. No es posible vivir, mucho menos existir, sin riesgos. Lo importante es prepararnos para hacer correrlos bien.

Cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria o democrática, es siempre directiva.

Sin embargo, en el momento en el que la directividad del educador o de la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en

⁹⁴ Idem. p. 87.

⁹⁵ Idem p. 87.

autoritarismo. Manipulación y autoritarismo manejados por muchos educadores, que, diciéndose progresistas, la pasan muy bien.

Mi cuestión no es negar la politicidad y directividad de la educación,...sino, asumiéndolas, vivir plenamente la coherencia de mi opinión democrática con mi práctica educativa, igualmente democrática.

Mi deber ético, en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra – la educativa –, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de posiciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión.

Sin embargo, decir cavilosamente que no existen no es científico ni ético.”⁹⁶

En la siguiente argumentación Freire nos habla de la actitud crítica que habrán de asumir tanto educadores como educandos al concebir el mundo, la realidad que les tocó vivir:

“Que cada lector o lectora, con práctica docente o de alumno, se cuestione sobre su trabajo como profesor o como profesora, sobre su trabajo como alumno o como alumna, en las clases de matemática, de historia, de biología, de gramática, de sintaxis, en realidad importa poco. Que cada uno o cada una se pregunte y vea si participando como docente o como alumno de la experiencia de la enseñanza crítica del contenido, “la lectura del mundo” de naturaleza política, no se plantea necesariamente.

Lo que no es posible en la práctica democrática es que el profesor o la profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia “lectura del mundo”, en cuyo marco se sitúa la enseñanza del contenido. Luchar contra el autoritarismo de izquierda o de derecha no me conduce, sin embargo, a una neutralidad imposible que no es otra cosa sino el modo mañoso con el cual se pretende esconder la opción”.⁹⁷

Será muy importante que tanto educadores como educandos en la medida que aprendan diversos contenidos se cuestionen cómo perciben tanto unos como otros la relación enseñanza-aprendizaje en la que ellos están involucrados, ya que de esta manera van a poder avanzar en el

⁹⁶ Idem p. 75.

⁹⁷ Idem p. 107.

conocimiento de sí mismos y del mundo que los rodea el cual están descubriendo.

A continuación Freire nos habla de los distintos cuestionamientos que habrán de plantearse tanto educadores como educandos al estar involucrados en la práctica educativa, en la recíproca tarea de enseñar-aprender:

“Lo que me parece imposible, tanto hoy como ayer, es pensar, o más que pensar, tener una práctica de educación popular en la que, previa o concomitantemente, no se hayan tomado o no se tomen en serio los problemas como: qué contenidos enseñar, a favor de qué enseñarlos, a favor de quién, contra qué y contra quién. Quién elige los contenidos y cómo se enseñan. ¿Qué enseñar?. ¿Qué aprender?. ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar?. ¿Qué es el saber de experiencia vivida?. ¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado?. ¿Cómo superarlo?. ¿Qué es el profesor?. ¿Cuál es su papel?. Y el alumno, ¿qué es?. ¿Y su papel?. ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario?. ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno?. ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de “deja todo para ver cómo queda”?. Puede haber un intento serio de escritura y lectura de la palabra sin la lectura del mundo?. ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene qué enseñar y no debe hacerlo?. ¿Será posible un profesor que no enseñe?...”⁹⁸

Será muy importante que el educador tenga muy claros cuáles serán sus objetivos al enseñar la materia o los contenidos que enseña teniendo muy claro qué persigue con enseñar, como ejemplo expongo las siguientes:

A qué población enseña, cómo le enseña, qué estrategias utilizar para que aprendan mejor, por qué sus alumnos aprenden como aprenden, por qué es importante enseñarle al alumno la multiplicidad de factores que determinan el mundo en el que vive y cómo puede él transformarlo para de esta manera enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁹⁸ Idem p. 129-130.

Para aclarar la argumentación anterior expongo lo siguiente: Cómo la educación tradicional ejemplificada en el siguiente relato se puede transformar en liberadora.

De Claudius Ceccon un caricaturista brasileño amigo de Freire residente en Ginebra, habla de su hijo Flávio:

“Cierta día Flávio le dijo, triste y herido que su profesora le había hecho trizas un dibujo suyo. Viviendo la libertad que él aprendía en casa y que cada día usaba más, experimentándose en un clima de respeto y afecto en el cual su curiosidad no era inhibida y su creatividad tenía campo para expresarse, no podía entender el gesto ofensivo, para con él, y no sólo para con él de su profesora al romperle su dibujo. Era como si la profesora estuviera rompiendo parte de él mismo. En el fondo el dibujo era una creación suya que merecía tanto respeto como un texto o un poema que él hubiese escrito. O una bola de trapo, o un carrito, sin importar con qué material lo hubiese construido. Lo fundamental es que su dibujo era su obra, su creación y la profesora lo había roto.

Como cualquier padre o madre de opción democrática, y coherente con su opción, Claudius buscó a la profesora para conversar sobre lo ocurrido.

La profesora tenía al niño en gran estima. Habló de él de modo elogioso, resaltando su talento y su capacidad de ser libre.

Claudius se percató, por la mirada de la profesora, por los gestos, por el tono de su voz, que a ella ni se le ocurría que él había venido a buscarle para mostrarle su desaprobación sobre lo sucedido con el dibujo de Flávio. Más aún con lo que había hecho con el propio Flávio, con su creatividad casi destruída por ella.

Feliz con la visita del padre de uno de los alumnos al que ella realmente admiraba, iba y venía palpitante, hablando de sus actividades de clase.

Claudius oía y acompañaba su charla esperando el momento oportuno para hablar de lo sucedido, su enojo ya gastado, disminuido. De pronto ella le muestra una colección de dibujos casi inéditos de un gato negro. Un gato único, multiplicado, que apenas sufría cambios de uno a otro en este o aquel trazo.

-¿Qué tal- le preguntó la profesora sin esperar respuesta, y de inmediato exclamó -. Los hicieron los alumnos. Les traje un modelo de gato para que lo copiaran.

Yo creo que hubiese sido mejor que tuviesen un gato vivo, caminando, corriendo, saltando – dijo Claudius -. Los niños habrían dibujado el gato como lo entendiesen, como

lo percibiesen. Los niños reinventarían el gato de verdad. Tendrían la libertad de hacer el gato que quisieran. Tendrían la libertad de crear, de inventar y de reinventar.

-¡No!, ¡No!- casi gritó la profesora-. Tal vez eso sea posible con su hijo, tal vez. No estoy segura, pero tal vez con su hijo eso sea plausible; con él – repetía- que es vivo, inteligente, creativo, libre. Pero ¿y los otros?. Me acuerdo de cuando era niña- continuó la profesora-. Me aterrorizaban las situaciones en las que se me pedía que eligiera, que decidiera, que creara. Fue por eso por lo que hace pocos días tomé (amenizó la acción de romper con la de tomar) un dibujo de Flávio. Él dibujó un gato que no podía existir. Un gato multicolor. No podía aceptar su dibujo. Sería perjudicial no sólo para él mismo, sino para los otros.

Y ese parecía ser el modo como funcionaba la escuela entera, y no nada más aquella educadora que temblaba de miedo con sólo oír hablar de libertad, de educación, de aventura, de riesgo.”⁹⁹

Desafortunadamente, aún en nuestros días nos encontramos con escuelas en las que a los alumnos se les prohíbe entender el mundo como ellos lo entienden, es decir, como niños, con imaginación, con creatividad, con ilusiones y se les imponen modelos, formas de pensar, percepciones a las que ellos son ajenos, ya que los profesores tradicionales aún enseñan a los alumnos no tomando en cuenta el contexto de éstos.

Este temor a que los educandos sean libres de expresar lo que sienten y lo que piensan, se vio reflejado claramente en la actitud de la profesora de Flávio ya que por un lado, al haberle enseñado a ella de una manera tradicional, quiso repetir el esquema en los alumnos que atendía. Lo más desagradable como educadora es que ella pensaba que sus alumnos no tenían derecho de plasmar en los dibujos que ella les encargó, el mundo en el que ellos creían, sino que más bien debían de percibir el mundo como ella quería que lo percibieran dejando de lado la posibilidad de que los educandos fueran libres.

⁹⁹ Cfr. Freire, Paulo, “Pedagogía de la Esperanza”, México, Editorial Siglo XXI, 1999, p. 136.

En contraste con la pedagogía tradicional, la pedagogía liberadora propone que a los educandos se les deje “decir su palabra”; en este caso, que se hubieran expresado en el dibujo del gato como quisieran y no transmitirles miedo a optar, a decidir, a proponer, ya que en la medida en que tanto educandos como educadores ejerzan su libertad podrán de esta manera transformar el mundo y hacer un mundo más justo para todos.

“Lo que ha estado sucediendo es que generalmente no considera, ni en la organización de sus planes de estudio ni en la manera de tratar sus contenidos programáticos, los saberes que se vienen generando en la cotidianidad dramática de las clases sociales sometidas y explotadas. Se pasa por alto que las condiciones difíciles, por más aplastantes que sean, generan en los y en las que los viven saberes sin los cuales no les sería posible sobrevivir. En el fondo, saberes y cultura de las clases populares dominadas, que experimentan diferentes niveles de explotación y de conciencia de la propia explotación; saberes, que en última instancia, son expresiones de su resistencia.

Estoy convencido de que las dificultades referidas disminuirían si la escuela tomase en consideración la cultura de los oprimidos, su lenguaje, su forma eficiente de hacer cuentas, su saber fragmentado del mundo desde el cual, finalmente, transitarían hasta el saber más sistematizado, que corresponde a la escuela trabajar.

Obviamente no es ésta tarea que deba ser cumplida por la escuela de la clase dominante, pero sí es tarea que han de realizar en la escuela de la clase dominante, entre nosotros, ahora, educadores y educadoras progresistas que viven la coherencia entre su discurso y su práctica.”¹⁰⁰

Freire realiza una dura crítica a la escuela tradicional a la que él llama la escuela de la clase dominante, ya que por un lado, la clase dominante se olvida de los oprimidos al no considerar su problemática personal plagada de carencias sí materiales pero en ningún momento de falta de capacidad para formar parte activa en la búsqueda de soluciones concretas a las que de manera recurrente la sociedad en particular la brasileña está apelando ante la gran desventaja que existe entre los opresores o la clase dominante y los

¹⁰⁰ Cfr. Freire, Paulo, “Cartas a Cristina Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”, p.34.

oprimidos, ya que los primeros se creen con el derecho de dominar el mundo excluyendo del juego a los sin tierra como les llama Freire; sin embargo, esta problemática no sólo es privativa de Brasil, sino de toda América Latina, ya que el índice de pobreza está incrementándose cada vez más.

Entonces, como bien señala Freire, los educadores progresistas habremos de implementar, de incluir en nuestra práctica educativa formas que no nos hagan olvidar, dejar de lado a los seres humanos marginados de la región o el país en donde nos toca incidir.

2.3 La relación educador- educando en la educación bancaria.

Freire realiza una crítica a la educación tradicional o bancaria como él le llama para describir las deficiencias que se verifican en la relación educando-educador. Es importante hacer notar que en la educación bancaria o tradicional no existe la autonomía de manera manifiesta, ya que en las siguientes argumentaciones se notará que lo importante para la pedagogía tradicional no es propiciar la libre toma de decisiones de sus educandos sino más bien que éstos se adecúen a la disciplina, que se adapten a ella sin objeciones.

Es por factores como éste que Freire propone la pedagogía crítica en la que sí se propicia la autonomía como cualidad de un proceso de educación alternativa en la relación educador-educando durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

“Cuanto más analizamos las relaciones educador-educandos dominantes en la escuela actual, en cualquiera de sus niveles (o fuera de ella), más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante - el de ser relaciones de naturaleza fundamentalmente *narrativa, discursiva disertadora*.

Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra- y objetos pacientes, oyentes – los educandos.

Existe una especie de enfermedad de la narración.

La tónica de la educación es preponderantemente: ésta, narrar, siempre narrar.”¹⁰¹

Esta característica que se presenta en la educación tradicional de narrar y solamente narrar, prevalece aún en nuestros días, ya que en mi experiencia, durante la preparatoria la mayoría de mis maestros concentraban solamente sus esfuerzos para que nosotros “sus alumnos” fuéramos los receptores pasivos de un cúmulo de contenidos generalmente desvinculados de la realidad. Este “fenómeno” ocurría en las clases de ética, de anatomía y de literatura, ya que teníamos una cantidad de cuadernos repletos de contenido y no se nos invitaba a tener contacto con la realidad, sino que más bien las clases eran muy aburridas y lo único válido es lo que ordenaban que hiciéramos los diferentes profesores de estas materias, ya que no se nos permitía entablar un diálogo con ellos.

“Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella, el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que sólo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En estas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una

¹⁰¹ Cfr. Freire, Paulo, Pedagogía del Oprimido p.71.

palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.

Es por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: Cuatro veces cuatro, dieciséis: Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina.¹⁰²”

Siguiendo con el razonamiento, en la escuela tradicional, no se procura que en la enseñanza de los contenidos exista un razonamiento previo por parte de los educandos de cómo se puede relacionar ese contenido con su vida, con su contexto, con su existencia, con sus vivencias, ya que pareciera que la consigna es que existan dos tipos de “realidades”: la escolar y la personal, siendo que lo ideal es que debería de existir relación entre la realidad escolar y personal de los educandos.

“Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quién se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos – contenidos- acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos. En esta forma de comprender y de vivir el proceso formador, yo, ahora objeto, tendré la posibilidad, mañana, de tornarme al falso sujeto de la “formación” del futuro objeto de mi acto formador. Es preciso por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando claro cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y se re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado.”¹⁰³

¹⁰² Ibid.p.71 Podrá decirse que casos como estos ya no ocurren en las escuelas actuales. Si bien éstos realmente no ocurren, continúa el carácter preponderantemente narrativo que estamos criticando.

¹⁰³ Cfr. Freire Paulo, “Pedagogía de la Autonomía”, México, Siglo XXI, 1997, p. 24.

A este respecto será muy conveniente que los profesores hagan conscientes a sus educandos de que educandos como educadores se educan y aprenden entre sí de manera simultánea, es decir, que tanto educandos como educadores habrán de asumirse como sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje al poder de manera autónoma ir construyendo, rehaciendo y transformando el conocimiento. Es decir, ni educandos ni educadores deberán de permanecer ajenos a la gran responsabilidad que enfrentan al enseñar y aprender los unos de los otros.

“Y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Quien enseña, enseña alguna cosa a alguien. Por eso es que, desde el punto de vista gramatical, el verbo enseñar es un verbo transitivo- relativo. Verbo que pide un *objeto directo*- alguna cosa- y un objeto indirecto indirecto –a alguien -. Desde el punto de vista democrático en el que me ubico, pero también desde el punto de vista del radicalismo metafísico en que me sitúo del cual deriva mi comprensión del hombre y de la mujer como seres históricos e inacabados y sobre el cual se funda mi entendimiento del proceso de conocer, enseñar es algo más que un verbo transitivo- relativo. Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente cómo, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible- después preciso - trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender. No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en el que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.”¹⁰⁴

¹⁰⁴ Ibid.p.24.

En esta afirmación Freire resalta la relación dialógica (de diálogo) que habrá de existir entre educando y educador al estar insertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de que los dos asuman sus funciones de tanto enseñar y aprender: conociendo, creando y reconstruyendo el conocimiento podrán asumir su rol, su posición histórica ante el mundo de la que habla Freire, ya que no son personas pasivas ante el mundo, sino personas que pueden actuar sobre el mundo y transformarlo, ya que se dieron cuenta de que son capaces de transformar su vida y el mundo a partir de que conocen lo que existe en él.

“La narración cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán.

De este modo la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.

En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación (en la mejor de las hipótesis), son los propios hombres. Archivados, ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser.

Educadores y educandos se archivan en la medida que en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber”.¹⁰⁵

Esta capacidad innata que poseemos los seres humanos de transformar el mundo, nos es negada en el esquema de la enseñanza tradicional al negarnos la posibilidad de pensar y de razonar los contenidos que nos son transferidos,

¹⁰⁵ Op. cit. p.72.

depositados y el grave error que sigue ocurriendo en la actualidad es que la enseñanza tradicional no permite que el educando exprese lo que piensa, lo que siente, lo que espera, se le está minando, imposibilitando su derecho a ser, a distinguirse del resto de los demás seres humanos que habitan el mundo en el que vivimos y que lo hacen único e irrepetible este es el transfondo de la pedagogía tradicional que habremos de evitar, ya que lo que realmente sucede es que se le impide a los seres humanos el derecho a “decir su palabra” y a transformar el mundo.

“Sólo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. Búsqueda que es también esperanzada.

En la visión “bancaria” de la educación, “ el saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes.

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

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la acción de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo, en la dialéctica hegeliana reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador.”¹⁰⁶

Mientras que en la educación liberadora el proceso de conocer está íntimamente relacionado con una actitud ante el mundo y ante la vida inquieta, investigativa, indagadora en la que no se pierde sino que crece la capacidad de asombro en la educación tradicional la acción de conocer

¹⁰⁶ Ibid. pg.72.

empieza y termina en el educador ya que él es el único depositario del conocimiento, del saber, el único apto para transmitir el conocimiento ya que a los educandos se les concibe como una página en blanco, como objetos “que no saben” ya que en ningún momento los educadores habrán de aceptar que es imposible que lo sepan todo o que no son en ningún momento los depositarios “de la verdad” no asumiendo sus propias carencias sino transfiriéndolas a los educandos.

Es por lo anterior que en la educación tradicional no se supera, no se resuelve la contradicción existente entre educador-educandos ya que no existe una relación dialógica y respetuosa de los roles que tiene cada uno (educador-educando) en el proceso de aprendizaje.

Una vez explicada la crítica que realiza Freire de la relación educador-educando en la educación bancaria en la cual no se supera la contradicción entre estos, prosigamos con los lineamientos que propone Freire sobre el perfil al que habrá de aspirar el educador en la propuesta de la educación liberadora freireana.

El pensar acertadamente del educador progresista.

El educador en la educación liberadora habrá de valerse, “de echar mano” tanto de su sentido común como de sus educandos mientras están insertos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, no será lo más conveniente quedarse en el nivel del sentido común sino que tanto educandos como educadores habrán de trascender, “de dar el salto” y poder desarrollar reflexiones más profundas que requieren en sí mismas rigor científico así como el desarrollo de la capacidad crítica tanto del educador como de los educandos pero esta evolución en el proceso del conocimiento sólo se podrá llevar a cabo si existe un diálogo continuo entre educador y educandos.

“No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo. Al profesor no le es posible pensar que piensa acertadamente cuando al mismo tiempo le pregunta al alumno si “sabe con quién está hablando”.¹⁰⁷

“Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya “promoción” desde la ingenuidad no se hace automáticamente”¹⁰⁸.

Este diálogo que habrá de propiciarse entre educandos y educadores habrá de dejar a un lado la falsa idea de que el educador está por encima del educando ya que el primero habrá de ser humilde y comprensivo en su trato con el educando: humilde, ya que habrá de reconocer que no lo sabe todo y

¹⁰⁷ Freire Paulo, “Pedagogía de la Autonomía”, México, Editorial Siglo XXI, 1997, p. 36.

¹⁰⁸ Idem. p.31.

respetuoso del proceso de aprendizaje del alumno, ya que lo mejor será que lo deje transitar de manera autónoma a medida que conoce.

“El clima del que piensa acertadamente es el de quien busca seriamente la seguridad en la argumentación, es el de quien, al discordar con su oponente, no tiene por qué alimentar contra él o contra ella una rabia desmedida, a veces mayor que la propia razón de la discordancia.

Forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable”¹⁰⁹.

El educador habrá de propiciar en sus relaciones con los educandos un ambiente cordial, de respeto ante las diversas opiniones que exterioricen cada una de las personas que integran el grupo ya que en ocasiones en los debates que entablen podrán estar o no de acuerdo con las opiniones que se vayan generando. Habrán de estar muy conscientes tanto educandos como educadores que el respeto a la diferencia es lo que hará que se enriquezca la experiencia de aprendizaje.

“Pensar acertadamente no es el quehacer de quien se aísla, de quien se “cobija” a sí mismo en la soledad, sino un acto comunicante. Por eso mismo no hay que pensar sin entendimiento y el entendimiento, desde el punto de vista del pensar acertadamente, no es algo transferido sino coparticipado”¹¹⁰.

Para que una persona pueda generar conocimiento, es indispensable que tenga claro y que esté consciente de que lo idóneo al iniciar el proceso de conocer es que dicho conocimiento que ha descubierto lo inter-relacione, es decir, que establezca relaciones con su propia realidad, además de que lo exteriorice, de que lo socialice, es decir, que lo comparta con las demás personas con las que convive para que enriquezcan con sus propias experiencias el conocimiento recién descubierto.

¹⁰⁹ Idem. p. 36.

¹¹⁰ Idem. p.38.

“La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado.”¹¹¹

A medida que tanto educador como educandos van conociendo el objeto que los asombra, y que van entendiendo de manera conjunta qué es, por qué existe y para qué sirve el objeto que están conociendo, será indispensable que el educador cuestione a los educandos entre sí para que ellos comprendan por qué es importante que aprendan dicho conocimiento además de las razones por las cuales lo aprenden y la utilidad de este conocimiento para su vida futura, ya que a partir de que se van resolviendo estos cuestionamientos el educador puede despertar interés en los educandos.

“Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se “dispone” a ser sobrepasado mañana por otro. De allí que sea tan importante conocer el conocimiento existente cuanto saber que estamos abiertos y aptos para la producción del conocimiento aún no existente. Enseñar, aprender e investigar, lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La “didiscencia”- docencia discencia – y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico”.¹¹²

El hecho de conocer un fenómeno puede desencadenar el conocer otro y otro de manera simultánea o paulatina como una “reacción en cadena” que se va a generar siempre y cuando estemos dispuestos a aprender, ya que el conocimiento no se agota en sí mismo, sino que debe su existencia a partir de que existen personas que aprenden y que enseñan.

“Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia *curiosidad*, característica del fenómeno vital. Lo hay que hacer es posibilitar que, al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica.

¹¹¹ Idem p. 39.

¹¹² Idem. p. 29.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica”.¹¹³

Al despertar el educador el interés de los educandos, hace también posible que sean curiosos que indaguen; sin embargo, no será suficiente con que indaguen sino que cuestionen los contenidos que se trabajen en clase.

Y en cuanto al educador se refiere habrá de estar atento a no desvincular su teoría con su práctica, ya que vinculándolas es como podrá tanto enriquecer como corregir una o ambas.

“En verdad, sólo quien piensa acertadamente puede enseñar a pensar acertadamente aun cuando, a veces, piense de manera errada. Y una de las condiciones para pensar acertadamente es que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas. Es por lo que pensar acertadamente, siempre al lado de la pureza y necesariamente distante del puritanismo, rigurosamente ético y generador de belleza, me parece inconciliable con la desvergüenza de la arrogancia de quien está lleno o llena de soberbia.

El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad.”¹¹⁴

En esta afirmación, Freire recalca la importancia que tiene el hecho de respetar las diversas opiniones de las personas aunque sean diferentes a las nuestras, ya que, desde mi perspectiva y apoyando la de Freire, considero que es a partir de que aprendemos a decir nuestra palabra como ejercemos nuestro derecho de estar en el mundo, es decir, de que nos sentimos y formamos parte de él, de que nos asumimos como personas con una historia particular y además de que esta historia forma parte de la historia del mundo.

¹¹³ Idem. p.39.

¹¹⁴ Idem. p,39.

Como conclusión de este apartado que consistió en describir la relación entre la autonomía y la educación tradicional, tenemos que al realizar Freire la crítica a la educación tradicional aparece la autonomía como:

Mientras que en la escuela tradicional no se procura que en la enseñanza de los contenidos exista un razonamiento previo por parte de los educandos en el sentido de que relacionen los contenidos con su vida cotidiana, hecho que sí sucede en la enseñanza crítica, ya que lo fundamental es que exista un vínculo entre los contenidos y la vida diaria permitiendo que los educandos razonen los contenidos y expresen lo que piensan de éstos haciendo posible que “digan su palabra” y que transformen el mundo.

Por otro lado, el diálogo en la pedagogía crítica al superar la contradicción de la relación entre educador y educando propicia la autonomía, ya que dicho diálogo logra que las dos partes sean autónomas al ir construyendo tanto las formas de conocer, de ir construyendo el conocimiento, como sus formas de vida.

La educación bancaria vs. educación Liberadora.

A continuación Freire realiza una comparación entre la educación liberadora y la educación bancaria. Al ir comprendiendo cada una de las posturas pedagógicas que en sí mismas son antagónicas se podrá notar lo viable y necesario que constituye pedagógicamente hablando concebir a la educación desde una óptica crítica mientras que se podrá notar que los lineamientos de la pedagogía tradicional ya no cumplen con las actuales necesidades educativas .

“En verdad como discutiremos más adelante, la razón de ser de la educación liberadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación

de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.

En la educación “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción”.¹¹⁵

Freire resalta la no superación de la contradicción existente en la relación educador-educando en la educación tradicional a la que él llama bancaria, ya que en ella se suceden una serie de situaciones que a continuación enuncio tal y como él las cuenta en su libro: “Pedagogía del Oprimido”¹¹⁶ y a lo que en lo particular llamo: *perfil del educador bancario*.

A) “El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado”¹¹⁷.

Ya que en la educación tradicional o bancaria el educador comete el error de creer que él “es el poseedor del saber” que transmite a los educandos pasivos al no permitir a estos últimos decir en qué están de acuerdo y en qué no, en lo que se refiere al actuar del educador, así como a la pertinencia de la mera transferencia de contenidos sin que haya reflexión en el proceso de conocimiento.

B) “El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben”¹¹⁸.

El educador tradicional tiene la falsa creencia de que los educadores “son una hoja en blanco”, es decir, que no cuentan con una historia personal que los hace ser y comportarse como son, es por ello que no toma en cuenta lo

¹¹⁵ Cfr. Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, Editorial Siglo XXI, México, 1977, p.73.

¹¹⁶ Idem. p. 73.

¹¹⁷ Idem. pg.74.

¹¹⁸ Idem pg.74.

que sus educandos pueden aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje y los “llena” de contenidos desvinculados de su contexto.

C) “El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados”¹¹⁹.

En la educación bancaria al no permitir a los educandos que reflexionen sobre el objeto que conocen, pierden su condición de sujetos que en ningún momento es tomada en cuenta, siendo percibidos por el educador como meros objetos desvinculados del proceso de enseñanza -aprendizaje.

D) “El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente”¹²⁰.

Al ser el educador el único que se expresa no existe por ende una relación en la que la prioridad sea el diálogo, a lo que llama Freire una relación dialógica por lo que no se intercambian mensajes, no existiendo una relación dialéctica entre el educador y los educandos sobre el conocimiento, ya que no hay posibilidad de discusión.

E) “El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.”¹²¹

Es decir, que las normas de conducta y de comportamiento son impuestas por el educador, por lo general, de manera coercitiva sin que los educandos tengan la posibilidad de cuestionarlas, de ponerlas en “tela de juicio”.

F) “El educador es quien opta y describe su opinión; los educandos quienes siguen la prescripción”¹²².

¹¹⁹ Idem.p.74.

¹²⁰ Idem p.74.

¹²² Idem p. 74.

Es decir, que el único que decide es el educador y los educandos hacen lo que él dice, sin oportunidad de juzgar sus decisiones.

G) “El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador”¹²³.

Entonces, no existe la acción de los educandos, ya que se pierden en la sombra del educador, es decir, no tienen ni voz ni voto.

H) “El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha se acomodan a él”¹²⁴.

Es decir, que a los educandos no se les toma en cuenta en el proceso de la elección de los contenidos que se les habrán de enseñar, ya que estos contenidos al no ser tomados en cuenta los educandos, no le interesa a la educación bancaria que estén desvinculados de la realidad de éstos.

I) “El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél”¹²⁵.

Al ser el educador el único que decide sobre qué hacer o qué no hacer, le niega la posibilidad al educando de “decir su palabra”, de ser libre, de optar.

J) “Finalmente el educador es el sujeto del proceso, los educandos, meros objetos.

Si el educador es quien sabe, y si los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de “experiencia realizada” para ser el saber de experiencia narrada o transmitida”¹²⁶.

Este carácter narrativo de la educación bancaria obedece, como ya lo expuse con anterioridad, a que el educador se limita a “llenar” a los educandos de conocimientos desvinculados de su realidad.

¹²³ Idem p. 74.

¹²⁴ Idem p. 74.

¹²⁵ Idem p. 74.

¹²⁶ Idem. p. 73.

... “El papel que a éstos les corresponde, tal como señalamos en páginas anteriores, es sólo el de archivar la narración o los depósitos que les hace el educador. De este modo en nombre “ de la cultura y del conocimiento”, no existe ni conocimiento ni cultura verdaderos.

No puede haber conocimiento, pues los educandos no son llamados a conocer sino a memorizar el contenido narrado por el educador.”¹²⁷

Esta conciencia ingenua en los educandos satisface los intereses de los opresores de la siguiente manera:

“En la medida en que esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad a que nos referíamos en el capítulo anterior. Es por esta misma razón por la que reaccionan, incluso instintivamente, contra cualquier tentativa de una educación que estimule el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos que conectan uno y otro punto, uno y otro problema.

En verdad, lo que pretenden los opresores “es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”¹²⁸. A fin de lograr una mejor adaptación a la situación que, a la vez, permita una mejor forma de dominación.

“Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Ésta es buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella, transformando sus mentalidades de hombres “ineptos y perezosos”.¹²⁹

¹²⁷ Idem.p.86.

¹²⁸ Cfr. Simone de Beauvoir, El pensamiento político de la derecha, Siglo XX, Buenos Aires, 1963, p.64.

¹²⁹ Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, p. 76.

“El problema radica 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 –un autómatas que es la negación de su vocación ontológica de ser más”.¹³⁰

La ideología dominante, es decir el conjunto de personas que están en el poder hacen aparecer al grueso de la población, a las personas marginadas como seres que de manera innata no piensan, no tienen la posibilidad de optar porque no quieren, porque no les interesa superarse sino que prefieren vivir en la condición de marginación en la que viven por gusto, siendo que en realidad los que propician de manera directa y frontal la condición de marginación son la clase en el poder, ya que el sistema por el que están a favor margina de cualquier rol social a los oprimidos al no considerarlos aptos, eficientes y eficaces para satisfacer los intereses del sistema opresor que ellos promueven.

A diferencia de la educación bancaria en la que no se propicia la formación de una conciencia crítica en los sujetos sino la mera aceptación de las “políticas opresoras”, la educación liberadora propicia una actitud crítica ante el mundo:

“Por el contrario, la práctica problematizadora el objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad suya para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos.

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Éstos en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración, del estudio que debe realizarse, “readmira” la

¹³⁰ Idem. p.76.

“admiración” que hiciera con anterioridad en la admiración” que de él hacen los educandos”.¹³¹

A las personas que promueven la educación bancaria y a aquellas que están a favor de la ideología dominante, les interesa que las personas que están marginadas de la sociedad no aspiren a ser más, no les interesa que se superen porque si lo hicieran, estos marginados se darían cuenta de la situación de opresión y de injusticia en la que vivían, es decir, harían consciente su condición de oprimidos y esta actitud a las personas que integran las esferas de poder no les conviene para nada, ya que en lugar de aparecer como “los benefactores de la sociedad” aparecerían como los verdugos de ésta.

“Lo que no perciben aquellos que llevan a cabo la educación “bancaria”, sea o no en forma deliberada, (ya que existe un sinnúmero de educadores de buena voluntad que no se saben al servicio de la deshumanización al practicar el “bancarismo”), es que en los propios “depósitos” se encuentran las contradicciones, revestidas por una exterioridad que las oculta. Y que, tarde o temprano, los propios “depósitos” pueden provocar un enfrentamiento con la realidad en movimiento y despertar a los educandos, hasta entonces pasivos, contra su “domesticación”.

Su “domesticación” y la de la realidad, de la cual se les habla como algo estático, puede despertarlos como contradicción de sí mismos y de la realidad. De sí mismos, al descubrirse, por su experiencia existencial, en un modo de ser irreconciliable con su vocación de humanizarse. De la realidad, al percibirla en sus relaciones con ella, como constante devenir.

Así, si los hombres son estos seres de la búsqueda y si su vocación ontológica es humanizarse, pueden, tarde o temprano, percibir la contradicción en que la “educación bancaria” pretende mantenerlos, y percibiéndola pueden comprometerse en la lucha por su liberación.”¹³²

¹³¹ Idem. p. 87.

¹³² Idem. p.77.

En esta afirmación Freire resalta el derecho y la posibilidad que tienen las personas que fueron educadas bajo la visión bancaria de darse cuenta de la situación de opresión en la que viven en el sentido de que no se les permitió tener contacto con la totalidad del mundo que habitan al no incluirlos en el contexto del mundo en el que viven, sino que se les presentó solo una parte de la realidad, una visión parcializada del mundo y de la vida.

Una vez haciéndose conscientes de esta situación de opresión, podrán hacer consciente de la misma forma la necesidad que tienen de ser más, de trascender, de ahora sí asumir el derecho que tienen “a decir su palabra” y de poder ejercer este derecho de expresión y por ende liberarse.

Lo que me parece fundamental resaltar como cierre de esta argumentación, en cuanto a cómo propicia la pedagogía crítica la autonomía, es esa posibilidad de creación de conocimiento que existe en la pedagogía crítica, ya que estimula el pensamiento auténtico, creativo, propositivo, transformador, tanto de educandos como de educadores, ya que la pedagogía crítica hace posible que tanto educandos como educadores sean investigadores críticos al poder percibir e indagar con los objetos cognoscentes que estén a su alcance.

Para hacer posible esta liberación continua de los oprimidos, Freire con su propuesta de la educación liberadora, supera la contradicción existente en la educación bancaria entre educador-educandos.

2.4 Propuesta Freireana: La relación educador educando en la Educación Liberadora.

Una vez expuesta la comparación entre la educación tradicional y la liberadora considero importante exponer cuál es el perfil del educador

progresista para resaltar cómo el educador crítico propicia la autonomía en los educandos.

“Ellos y ellas deben verse a sí mismos como profesionistas idóneos, pues es en la competencia que se organiza políticamente donde tal vez radica la mejor fuerza de los educadores.”¹³³

Aquí Freire resalta el papel que tienen los educadores de asumirse como seres políticos al ejercer su tarea de educar.

“En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro- la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos.”¹³⁴

A diferencia de la educación bancaria en la que el conocimiento era transferido de forma pasiva a los educandos sin que existiera un proceso de asimilación y de reflexión de dicho conocimiento en la educación liberadora el acto de conocer es concebido como un proceso en el que a partir del objeto, que es conocido tanto por el educador como por el educando, éstos últimos pueden construir nuevo conocimiento o bien pueden enriquecer el objeto ya existente ya que el conocimiento no se agota sino que se recrea, se construye.

“El antagonismo entre las dos concepciones, la “bancaria”, que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación.

¹³³ Cfr. Freire Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, p.66.

¹³⁴ *Idem*. p.85.

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción “bancaria” niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora-situación gnoseológica- a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica.

En verdad, no sería posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, ni realizarse como práctica de la libertad sin superar la contradicción entre el educador y los educandos, como tampoco sería posible realizarla al margen del diálogo. A través de éste se realiza la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando: no ya educando del educador, sino educador-educando con educando- educador”.¹³⁵

Mientras que en la educación bancaria no existe el diálogo entre educador educando, en la educación liberadora se le da prioridad a éste y es así como se supera la contradicción.

“De este modo, el educador ya no es solo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen.

Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el *estar siendo* con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos.”¹³⁶

En la educación liberadora no hay jerarquías entre educador y educandos no existe el hecho de que el educador sabe más que los educandos, sino que a razón de que se fomenta el diálogo entre los educandos y el educador se genera el conocimiento no ya solamente por parte del educador, sino también por parte de los educandos.

¹³⁵ Idem.p.86.

¹³⁶ Idem p. 86.

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

La concepción y la práctica “bancarias” terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.”¹³⁷

En esta afirmación Freire realiza una comparación entre la educación bancaria y la liberadora en el sentido de que la primera no toma en cuenta que el ser humano está en constante cambio, de que no es en ningún momento un ser pasivo, sino que es un ser que rehace cada día, tanto su vida como su historia, ya que el ser humano es un ser histórico ya que forma parte de un mundo, de una sociedad y de un tiempo determinado que lo hace ser quien es.

Al contrario de la educación liberadora que considera al ser humano como un ser histórico con múltiples determinaciones como son el que es un ser que está inserto en un contexto social, político, económico, cultural, contextos que van enriqueciendo su vida y su entorno.

El desfase de la educación bancaria y que Freire resalta en su obra, es que ésta no considera al ser humano como histórico, sino como un ser pasivo sin contexto, sin aspiraciones, sin futuro, sin deseos de “ser más”.

Siguiendo con el perfil del educador progresista, Freire resalta lo siguiente:

“Lo que importa, en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, del miedo que, al ser “educado”, va generando valor.

Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua o curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la

¹³⁷ Cfr. Freire Paulo, Pedagogía del Oprimido, p.91.

sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir.

Lo importante, no cabe duda, es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica”.¹³⁸

En cuanto al perfil que el educador habrá de asumir al ejercer su labor docente, está el hecho de que habrá de despertar en sus educandos una actitud curiosa ante la vida que logre que éstos se cuestionen sobre el qué, el por qué y el para qué de los fenómenos que los circundan, pero no basta con “ser curiosos”, sino que además de la curiosidad y de su intuición den un salto a lo que Freire llama curiosidad epistemológica, que no es otra cosa que asumir una actitud científica y metódica ante el conocimiento.

“Una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a éste y estimular la generación de una nueva forma de comprensión del contexto.”¹³⁹

Se refiere a que el educador despierte la curiosidad del educando y además de que logre que el educando comprenda que el estudio de un objeto o de un fenómeno requiere la comprensión del contexto en el que se da éste para así una vez comprendido el contexto poder recrear el objeto de conocimiento.

“El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que tanto su curiosidad como su libertad deberán de estar sujetas a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás.”¹⁴⁰

El educando en la educación progresista aprenderá que en lo que respecta al ejercicio de su libertad que él mismo habrá de establecer los límites de

¹³⁸ Op. cit. p. 46. Tampoco es posible una formación docente que sea indiferente a la belleza y a la decencia que nos exige (de nosotros) el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros. No hay práctica docente verdadera que no sea ella misma un ensayo estético y ético, valga la repetición.

¹³⁹ Idem. p. 80.

¹⁴⁰ Idem p.82.

ésta a partir de la libertad de las otras personas que conviven con él asumiendo una actitud solidaria con las otras personas, evitando así atentar contra la interioridad de las personas y la suya propia.

“Es viviendo críticamente mi libertad de alumno o de alumna como, en gran parte, me preparo para asumir o rehacer el ejercicio de mi autoridad de profesor. Para eso, como alumno que hoy sueña con enseñar mañana, o como alumno que ya enseña hoy, debo tener como objeto de mi curiosidad las experiencias que vengo teniendo con varios profesores, y las mías propias, si las tengo con mis alumnos. Lo que quiero decir es lo siguiente: no debo pensar tan solo en los contenidos programáticos que son expuestos o discutidos por los profesores de las diferentes materias sino, al mismo tiempo, de la manera más abierta, dialógica, o más cerrada, autoritaria, en cómo éste o aquel profesor enseña.

El papel de la autoridad democrática no es señalar las lecciones de la vida para las libertades y transformar la existencia humana en un “calendario” escolar “tradicional”, sino dejar claro con su testimonio que, por más que ella tenga un contenido programático que proponer, lo fundamental en el aprendizaje del contenido es la construcción de la responsabilidad de la libertad que se asume.”¹⁴¹

Me parece fundamental señalar que una cualidad esencial en el educador progresista es posibilitar en los educandos tanto su capacidad de creación de conocimiento como el aprendizaje de su autonomía.

“En el fondo, lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.

Me muevo como educador porque primero me muevo como persona.

Puedo saber tanto pedagogía, biología como astronomía, puedo cuidar de la tierra como puedo navegar. Soy persona. Sé qué ignoro y sé que sé. Por eso, tanto puedo saber lo que todavía no sé como puedo saber mejor lo que ya sé. Y sabré tanto mejor y más auténticamente cuando más eficazmente construya mi autonomía con respecto a los otros.”¹⁴²

¹⁴¹ Idem. p. 87.

¹⁴² Idem. p. 87.

Al referirse a las relaciones humanas, (cualquiera que se trate), Freire comenta que en ellas habrá de respetarse la individualidad de las personas ya que es a partir del respeto a su autonomía de las demás personas que conviven conmigo como puedo al mismo tiempo ser y conservar mi autonomía.

“Mi papel de profesor progresista no es sólo enseñar matemáticas o biología sino, al tratar la temática que es, por un lado, objeto de mi enseñanza, y por el otro, del aprendizaje del alumno, a ayudar a éste a reconocerse como arquitecto de su propia práctica cognoscitiva.”¹⁴³

En su función de docente, el profesor habrá de cumplir con dos finalidades fundamentales: Por un lado, la enseñanza crítica de los contenidos y, por otro lado, hacer posible que los educandos por sí mismos busquen, investiguen el conocimiento que se les presente en su contexto social. De esta manera, Freire concibe al profesor como un facilitador, un guía de los educandos que les permite de manera independiente trazar su camino de búsqueda del conocimiento, no permitiendo que sólo dependan los educandos de los conocimientos que les pueda transmitir el profesor como ocurría en la educación bancaria, sino de los que puedan construir por sí mismos.

“En mis relaciones con los otros, quienes no tuvieron necesariamente las mismas opciones que yo, en el nivel de la política, de la ética, de la estética, de la pedagogía, no debo partir de que debo “conquistarlos”, no importa a qué costo, ni tampoco temo que pretendan “conquistarme”. Es en el respeto a las diferencias entre ellos y ellas y yo, en la coherencia entre lo que hago y lo que digo, donde me encuentro con ellos y ellas. Es en mi *disponibilidad* hacia la realidad donde construyo mi seguridad, indispensable a la propia disponibilidad. Es imposible vivir la disponibilidad para la realidad sin seguridad pero también es imposible crear la seguridad fuera del *riesgo de la disponibilidad*.”¹⁴⁴

¹⁴³ Idem p.129.

¹⁴⁴ Cfr. Freire Paulo, Pedagogía de la Autonomía, México, Siglo XXI,1997, p.129.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje los educadores habrán de ser humildes en su comportamiento, ya que en ningún momento habrán de sentir que saben más, o que son más que los educandos, sino que habrán de mostrar disposición a resolver cualquier cuestionamiento que les planteen los educandos.

Sobre el carácter político de los educadores Freire comenta:

“Ni la educación es una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad, porque yo así lo quiera, ni tampoco la perpetuación del *statu quo* porque el dominante así lo decreta. El educador y la educadora críticos no pueden pensar que, a partir del curso que coordinan o del seminario que dirigen, pueden transformar el país. Pero pueden demostrar que es posible cambiar. Y esto refuerza en él o ella la importancia de su tarea político- pedagógica.”¹⁴⁵

Esta reflexión que realiza Freire, tiene que ver con la humildad que habrán de presentar los profesores al ejercer su tarea de enseñar, ya que habrán de ser conscientes de la necesidad de inculcar, de sembrar en sus alumnos la esperanza de que es posible cambiar la sociedad injusta, inhumana por una sociedad que crea en la esperanza, pero esta transformación a nivel macro no sería posible si no comenzara con una transformación de la manera de pensar de cada uno de los educandos invitándolos a transformar el mundo a partir de su ingerencia personal; además de la transformación en la manera de pensar de los educandos que estoy planteando, también el educador deberá de ser humilde en su comportamiento, ya que habrá de estar seguro de que no es el único que posee el saber, ya que el proceso de conocer y de construcción de conocimiento lo realizan en la concepción crítica de la educación que plantea Freire tanto educandos como educadores mediante una relación basada en el diálogo.

¹⁴⁵ Idem. p. 108.

Paulo Freire reitera a lo largo de su obra la humildad que habrá de presentar el educador progresista en su práctica educativa.

“Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo “máximo”. Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro. Mi seguridad se afirma en el saber confirmado por la propia experiencia de que, si mi inconclusión, de la que soy consciente, atestigua de un lado, mi ignorancia, me abre, del otro, el camino para conocer”.¹⁴⁶

La relación dialógica entre educador-educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje se expresa de la siguiente manera:

“Lo fundamental es que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es *dialógica*, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres *epistemológicamente curiosos*.

En este sentido, el buen profesor es el que consigue, mientras habla, traer al alumno hasta la intimidad del movimiento de su pensamiento. De esa manera su aula es un desafío y no una “canción de cuna”. Sus alumnos se cansan, no se duermen. Se cansan porque acompañan las idas y venidas de su pensamiento, descubren sus pausas, sus dudas, sus incertidumbres.”¹⁴⁷

Así como habrá que lograr que los educandos sean críticos Freire nos habla de la conciencia ética:

“Además de lograr que se desarrolle en los educandos una curiosidad científica será indispensable que a la par de la enseñanza de los contenidos se les inculque una conciencia ética:

“Este es otro saber indispensable para la práctica docente. El saber que es imposible desligar la enseñanza de los contenidos de la formación ética de los educandos.”¹⁴⁸

La necesidad de enseñar a los alumnos cómo ejercer su libertad con responsabilidad es una constante preocupación de Freire, ya que a partir de

¹⁴⁶ Cfr. Freire Paulo, “Pedagogía de la Autonomía”, México, Siglo XXI, 1997, p. 129.

¹⁴⁷ Idem. p. 83.

¹⁴⁸ Idem. p. 91.

que el sujeto tenga una concepción ética de su propia vida podrá ir ejerciendo su autonomía.

En las siguientes afirmaciones Freire recalca la importancia del respeto a la libertad en la relación educador-educando:

“De separar práctica de teoría, autoridad de libertad, ignorancia de saber, respeto al profesor, de respeto a los alumnos, enseñar de aprender. Ninguno de estos términos puede ser mecánicamente separado el uno del otro.

Como profesor, tanto lidio con mi libertad como con mi autoridad en ejercicio, pero también lidio directamente con la libertad de los educandos, que debo respetar, y con la creación de su autonomía tanto como con los ensayos de construcción de la autoridad de los educandos.”¹⁴⁹

Sobre el respeto a la libertad de creación y de búsqueda de conocimiento del educando Freire comenta:

“Como profesor, no me es posible ayudar al educando a superar su ignorancia si no supero permanentemente la mía. No puedo enseñar lo que no sé. Pero éste, repito, no es un saber del que debo solamente hablar y hablar con palabras que se lleva el viento. Al contrario, es un saber que debo vivir concretamente con los educandos. El mejor discurso sobre él es el ejercicio de su práctica. Es respetando concretamente el derecho al alumno de indagar, dudar, criticar, cómo “hablo” de sus derechos. Mi pura habla sobre esos derechos, a la que no corresponda su concretización, no tiene sentido.

Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convenzo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos.”¹⁵⁰

Sobre el compromiso de que la práctica educativa debe posibilitar la liberación de educadores y educandos:

“La acción de un educador humanista, revolucionario, al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, en el de la entrega de

¹⁴⁹ Idem. p. 91.

¹⁵⁰ Ibid. p. 91.

conocimientos. Su acción debe de estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador.

Todo esto exige que sea, en sus relaciones con los educandos, un compañero de éstos.

La educación bancaria, en cuya práctica no se concilian el educador y los educandos, rechaza este compañerismo. Y es lógico que así sea. En el momento en que el educador “bancario” viviera la superación de la contradicción ya no sería “bancario”, ya no efectuaría “depósitos”. Ya no intentaría domesticar. Ya no prescribiría. Saber con los educandos en tanto éstos supieran con él, sería su tarea. Ya no estaría al servicio de la deshumanización, al servicio de la opresión, sino al servicio de la liberación.

Esta concepción bancaria más allá de los intereses referidos, implica otros aspectos que envuelven su falsa visión de los hombres... Sugiere una dicotomía inexistente, la de hombres-mundo. Hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo.”¹⁵¹

Freire enfatiza la contradicción sin superación que difunde la educación bancaria en cuanto a la relación educador-educandos, ya que ésta no admitía ningún tipo de relación entre ellos, ya que no existía el diálogo, lo único permitido era la sumisión y obediencia de los educandos a las indicaciones de los educadores deshumanizando el proceso de mera transmisión de conocimientos, ya que no se les permite en la concepción bancaria de la educación a los educandos exteriorizar sus opiniones, sus desacuerdos, sus sentimientos, sus desafíos en el proceso de conocer, sino que omitía toda posibilidad de indagación, de búsqueda y por ende, de crecimiento personal e intelectual acentuando la contradicción entre educandos y educadores refrendando de esta manera la posición de la ideología dominante, la cual imposibilita que las personas digan lo que piensan es decir, que “aprendan a decir su palabra”. Asimismo, al no superar esta contradicción entre educador y educandos, se genera de esta manera una negación de la ingerencia que pueden tener las personas –hombres y mujeres- en su mundo,

¹⁵¹ Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, Siglo XXI, 1980, p. 77.

ya que esta visión bancaria de la educación los descontextualiza del mundo acentuando la opresión en la que viven e imposibilitando su liberación.

“Dado que en esta visión los hombres son ya seres pasivos, al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción “bancaria”, cuanto más adaptados estén los hombres tanto más “educados” serán en tanto adecuados al mundo.

Esta concepción que implica una práctica, sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo.”¹⁵²

La educación bancaria acentúa la adaptación de las personas no permitiendo que tengan una postura crítica ante el mundo al no existir la relación entre seres humanos-mundo que plantea la pedagogía crítica.

“Nuestro objetivo es llamar la atención de los verdaderos humanistas sobre el hecho de que ellos no pueden, en la búsqueda de la liberación, utilizar la concepción “bancaria” so pena de contradecirse en su búsqueda. Asimismo, no puede dicha concepción transformarse en el legado de la sociedad opresora a la sociedad revolucionaria”.¹⁵³

Freire realiza un llamado a los educadores que creen en los seres humanos históricos, a que no se dejen llevar por los falsos planteamientos de la educación bancaria, sino que luchen por su propia liberación y por la de los educandos desde la perspectiva de la pedagogía crítica.

Lo importante al hablar del educador progresista y la relación de éste con la autonomía, es que el educador se centra en ejercer una empatía con el educando, es decir, tanto educando como educador se encuentran “en el mismo nivel” al no haber jerarquías, ya que la base de dicha relación es el diálogo y el respeto, siendo la prioridad el aprendizaje que pueden construir las dos partes.

¹⁵² Idem. p. 79.

¹⁵³ Idem. p. 83.

Otra característica de la educación liberadora que propicia la autonomía es el hecho de considerar al ser humano como un ser histórico, libre, hacedor y transformador de su propia existencia.

Lo fundamental en la relación educador- educando es que el ser humano se reinvente a partir de que aprenda a ser autónomo, ya que considero que a partir de que “me reconozco en el otro” o “ en los otros” y de que percibo que son diferentes con respecto a mí, es como aprendo a ser más autónoma o autónomo.

Otro hecho que hace posible la autonomía al enseñar es el creer que tanto educandos como educadores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje son capaces de crear conocimiento, de asimilarlo para que una vez comprendiéndolo puedan de esta manera transformar el mundo.

Por otro lado, la creencia en la libertad de los seres humanos hace posible la autonomía, ya que es en ese “dejar ser al otro”, es decir, a partir de comprender que cada sujeto es el constructor de su propia vida como contribuyo a que los hombres y mujeres sean autónomos.

Sobre los educandos.

Siguiendo con el hilo conductor de la pedagogía crítica, prosigo la argumentación con el papel que juegan los educandos en el proceso de enseñanza- aprendizaje resaltando cómo el paradigma crítico puede lograr que los educandos sean autónomos.

“Para mí es preferible reforzar el derecho que tienen a la libertad de decidir, aun corriendo el riesgo de equivocarse, que seguir la decisión de los padres. Es decidiendo como se aprende a decidir. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca, porque la sabiduría y sensatez de mi padre y de mi madre siempre deciden por mí... No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable. Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de

decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada.

La posición del padre o de la madre es la de quien sin ningún prejuicio o disminución de su autoridad, humildemente, acepta el papel de enorme importancia de asesor o asesora del hijo o de la hija. Asesor que, aunque batiéndose por el acierto de su visión de las cosas, nunca intenta imponer su voluntad ni se exaspera porque su punto de vista no fue adoptado.

Lo que es necesario, de una manera realmente fundamental, es que el hijo asuma éticamente, responsablemente la decisión fundadora de su autonomía. Nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas... Por otro lado, nadie madura de repente a los 25 años. Las personas van madurando todos los días o no.

La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad."¹⁵⁴

La relación entre padres e hijos según lo que Freire nos comenta habrá de estar fundamentada en la comunicación, ya que para lograr que los hijos se vayan haciendo cada vez independientes de los padres, será necesario que estos últimos ayuden a sus hijos a tomar sus propias decisiones de manera responsable; sin embargo, lo idóneo será que los padres se limiten a acompañar a sus hijos en este proceso, no obligando a los hijos a que piensen como ellos sino que analicen de manera conjunta los beneficios o los posibles perjuicios que desencadenaría la toma de tal o cual decisión logrando de esta forma que los hijos de manera paulatina asuman su autonomía y su independencia con responsabilidad.

¹⁵⁴ Idem p.102.

Los educadores y su relación con la enseñanza.

Una vez expuesto cómo se puede lograr que los educandos tomen sus propias decisiones ejerciendo de esta manera su autonomía, Freire señala cómo el educador o la educadora habrán de tener claro el concepto de enseñanza que ponen en práctica debiendo de ser congruentes con su pensamiento y con su acción. Freire lo clarifica de la siguiente manera:

“Cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender, tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.

Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la enseñanza “bancaria”, por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza “bancaria” que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo “conocimiento” le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del bancarismo.

Freire alienta a los educandos que forman parte de la educación bancaria a que aún inmersos en este sistema se comprometan a la búsqueda y comprensión del conocimiento.

Lo necesario es que aún subordinado a la práctica “bancaria”, el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo “inmuniza” contra el poder aletargante del bancarismo. En este caso es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repartición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar.”¹⁵⁵

¹⁵⁵ Idem. p.26.

Paulo Freire hace una crítica a la educación bancaria, ya que en ésta no se permite a los educandos ejercitar su capacidad crítica, su derecho a refutar un argumento o a enriquecer con su opinión un hecho o un fenómeno que se aborde durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el profesor es el único que tiene “derecho” a opinar sobre los contenidos que se abordan en la clase. Sin embargo, aunque parezca que el educando está destinado solamente a asumir una actitud pasiva ante el esquema de la educación bancaria, habrá de existir en los educandos ese deseo de superar las inercias y habrán de ser curiosos y reflexivos ante los hechos que se les presentan reflexionando y actuando sobre éstos.

“...en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos”.¹⁵⁶

Cuando ocurre el proceso de aprendizaje los actores de éste que son educandos y educadores están sujetos a una transformación, ya que a medida que conocen y se apropian del conocimiento transforman su manera de pensar y de comprender el mundo y los fenómenos que los circundan.

“No hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza. Estos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño por que busco, por que indagué por que indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la verdad”.¹⁵⁷

El acto de enseñar implica en sí mismo una fase de investigación sobre lo que se enseña y la enseñanza propiamente. Dichas fases del proceso son inseparables, ya que en la medida que enseña el educador puede

¹⁵⁶ Cfr. Freire Paulo, *Pedagogía de la Autonomía*, p. 26.

¹⁵⁷ *Idem.* p. 30.

simultáneamente investigar, buscar, asombrarse con el conocimiento que está descubriendo a la par con los educandos y con el que está por descubrir. De esta manera ejerce su congruencia como educador, ya que en la medida en que indaga y se cuestiona de manera crítica sobre el conocimiento que les va a presentar a los alumnos, les va mostrando el conocimiento real y verdadero; de esta manera, van compartiendo tanto los educandos como el educador certezas, es decir, el verdadero conocimiento.

CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO DOS.

Me parece indispensable, para concluir este segundo capítulo, considerar algunas aportaciones de Freire resaltando su importancia desde el punto de vista pedagógico. Primeramente la importancia que tiene la amorosidad en la educación, ya que me parece que es en sí mismo un ingrediente muy importante para lograr que un educando sea autónomo cuando aprende, ya que si éste último observa que al educador le apasiona tanto la labor docente que realiza, así como la búsqueda incesante del conocimiento con el cual el educador deja a sus educandos construir sus propios caminos de conocimiento; por consiguiente, el educando va a asumir que si bien la búsqueda del conocimiento es difícil en sí misma ya que requiere de mucha disciplina, además, puede llegar a ser fascinante.

Por lo anterior, retomando la amorosidad en la educación, señalo que se concreta de dos formas: por un lado, la amorosidad que imprime el educador en el ejercicio de la búsqueda de conocimiento y por otro lado, el amor con que el educador educa a sus educandos orientándolos hacia su propio proceso de liberación y de construcción de su propia historia.

Es por estas dos razones por las que considero a la amorosidad como una virtud insustituible en el educador y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no quiero decir con ésto que está por encima de las demás virtudes, las cuales es deseable que las posea el educador al educar, pero sí me parece primordial en la práctica educativa.

Una vez habiendo hecho énfasis en la amorosidad me parece fundamental hablar de la autonomía propiamente dicha, ya que la educación crítica la propicia en la medida en que hace posible que los educandos elaboren por sí mismos sus propias formas para llegar al conocimiento, ya que en la medida

en que el educando conoce se va gestando en él la capacidad de búsqueda, se desarrolla también la capacidad de asombro y lo interesante en la obra de Freire es cómo le da importancia al diálogo que habrá de existir entre educador y educando en el proceso de enseñanza-aprendizaje diálogo que de antemano la educación tradicional nunca propició. Este diálogo deberá de estar basado en el respeto a la libertad del otro.

Lo que propone Freire con la educación crítica, entre otras cosas, es que los educandos a partir de que conozcan la realidad circundante la comprendan con sus múltiples relaciones y que en su momento sean capaces de transformar la realidad en la que están inmersos.

Esta capacidad de transformación de la realidad que cada ser humano posee, considero que se verá acrecentada en la medida que cada persona esté dispuesta a comprometerse y a involucrarse en el compromiso que tiene consigo mismo de “estar siendo”, de recrear a cada momento su vida, su existencia.

Por otro lado, otro hecho fundamental en la obra de Freire es la importancia que le brinda a que los oprimidos como él les llama se alfabeticen, ya que si éstos aprenden a decir su palabra, podrán transformar el mundo y a partir de que se den cuenta de que tomen conciencia de su condición de oprimidos y su relación con los opresores, ya no querrán ser dominados por los opresores dándose la oportunidad de “ser más”, de crear, de tener una existencia digna y de cada día tener la libertad de construir su propia historia.

Existe una problemática escolar la cual resalta mucho Freire y que me parece muy interesante retomarla: La importancia de que los educadores conozcan a sus educandos, conocerlos en el sentido de que sepan qué cultura tienen, cuál es su origen, que inquietudes, aspiraciones, deseos, metas en síntesis,

que conozcan su mundo para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más factible, más enriquecedor. Hago énfasis en esta relación educador – educando, ya que a partir de que el educador conozca el origen de sus educandos se va a posibilitar el diálogo entre las dos partes.

Otro aspecto fundamental en la relación educador-educando es el hecho de que tanto educador como educandos estén conscientes de que unos educan a los otros y viceversa, es decir, que deberán de asumir su rol de sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta actitud de diálogo entre educador y educandos deberá de dejar a un lado la falacia de la pedagogía tradicional en la que el profesor estaba “por encima” de sus alumnos, hecho que desembocaba en que lo único válido era lo que el profesor decía.

Contraria a esta actitud autoritaria del profesor tradicional, está la del educador que se muestra humilde, comprensivo y con una actitud abierta para con sus educandos.

Lo fundamental de este capítulo es cómo Freire va sistematizando lo que es la autonomía en la enseñanza y para poder hablar de lo que es la autonomía, voy a narrar algunas características que desde mi particular punto de vista van caracterizando lo que es la autonomía.

*El hecho de que el educador fomente en sus educandos el pensar acertadamente propicia la autonomía,

*Así como el de buscar cómo se interrelaciona la realidad con otros factores se va gestando la autonomía,

*Hacer conscientes a los oprimidos que se alfabetizan de su condición de oprimidos hace posible que se den cuenta de que pueden transformar el mundo y de esta manera ser autónomos,

*El propiciar un proceso democrático en el salón de clases en el que tanto educandos como educadores aprendan a decir su palabra,

*El hacer consciente a cualquier ser humano de su vocación de “ser más”, ya que su proceso personal de humanización hace posible, por ende, su liberación de las condiciones de opresión a las que pudo haber estado sujeto,

*El diálogo supera la contradicción educador-educando logrando que los educandos se transformen de sujetos pasivos en activos,

*La educación liberadora al considerar al ser humano como histórico, es decir, ya no determinado por el destino sino hacedor de su propia historia, parte de un todo que es la realidad, dueño de su momento histórico, hace posible que a partir de esa conciencia histórica el individuo aspire a ser más, a crear, a tomar sus propias decisiones, a ser más autónomo,

*La importancia que se le da a los sentimientos, a las emociones durante el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilitará que tanto educandos como educadores estén seguros de sí mismos, que haya más comunicación,

*La necesidad de enseñar a los alumnos cómo ejercer su libertad con responsabilidad es una constante preocupación de Freire, ya que a partir de que el sujeto tenga una concepción ética de su propia vida podrá ir ejerciendo su autonomía,

*Si el educador les da a sus educandos la libertad de decidir, aún corriendo el riesgo de que se puedan equivocar, estará de esta manera propiciando tanto su propia autonomía como la de sus educandos, ya que la autonomía se va construyendo a partir de la toma de varias decisiones, hecho que fortalece el carácter de la persona que se asume autónoma, ya que la autonomía se va adquiriendo al ser un proceso de “estar siendo”.

Lo fundamental al propiciar que los educandos sean autónomos es la posibilidad que tienen de decidir, de asumir el derecho de ejercer su libertad, libertad que evidentemente habrá de ejercitarse con responsabilidad.

Este ejercicio de la libertad habrá de aprenderse a partir de asumir el principio de que mi libertad no transgreda la de las otras personas.

Además de que la libertad y la autonomía se ejerzan en el aula, así mismo deberá de asumirse en cualquier circunstancia, en cualquier ámbito, con cualquier persona, ya que cada uno de los seres humanos que habitamos este planeta tenemos por el simple hecho de existir, el derecho a ser libres, a “ser más”, a ser autónomo, a aspirar a un mundo mejor para todos, más humano, en el que ya no exista la relación opresores-oprimidos, un mundo en el que a cada ser humano se le respete su dignidad.

Esta necesidad que Paulo Freire imprimía en su obra al desear que cada ser humano fuera libre, constructor de su propia vida, consciente de sus múltiples posibilidades, aptitudes, habilidades, existía, me atrevo a pensar por el gran respeto que desde pequeño le inculcaron sus padres por el ser humano, respeto que fue madurando con el paso del tiempo y con las innumerables experiencias de vida en las que estuvo involucrado. Es esta búsqueda de la reivindicación del ser humano por lo que me propuse realizar este trabajo de investigación, ya que considero de manera firme que una de las vías de dicha reivindicación humana es la educación, ya que por medio de ella podemos como educadores alentar a las conciencias a “ser más”, a transformar las perspectivas de “mirar el mundo” y de creer que es posible cambiar.

CÓMO CONCIBIÓ FREIRE LA AUTONOMÍA EN SU OBRA FINAL.

Llegar a una conclusión definitiva con respecto a cómo Freire trabajó el concepto de autonomía en su obra final, es realmente complejo, ya que la obra por sí misma requiere de muchos años de estudio, así que me concentraré en exponer algunas aproximaciones con respecto a este tema de la autonomía y cómo Freire lo expuso en su obra final, concretamente en los siguientes libros: “Pedagogía del Oprimido”, “Cartas a quien pretende enseñar”, “Cartas a Cristina Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”, “Pedagogía de la Esperanza” y “Pedagogía de la Autonomía”.

Así, en principio voy a hacer mención de las características que a mi juicio hacen posible que se concrete en los hechos la autonomía.

Una característica que subraya la pedagogía crítica es la relación dialógica que habrá de existir entre educando y educador durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de que se ejercite este diálogo, tanto educandos como educadores tendrán la oportunidad de enseñar y aprender, ya que a medida que conozcan y construyan el conocimiento se percibirán como seres históricos recreadores del mundo.

La siguiente característica que posibilita la autonomía es la posibilidad que tenemos los seres humanos de transformar el mundo.

Hay que tomar en cuenta que en numerosas ocasiones a muchos seres humanos se les niega este derecho en múltiples formas, ya sea por que se les impide tener acceso a la educación, por discriminación, racismo, etc.; sin embargo, Freire resalta el hecho de que los seres humanos pueden construir su destino, crear y recrear el mundo en el que viven, y de esta manera, formar parte de la historia, de intervenir en el mundo.

Otro hecho que hace posible la autonomía a partir de la educación liberadora es la superación de la contradicción entre educando y educador al hacer posible que de manera libre fincada en el respeto, construyan su forma de percibir el mundo.

Otro factor que propicia la autonomía, es la actitud de respeto a los educandos que ejerce el educador progresista, en el sentido de que por un lado asume su autoridad como profesor, y por otra parte, deja en libertad a los educandos, les da la oportunidad de tomar sus propias decisiones para que por ellos mismos vayan construyendo su autonomía, ya que es decidiendo como se aprende a decidir ya que la autonomía como lo señala Freire en su obra es un proceso, es llegar a ser por ello. Para hacer posible la autonomía habrá que propiciar la toma de decisiones con responsabilidad.

Sin duda alguna, cada persona que tenga la oportunidad de profundizar en la obra de Freire, notará que hablar de autonomía constituye todo un reto, en especial para la educación de nuestros días, ya que estoy convencida de que a partir de que los educadores crean en la posibilidad de creación del ser humano, de reconocer que es libre y copartícipe con otros seres humanos de su propio destino y además, de que el sistema opresor extendido en gran parte del mundo puede ir desapareciendo a partir de concepciones liberadoras como la que propone Freire desde una perspectiva educativa. Sin embargo, los educadores habrán de estar preparados para enfrentarse con las diferentes inercias del sistema educativo es decir, de lidiar con “el deber ser”, con la normatividad educativa como ejemplo de ello está el hecho de que el educador lidiará con las autoridades que dictaminan qué contenidos enseñar y la necesidad personal como educador progresista de enseñar a los educandos a “decir su palabra”, a percibir el mundo de manera diferente esto

último es el gran reto de los educadores progresistas y por el que nos invita Freire a luchar.

CAPITULO 3: “FINALIDAD DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA EN LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DOCENTE”.

INTRODUCCIÓN.

En el presente capítulo desarrollaré una propuesta para concretar de manera práctica la autonomía.

Dicha concreción consistirá en desarrollar una unidad didáctica para los profesores en servicio, en la cual se reconozca la pertinencia de educar en la autonomía según la perspectiva de la pedagogía crítica. La presente propuesta está dirigida a todos aquellos docentes que independientemente del nivel educativo en el que estén insertos se interesen por instar a sus educandos a que sean creativos, independientes en el proceso de conocimiento, así como propositivos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo anteriormente expuesto, dicha propuesta persigue como finalidad ser una reflexión de la práctica del docente con la cual se siga instando tanto a educandos como educadores a creer que todo ser humano tiene la capacidad de creación, de transformar el mundo, de SER MÁS.

3.1 ¿La educación liberadora hace posible que los seres humanos sean autónomos?

El procedimiento que voy a seguir para poder desarrollar este apartado, consiste en hacer mención a los múltiples elementos de los que habla Freire en la relación educador-educando que originan la autonomía para poder describir posteriormente una propuesta concreta y llegar así a dar ciertas aproximaciones sobre este tema.

1) Elementos valorales del método freireano que dan lugar a la autonomía durante el proceso de enseñanza aprendizaje en la relación educador-educando.

Paulo Freire nos presenta un método pedagógico cuya esencia e instrumento es el diálogo que se desarrolla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje el cual es entablado de manera libre, evidentemente a partir de un proceso dialéctico entre educandos y educador, en el cual se persigue que a partir de la reflexión crítica de la realidad que sostengan estos dos actores del proceso los cuales habrán de concebirse como sujetos tanto creadores como recreadores del proceso de producción y asimilación del conocimiento.

Esta reflexión a la que hacía alusión, va a hacer posible que estos educandos se asuman como sujetos históricos creadores y hacedores de su propio destino, de su propia forma de concebir la vida y la realidad multifactorial que da razón al mundo en el que vivimos, ya que es a partir de esta concientización como, valga la redundancia, van a hacer conciencia de clase, es decir, de su condición en cuanto a qué papel social tienen derecho a asumir en el mundo en el que vivimos, ya que en innumerables ocasiones la clase en el poder ha hecho creer que son los únicos que tienen derecho de dictar las normas que rigen a la sociedad dejando a un lado la voluntad y las aspiraciones de los oprimidos, de todas aquellas personas a las que se les ha impedido SER MÁS. Por consiguiente, tanto esa reflexión crítica de la realidad, como la conciencia de clase, va a lograr que se comprometan con su liberación; y esta liberación va de la mano por el hecho de concebir al hombre como un sujeto, el cual a medida que se concientiza asume una actitud de apertura ante la posibilidad que tiene de constituirse como un hombre nuevo; nuevo, en el sentido de que ya no más va a ser objeto de la

discriminación y marginación a la que los poderosos lo sumían en la cual no se le permitía “decir su palabra”, de luchar contra todo indicio de violencia haciéndolo creer que no tenía caso tener esperanza en que se puede creer en la utopía al tener la posibilidad de cambiar nuestra realidad y nuestro rumbo, nuestro destino.

Más esta liberación considero que sólo será posible si todos los seres humanos nos hacemos conscientes de que nuestro mundo requiere de una urgente humanización, la cual se refiere, a que además de que el hombre asuma su papel histórico, es fundamental que intervenga de una manera concreta en su entorno, es decir, que se integre socialmente y políticamente formando parte por ejemplo de un partido político, tomando parte de las decisiones de su colonia, formando parte de un sindicato o de cualesquiera organizaciones en donde el sujeto en cuestión esté convencido de que es posible mejorar, transformar las condiciones de vida, tanto de su persona como de sus prójimos, así que estableciendo una relación entre la liberación y la humanización recalco que la liberación será válida siempre y cuando el ser humano al liberarse apoye a otros seres humanos en su liberación, ya que considero que es a partir de que se liberan colectividades, como es posible pensar en la transformación de nuestro mundo ya que una vez liberado el ser humano es cuando está en condiciones de considerar cuál va a ser su papel, su postura ante el mundo, es decir, su humanización, ya que de nada serviría que se liberara una persona si se aislara del mundo, si no le interesara integrarse a él.

Claro que habrá de tomarse muy en cuenta que este proceso liberación-humanización no es para nada mecánico, ya que cada sujeto de manera paulatina y con la debida disposición de liberarse y humanizarse va a ir

encontrando su particular manera de SER MÁS, de estar en el mundo y con el mundo.

2) Elementos valorales en los educadores que en la relación educador-educando hacen posible la autonomía.

Por parte de los educadores, ¿qué elementos logran que sus educandos sean autónomos?.

Varios son los elementos que logran que los educandos sean autónomos mientras aprenden elementos que posteriormente les servirán para tener una vida independiente, en el sentido de que tendrán las armas para decidir de manera libre y responsable sobre el camino que seguirán de su vida.

Habrà de tomarse en consideración que estos elementos valorales no son en sí mismos una escala de valores rígida ni tampoco que un elemento valga más que otro o que no haya otros más importantes que otras posturas pedagógicas pudieran considerar, sino que son elementos que Freire a la luz de la pedagogía crítica concluyó que serían idóneos para los fines de dicho paradigma educativo.

Así que los siguientes lineamientos que propone Paulo Freire son en sí mismos directrices de acción para los educadores críticos que asuman el compromiso de la liberación, humanización y el derecho a SER MÁS de sus educandos.

Inicio la argumentación con un aspecto que a mi juicio me parece fundamental: **la amorosidad**, ya que considero que en una actividad como la de los educadores progresistas, es fundamental que ellos tengan una convicción firme y el amor que se requiere para llevar a cabo la gran responsabilidad y el compromiso de educar a los seres humanos ya que la vocación de enseñar en numerosas ocasiones estará a prueba al tener que

lidar los educadores con las inercias y rezagos del Estado en materia educativa, además de los sueldos ridículos que se les pagan a los docentes en el territorio mexicano.

Como siguiente elemento que posibilita la autonomía, está el hecho de **pensar acertadamente**, es decir, respetar el pensamiento de la o las personas con las que debato aunque sus argumentos sean contrarios a los míos, habrá de hacerle patente al educando las múltiples formas de llegar al conocimiento ya que no existe una sola manera para llegar al conocimiento de la verdad, sino múltiples formas, esas múltiples formas y el establecimiento de relaciones entre los fenómenos es a lo que a mi juicio llama Freire **pensar acertadamente**.

Así mismo, los educadores habrán de ser con sus educandos **tolerantes**, ya que habrán de respetar las múltiples opiniones de cada uno de ellos a medida que se entable el diálogo, ya que un rasgo importante que deberán de fomentar en su relación con los educandos es permitir que estos últimos comprendan el valor de los **sentimientos, de las emociones**, ya que considero que fomentar y **educar la sensibilidad** de los educandos puede lograr que las conciencias de los seres humanos cambien paulatinamente propiciando el bien común excluyendo conductas egoístas que han propiciado que existan a lo largo de la historia personas oprimidas, es decir, que en lugar de pensar en individualidades, se piense en colectividades que tengan metas concretas por las cuales vivir y luchar.

Además de **educar la sensibilidad** de los educandos, los educadores habrán de centrar sus esfuerzos en formar en sus alumnos una **conciencia ética**, que les permita ejercer su **libertad personal con responsabilidad** cuya esencia radica en asumir las consecuencias tanto positivas, como negativas de las decisiones que se toman a lo largo de la vida de cualquier ser humano.

Aunada a la capacidad que tenemos todos los seres humanos de tomar nuestras propias decisiones, está el derecho que tenemos de ejercer la **justicia** ante cualquier injusticia que atente contra el desarrollo, contra el derecho de cualquier ser humano de SER MÁS.

En lo que se refiere al desempeño de los educadores, éstos habrán de ser muy honestos sobre cuál es el grado de compromiso (digo “grado de compromiso” de manera coloquial, ya que no es que existan mayores o menores grados de compromiso en un educador) que ellos están asumiendo en su labor de educar y preguntarse: Qué contenidos enseñar, a favor de qué enseñarlos, a favor de quién enseñarlos, contra qué y contra quién enseñarlos, quién elige los contenidos, cómo se enseñan, qué enseñar y qué aprender, así como también atreverse a preguntar a sus educandos qué es lo que esperan de ellos como educadores, qué objetivos se piensan alcanzar, si se cumplen los objetivos, cómo es que enseñan y por qué enseñan, cumpliendo de esta manera con una labor que todo educador progresista habrá de realizar: **una reflexión crítica de su desempeño.**

3) Elementos valorales que los educandos habrán de poseer para el desarrollo de su autonomía.

En su relación con el conocimiento y el proceso de aprendizaje, los educandos desde la perspectiva de la pedagogía crítica, habrán de presentar lo que Freire llama: **curiosidad epistemológica ante el conocimiento**, es decir, una actitud científica y metódica ante los fenómenos que están a nuestro alrededor, actitud que los educandos habrán de asumir, ya que no será suficiente con la utilización de la intuición para que tengan ciertas certezas del mundo que los circunda, sino que habrán de ser disciplinados a

medida que se acerquen al conocimiento. Esta **curiosidad epistemológica** es cuando más críticamente se ejerce la capacidad de aprender, ya que va a lograr que los educandos sean autónomos en el sentido de que van a ir construyendo sus propios caminos hacia el conocimiento; así, ya no solamente se van a adecuar a lo que el profesor les indique, sino que van a utilizar su creatividad e inventiva durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro elemento que considera Paulo Freire importante para que los educandos sean autónomos, es el hecho de que los educadores les hagan patente el hecho de que **sean sujetos a medida que aprenden**, ya que en la pedagogía crítica, a diferencia de la enseñanza tradicional, tanto a educandos como educadores, ya no se les considera “objeto de la enseñanza” al que se le concebía como un recipiente, al que había que “llenarlo de conocimiento” sin que pudiera opinar sobre lo que aprendía, sino que desde el punto de vista crítico, por un lado, el educador hace una reflexión crítica de su práctica sobre qué enseñar y cómo enseña, además de otras interrogantes que ya expuse con anterioridad, y por el otro lado, el educando tiene la libertad de proponer, discutir, discordar sobre cualquier conocimiento con el que estén aprendiendo y eso es lo que en mi opinión es para Freire **tomar distancia epistemológica del objeto** y además una **actitud autónoma ante el conocimiento**.

Un aspecto que me parece fundamental al hablar de autonomía, es tener en cuenta que la libertad es el punto de partida para SER MÁS es decir, que para que cualquier ser humano aspire a SER MÁS, es fundamental que ejerza su libertad liberándose de cualquier opresión de la que haga conciencia, además de que asuma su derecho a construir su propio destino. Así es como Freire propone la pedagogía crítica en la que sí se propicia la

autonomía como cualidad de un proceso de educación alternativa en la relación educador- educando durante el proceso de enseñanza- aprendizaje.

3.2 ¿Para qué la educación liberadora?

INTRODUCCIÓN AL MÓDULO: “Reflexiones sobre la autonomía como apoyo a la práctica docente de nivel superior”.

Para elaborar el siguiente módulo de reflexión sobre la autonomía, retomo los temas de análisis del capítulo 2 de la presente Tesina tratados en los incisos 2.1, 2.2, 2.3, y 2.4.

A cada uno de los contenidos propuestos en el módulo, se integra una actividad; los materiales producidos en ésta, se definen los participantes, los espacios utilizados, mobiliario, equipo, material educativo, diversos ejes de reflexión que se pretende sirvan como una alternativa a los profesores de nivel superior para la reflexión de su práctica en conjunto con los educandos; actividades complementarias, propuesta de evaluación, pertinencia de que el docente cuente con el material bibliográfico adecuado para la consecución de este módulo, cuestionamientos dirigidos al docente sobre cómo propiciar una adecuada comunicación para con sus educandos y viceversa, así como distintos ejes de reflexión para planificar las clases.

Subrayo que elegí realizar un módulo de reflexión sobre la autonomía a nivel superior como materia optativa para el séptimo semestre de las licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, que son: Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Administración Educativa, Licenciatura en Sociología de la Educación, Licenciatura en Educación Indígena y la Licenciatura en Psicología Educativa ya que lo considero

pertinente para enriquecer y propiciar el proceso reflexivo y crítico de los educandos de dicho semestre.

Al ser dicho módulo una opción a considerar en conjunto con los contenidos propuestos por los planes y programas de estudios como un medio para concientizar tanto a los educandos como a los educadores para que reflexionen y se comprometan con su papel histórico, y que sirva de medio para que los jóvenes que cursan el séptimo semestre de las Licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, aprendan a SER MÁS e insten a otros seres humanos a serlo.

Considero pertinente considerar el presente módulo como materia optativa del séptimo semestre, ya que en dicha fase terminal de las carreras, los educandos cuentan con los conocimientos necesarios, y con una visión de totalidad de la Licenciatura que estudian.

Hago notar que los docentes tienen la libertad de anexar actividades y ejes de reflexión adicionales según las necesidades que requieran, con la finalidad de enriquecerlo.

TÍTULO DEL MÓDULO: “Reflexiones sobre la autonomía como apoyo a la práctica docente de nivel superior”.

1.1 Datos Generales

Categoría de la actividad o contenido: “Origen del concepto de Autonomía”.

Nombre del Módulo: Reflexiones sobre la autonomía como apoyo a la práctica docente de nivel superior.

Nombre de la Institución en la que se realizará la actividad:

Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco).

Status del módulo: Materia optativa de séptimo semestre.

Licenciaturas con las que se realizará la actividad:

Licenciatura en Pedagogía

Licenciatura en Administración Educativa

Licenciatura en Sociología de la Educación

Licenciatura en Educación Indígena

Licenciatura en Psicología Educativa

1.2 Objetivo de la Actividad

El educando establecerá el origen del concepto de autonomía.

1.3 Desarrollo de la Actividad.

El educador y los educandos mediante un debate conceptualizarán de dónde es que consideran se origina el concepto de autonomía.

Los resultados del debate los recopilarán por escrito para comparar sus resultados con los que recaben a partir de la siguiente actividad, en la cual los educandos investiguen en su colonia, pueblo o región en la que habiten, mediante la realización de entrevistas, los testimonios sobre cómo es que los habitantes de dicha colonia, pueblo o región han concebido, vivido en el pasado la autonomía.

Esta entrevista se realizará a las personas mayores cuyas edades pueden oscilar entre los 50 a 70 años.

El número de entrevistas para constituir una muestra representativa la determinarán en conjunto los educandos con el educador dependiendo de sus necesidades.

La otra población a la que habrán de entrevistar será a la población joven cuya edad puede oscilar entre los 20 a 40 años para recabar información sobre cómo viven la autonomía.

Las entrevistas a realizar a estas personas de distintas edades se llevarán a cabo con la finalidad de comparar dicha información vivencial, es decir, de índole cualitativa entre los dos tipos de poblaciones, para que los educandos entablen un debate con los resultados obtenidos, con la finalidad de que conozcan el contexto social en el que viven, formándose de esta manera una perspectiva global de cómo es que los habitantes de una misma población conciben y practican la autonomía.

1.4 Material Producido en la Actividad

Para uso de los educandos: Elaborarán un guión en el grupo, el cual servirá de apoyo para la realización de sus entrevistas y para el posterior tratamiento de los resultados de índole cualitativo. Dichos resultados se discutirán en clase en la cual el educador resaltará la importancia del respeto a la diversidad de criterios, de opiniones entre las personas, así como la tolerancia.

Se espera que el docente invite a sus educandos a improvisar preguntas en el momento de las entrevistas para poder conocer la creatividad y el ingenio de éstos, ante situaciones nuevas.

Dichos resultados se discutirán en clase en la que el educador resaltará la importancia del respeto a la diversidad de criterios, de opiniones entre las personas, así como la tolerancia.

1.5 Participantes

Estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional que cursen el séptimo semestre de cualquiera de las Licenciaturas anteriormente expuestas.

1.6 Espacios utilizados en la actividad.

El lugar geográfico de la aplicación de las entrevistas comprenderá las colonias o pueblos en los que habiten los educandos y evidentemente las personas entrevistadas.

El tratamiento de los resultados se realizará en el salón de clases que le sea asignado al grupo en cuestión mediante el debate y la discusión de los resultados cualitativos.

1.7 Mobiliario/equipo/material educativo utilizado en la actividad.

Para mostrar los resultados de las entrevistas a la clase los educandos podrán utilizar:

Mobiliario:

Sillas

Mesas para colocar el equipo

Mesas de grupo

Equipo:

Proyector de acetatos

Proyector de diapositivas

Pantalla para proyectar los acetatos y las diapositivas.

Material Educativo

Acetatos

Diapositivas

1.8 Posibles ejes de reflexión:

¿Qué diferencias existen entre la concepción de autonomía de los educandos y la de las personas entrevistadas cuyas edades oscilan entre los 50 a 70 años?.

¿Qué semejanzas existen entre la concepción de autonomía de los educandos y la de las personas entrevistadas cuyas edades oscilan entre los 20 y los 40 años?.

Bibliografía:

_____, *“Pedagogía y Acción Liberadora”*, 2ª. Edición, Madrid, Editorial Zero, 1979.p.

_____, *“La Educación como Práctica de la libertad”*, 25ª. Edición, México, Editorial Siglo XXI, 1979. 152p.

_____, *“Pedagogía del Oprimido”*, 7ª. Edición, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1980, (Colección Educación). 247p.

_____, *“La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación”*, Traducción de Stella Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1984.176p.

_____, *“Pedagogía de la Autonomía”*, México, Editorial Siglo XXI, 1997.139p.

2.1 Datos Generales

Categoría de la actividad o contenido: “Razones por las cuales la educación crítica constituye una alternativa libre a seguir”.

2.2 Objetivo de la Actividad

El educando establecerá las razones por las que la educación crítica constituye una alternativa libre a seguir.

2.3 Desarrollo de la Actividad

Que educandos y educador escenifiquen una obra de teatro en la que ejemplifiquen las razones por las cuales consideran que la pedagogía crítica expuesta por Freire representa una alternativa educativa.

Dicha escenificación se realizará con la finalidad de establecer la viabilidad del modelo educativo freireano.

2.4 Material Producido en la Actividad

Para uso de los educandos: Elaborarán un guión en el cual describirán las razones por las cuales consideran que la pedagogía crítica expuesta por Freire representa una alternativa educativa.

Elaborarán escenografía.

Confección de disfraces o vestuario acorde a las características de la obra.

Utilización de música o sonidos.

2.5 Espacios Utilizados en la Actividad

Por las características de esta actividad no es posible determinar las características de los espacios. Se sugiere que se realice en un espacio amplio que haga posible que dicha actividad se haga extensiva a educandos de diversos semestres que asisten a la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

2.6 Mobiliario/equipo/material educativo utilizado en la actividad.

El mobiliario, equipo y materiales educativos a utilizar en esta actividad estará determinada por las necesidades de la misma.

2.7 Posibles ejes de reflexión:

¿Cómo concibe la pedagogía crítica al educando?.

¿Cómo concibe la pedagogía crítica al educador?.

¿Qué actitudes al enseñar presenta el educador progresista?.

¿Qué actitudes presenta el educando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

¿Cómo lograr que el educador sea congruente en su práctica?.

¿Por qué la educación crítica concibe tanto a educador como a educandos sujetos históricos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

¿Qué importancia tiene en la educación crítica la superación de la contradicción en la relación entre educador y educandos?.

¿Qué importancia tiene el diálogo entre educador y educandos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

¿Qué actitud ante el conocimiento presentan los educandos desde la perspectiva crítica de la educación?.

¿Qué papel juega el proceso de concientización en el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

¿Qué papel juega el proceso de liberación en el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Bibliografía:

Freire Paulo y Salazar, Bondy Augusto “*¿Qué es la concientización y cómo funciona?*”, Lima, 1975.97p.

Freire, Paulo “*Concientización Teoría y Práctica de la Liberación*”, Buenos Aires, Editorial Búsqueda, (Colección Educación Hoy), 1974.107p.

_____, “*La Educación en la Ciudad*”, Traducción de Stella Araujo Olivera, México, Editorial Siglo XXI, 1ª. Edición, 1997.169p.

_____, “*Pedagogía de la Autonomía*”, México, Editorial Siglo XXI, 1997.139p.

_____, “*Pedagogía de la Indignación*”, Madrid, Editorial Morata, 2001.151p.

3.1 Datos Generales

Categoría de la actividad o contenido: “La Relación educador-educando en la educación bancaria”.

3.2 Objetivo de la Actividad

El educando establecerá la relación educador-educando en la educación bancaria.

3.3 Desarrollo de la Actividad

Que los alumnos de séptimo semestre de las licenciaturas que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, que son: Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en Administración Educativa, Licenciatura en Sociología de la Educación, Licenciatura en Educación Indígena y la Licenciatura en Psicología Educativa describan qué es para ellos la educación bancaria, para que posteriormente formen colectivos de trabajo de cuatro integrantes cada uno para acudir a escuelas, en las cuales siga vigente la enseñanza tradicional y con la debida autorización de las autoridades de dichas escuelas, observe cada colectivo de trabajo la actividad en las aulas de distintos grados escolares, por ejemplo: un grupo de preescolar, uno de primaria, uno de secundaria y otro de preparatoria (1 colectivo de trabajo por grupo), que registren sus observaciones para realizar posteriormente un debate en el salón de clases mediante el cual analicen cómo enseñan los educadores bancarios o tradicionales.

3.4 Material Producido en la Actividad

Para uso de los educandos:

Elaborarán un reporte por escrito en el que describan las observaciones que obtuvieran a partir de su asistencia a una clase tradicional resaltando las características que presenta el educador bancario en su clase.

Dichas observaciones las discutirán posteriormente mediante la realización de un debate.

3.5 Espacios Utilizados en la Actividad.

Los educandos asistirán a diversas escuelas en las cuales realizarán las observaciones a las aulas (un colectivo de trabajo por un grado escolar a escoger por cada nivel educativo: un grado de preescolar, uno de primaria y así sucesivamente hasta abarcar el nivel universitario.

Una vez realizadas y registradas las observaciones de las aulas visitadas realizarán la discusión en grupo en su aula correspondiente.

3.6 Mobiliario/equipo/material educativo utilizado en la actividad.

Para mostrar los resultados de las observaciones en el aula a la clase los educandos podrán utilizar:

Sillas

Mesas para colocar el equipo

Mesas de grupo

Equipo:

Proyector de acetatos

Proyector de diapositivas

Pantallas para proyectar los acetatos y las diapositivas

Material Educativo

Acetatos

Diapositivas

Reportes de las observaciones

3.7 Posibles ejes de reflexión:

¿Qué actitudes adopta el educador bancario al enseñar?.

¿Los educandos comprenden los contenidos que les transmite el educador bancario?.

¿Los educandos son autónomos mientras aprenden en la educación bancaria?.

¿Existe actualmente la contradicción en la relación educador-educando en la educación bancaria?. (Que ejemplifiquen cómo se da esta contradicción si es que se da).

¿Existe el carácter narrativo en las clases por parte del educador bancario?.

¿El educador bancario fomenta el diálogo con sus alumnos?.

¿Los contenidos que transmite el educador bancario están apegados, es decir, corresponden a la realidad?.

¿Crees que el educador bancario unifica la teoría y la práctica mientras enseña?.

¿El educador bancario sigue considerando a la disciplina como un parámetro para que el alumno aprenda, es decir, sigue vigente el dicho de: “la letra con sangre entra”?.

¿El educador bancario transmite el conocimiento de manera que éste corresponde a la realidad de los educandos o de manera parcializada?.

Bibliografía:

Freire, Paulo *“Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso”*, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1978, (Colección Educación).235p.

_____, *“¿Extensión o Comunicación?, La concientización en el medio rural”*, Traducción de Lilian Ronzoni, México, 6ª. Edición, Editorial Siglo XXI, 1977.109p.

_____, *“La Educación como Práctica de la libertad”*, 25ª. Edición, México, Editorial Siglo XXI, 1979. 152p.

_____, *“Pedagogía del Oprimido”*, 7ª. Edición, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1980, (Colección Educación). 247p.

_____, *“Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”*, Traducción de Stella Mastrangelo y Claudio Tavares Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996. 284p.

4.1 Datos Generales

Categoría de la actividad o contenido: “La relación educador educando en la educación liberadora”.

4.2 Objetivo de la Actividad

El educando establecerá la relación educador- educando en la educación liberadora.

4.3 Desarrollo de la Actividad

Educador y educandos formarán una mesa redonda en la que expresarán por un lado los primeros, qué es para ellos ser educandos, cómo consideran la práctica docente del educador, argumentando también cómo podría mejorarla, qué están dispuestos a aportar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué contenidos les gustaría que se abordaran en las clases, etc., y por otro lado, el análisis que el educador hará con respecto a cómo los educandos viven el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuál es su actitud ante el conocimiento, qué tan dispuestos están a aprender, cómo podrían mejorar su desempeño, etc.

Una vez analizados los anteriores puntos, sería muy interesante que tanto educandos como educadores definieran mediante colectivos de trabajo de 5 personas, cómo a partir de esta relación educador-educandos podría concretarse la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del que forman parte. De esta manera propondrían qué es para ellos la autonomía en la escuela, estableciendo estrategias para propiciarla durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una estrategia que podría utilizar el educador para registrar cómo es que sus educandos conciben y viven la autonomía en la escuela, es que proporcione a sus alumnos un diario en el que en cada sesión un alumno distinto elegido democráticamente registre qué actitudes, hechos, fenómenos generados por

parte del educador o por parte de los educandos propiciaron la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje para que a lo largo del ciclo escolar se registren los progresos o posibles reajustes para propiciarla, tanto por parte de los educandos como del educador.

4.4 Material Producido en la Actividad.

Para uso de los educandos: Elaborarán un diario en el que en cada sesión un alumno distinto registre qué actitudes, hechos, fenómenos generados por parte del educador o de los educandos propician la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5 Espacios utilizados en la actividad.

El aula que le corresponda al grupo del que se trate.

4.6 Mobiliario/equipo/material educativo utilizado en la actividad

Mobiliario:

Sillas

Mesas de grupo

Material Educativo

Diario en el que se registre cómo es que el educador y los educandos propician la autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.7 Posibles ejes de reflexión:

Por parte de los educandos:

¿Cómo consideran la práctica docente del educador?.

¿Cómo podría mejorar el educador su práctica?.

Como educandos: ¿Qué están dispuestos a aportar para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje?.

¿Qué contenidos estarían dispuestos a proponer para enriquecer su proceso de enseñanza-aprendizaje?.

Por parte de los educadores:

¿Cómo se comprometen (si es que lo hacen), para enriquecer su propio proceso de enseñanza-aprendizaje?.

¿Qué actitud asumen ante el conocimiento?.

¿Que tan dispuestos están a aprender?.

Bibliografía:

Freire Paulo y Franco Fausto, “*El Hombre: Construcción Progresiva: La Tarea Educativa de Paulo Freire*”, Madrid, Editorial Marsiega, 1973.274p.

Freire, Paulo “*La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación*”, Introducción de Henry A. Giroux, Barcelona, Ediciones Paidós, 1990, Ministerio de Educación y Ciencia.204p.

_____, “*Pedagogía de la Autonomía*”, México, Editorial Siglo XXI, 1997.139p.

_____, “*Pedagogía de la Indignación*”, Madrid, Editorial Morata, 2001.151p.

En el siguiente apartado describo algunas actividades sugeridas como complementarias al módulo:

Que educador y educandos elijan películas en las que se hable de autonomía y se analicen los posibles parámetros que hacen posible la convivencia humana de manera autónoma.

Que educador y educandos lean de manera habitual los periódicos que tengan a su alcance para que analicen cómo es que los diferentes pueblos, ciudades de nuestro mundo viven la autonomía, si es que en los hechos la fomentan, o todo se queda en meros discursos de los gobiernos.

Que educador y educandos si cuentan con televisión, analicen las noticias que se transmiten para que consensen cómo es que ellos resolverían los conflictos, hechos o fenómenos que se presentan apelando a la justicia, respeto a la diversidad, tolerancia, autonomía, derechos humanos y respeto a la dignidad de éstos.

Que educador y educandos si tienen acceso a Internet, determinen la pertinencia de este medio en términos de hasta qué punto el ser humano lo utiliza como medio, como herramienta tecnológica para propiciar el bien común a nivel global respetando la autonomía, la privacidad de los seres humanos, o más bien, tal flujo de información propicia el aislamiento, la soledad y la exacerbada actitud individualista.

Que el educador y los educandos escuchen en el radio a diversas radiodifusoras con distinto contenido con la finalidad de analizar cómo este medio de comunicación difunde ciertos valores o contenidos que pueden, ya sea propiciar la autonomía, o ni siquiera considerarla en las relaciones interpersonales.

Que educador y educandos lean libros o artículos de revistas especializadas en las que se difunda la autonomía para enriquecer su perspectiva de ésta.

Que educador y educandos acudan a museos o a centros recreativos en los que uno de sus objetivos a alcanzar mediante las actividades que se exhiben u ofrecen, esté el de fomentar la autonomía en sus visitantes mientras aprenden y se divierten.

En el siguiente apartado, incluyo posibles ejes de reflexión con respecto a la propuesta de evaluación de este módulo, la pertinencia de que los docentes cuenten con los materiales bibliográficos necesarios, preguntas sobre cómo propiciar una adecuada comunicación entre educando y educador y ejes sobre cómo podrían planificar sus clases.

Lo anterior podrá servir de apoyo a los docentes en su práctica para la consecución de este módulo.

Del libro de Joan Dean *“La Organización del aprendizaje en la Educación Primaria”*, Temas de Educación, Editorial Paidós, Barcelona, 1992, 266p.p.

Sobre la evaluación a aplicarse en este módulo.

Como forma de evaluación a aplicarse en este módulo propongo que el educador evalúe a los participantes de éste mediante la realización de un ensayo en el que cada educando describa cómo valora el desempeño del educador y el propio, como educando partiendo de la perspectiva de la pedagogía freireana. Dichas reflexiones se pondrán en discusión en la clase para que el educador también dé su opinión con respecto a cómo se desempeñaron los educandos en la clase y cómo vivió él mismo como docente esta experiencia; de esta manera, esta propuesta de evaluación consistirá en una valoración que realizarán tanto educandos como educador

para mejorar su desempeño en sucesivas experiencias de enseñanza-aprendizaje.

Sobre los materiales bibliográficos a emplear.

Que el educador tenga disponibles los libros o materiales que empleará en cada una de sus clases para enseñar cada uno de los contenidos.

Bibliografía Básica:

Freire Paulo y Franco Fausto, *“El Hombre: Construcción Progresiva: La Tarea Educativa de Paulo Freire”*, Madrid, Editorial Marsiega, 1973.274p.

Freire, Paulo e Ilich, Iván *“Diálogo Paulo Freire- Iván Ilich”*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1975.107p.

Freire, Paulo y Macedo Donald *“Alfabetización: Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad”*, Introducción de Henry A. Giroux, Barcelona Ediciones Paidós, 1989.176p.

_____, *“La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación”*, Introducción de Henry A. Giroux, Barcelona, Ediciones Paidós, 1990, Ministerio de Educación y Ciencia.204p.

Freire Paulo y Pichón- Riviere Enrique, “*El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere*”, Traducción Beatriz Romero, México, Plaza y Valdés Editores, 1997.103p.

Freire Paulo y Salazar, Bondy Augusto “*¿Qué es la concientización y cómo funciona?*”, Lima, 1975.97p.

Freire, Paulo “*Concientización Teoría y Práctica de la Liberación*”, Buenos Aires, Editorial Búsqueda, (Colección Educación Hoy), 1974.107p.

_____, “*Las Iglesias en América Latina su papel educativo*”, Caracas, Laboratorio Educativo, 1975.41p.

_____, “*Concientización y Liberación*”, Rosario, Editorial Axis, 1975. 214p.

_____, “*¿Extensión o Comunicación?, La concientización en el medio rural*”, Traducción de Lilian Ronzoni, México, 6ª. Edición, Editorial Siglo XXI, 1977.109p.

_____, “*Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*”, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1978, (Colección Educación).235p.

_____, “*Conciencia e Historia: La Praxis Educativa de Paulo Freire*”(Antología), Selección y Notas a cargo de Carlos Alberto Torres Novoa, México, Ediciones Gernika,1978.172p.

_____, “*Educación y Acción Cultural*”, Madrid, Editorial Zero, (colección Lee y Discute),1979. p.

_____, *“Pedagogía y Acción Liberadora”*, 2ª. Edición, Madrid, Editorial Zero, 1979.p.

_____, *“La Educación como Práctica de la libertad”*, 25ª. Edición, México, Editorial Siglo XXI, 1979. 152p.

_____, *“Pedagogía del Oprimido”*, 7ª. Edición, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1980, (Colección Educación). 247p.

_____, *“La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación”*, Traducción de Stella Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1984.176p.

_____, *“Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del Oprimido”* Notas de Ana María Araujo Freire, Traducción de Stella Mastrangelo, Edición al cuidado de Josefina Anaya, México, Editorial Siglo XXI, 1993. 227p.

_____, *“Cartas a quien Pretende enseñar”*, Traducción de Stella Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1994. (¿?)p.

_____, *“Política y Educación”*, Traducción de Stella Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996.132p.

_____, *“Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”*, Traducción de Stella Mastrangelo y Claudio Tavares Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996. 284p.

_____, *“La Educación en la Ciudad”*, Traducción de Stella Araujo Olivera, México, Editorial Siglo XXI, 1ª. Edición, 1997.169p.

_____, *“Pedagogía de la Autonomía”*, México, Editorial Siglo XXI, 1997.139p.

_____, *“Pedagogía de la Indignación”*, Madrid, Editorial Morata, 2001.151p.

_____, *“Educación y Actualidad Brasileña”*, México, Editorial Siglo XXI, 2001.123p.

Torres, Novoa Carlos Alberto *“Paulo Freire en América Latina”*, México, Ediciones Gernika,1981. (¿?)p.

Bibliografía Complementaria.

Aguilar García, Rosa Virginia “*La Organización Popular como impulso de la Educación Popular*”, Universidad Pedagógica Nacional ,Colección de Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación, México, 1988.130p.

Alonso, Antonio “*Iglesia y Praxis de Liberación, Pedagogía del Recuerdo y la Esperanza*”, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1974.270p.

Battista, Mondin “*Los Teólogos de la Liberación: Conclusión Mística de una Aventura Teológica*”, Traducción al español por EDICEP, Valencia, 1992.325p.

Boff, Leonardo “*La Nueva Evangelización Perspectiva de los Oprimidos*”, Traducción Jesús García, Santander, Editorial Sal Terrae, 1991, (¿?) p.

_____, “*La Fe en la Periferia del Mundo: el caminar de la Iglesia con los Oprimidos*”, Santander, Editorial Sal Terrae. 262 p.

Comblin, José “*Antropología Cristiana*”, Serie III, “*La Liberación en la Historia*”, Colección Teología y Liberación, Ediciones Paulinas, Madrid, 1985. 283p.

Darquea López, Hugo “*El Personalismo: Hombre, Sociedad, Estado*”, Universidad Católica de Cuenca, 1983. 387p.

Eco, Umberto *¿Cómo se hace una tesis? : “Técnica y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura”*, Editorial Gedisa: Barcelona, Colección Libertad y Cambio, Serie Práctica, 1999. 267p.

Dean, Joan *“La Organización del Aprendizaje en la Educación Primaria”*, Temas de Educación, Editorial Paidós, Barcelona, 1992. 266 p.

Ellacuría Ignacio y Sobrino John, *“Mysterium Liberationis I”, Conceptos Fundamentales de la Teología de la Liberación”*, Editorial Trotta, Madrid, 1990. s/n. p.

Escobar Guerrero, Miguel *“Educación y Liberación, su espacio en la Universidad”*, Universidad Nacional Autónoma de México, No.5, abril, mayo, junio 1984. p.

_____, *“La Participación Estudiantil, dos experiencias educativas en el salón de clases: Una Lectura Freireana”*, en Revista: *“Perfiles Educativos”*, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 35, enero, febrero, marzo 1987.

Ferrater Mora, José *“Diccionario de Filosofía”*, Barcelona Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975. 1072p.

Foulquié, Paul *“Diccionario del Lenguaje Filosófico”*, Editorial Labor, Barcelona, 1967.1089p.

Genis Fullat, Octavi *“Filosofías de la Educación Paideia”*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1994, capítulo 14, p. 300-316.

Gerhardi, Heinz-Peter, *“Paulo Freire”* en: Revista Trimestral de Educación: *“Perspectivas”*, vol. XXIII, No. 3-4, 1993. p. 463-483.

Girardi, Giulio *“Por una Pedagogía Revolucionaria”*, Barcelona, Editorial Laia, 1977. 222 p.

Giroux, Henry A *“La Escuela y la lucha por la Ciudadanía”*, México, Editorial Siglo XXI, 1993.333p.

Gutiérrez, Gustavo *“Teología de la Liberación”*, Ediciones Sígueme, (Perspectivas), 13ª. Edición, Salamanca, 1987. 399p.

Infante, R. María Isabel *“Educación, Comunicación y Lenguaje, Fundamentos para la Educación de Adultos en América Latina”*, Centro de Estudios Educativos, México, 1983. 179p.

Lampe, Armando *“La Teología de la Liberación y la Violencia”* en Revista *“Christus”*, julio- agosto 1997. p. 45-47.

Linares, Martín Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco México, Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Conferencia titulada: *“La Dimensión educativa en*

Nuestros Movimientos Sociales”, VIII Simposium de Educación “Educar para construir un sueño”: “Ética y conocimiento en la transformación Social, Cátedra Paulo Freire, Instituto Tecnológico Superior de Occidente, Guadalajara Jalisco, México, febrero 23 al 26 de 2000.

Mateos, Muñoz Agustín “*Compendio de Etimologías Grecolatinas del Español*”, 20ª. Edición, México, Esfinge, 1982. 408p.

Mc Laren, Peter “*Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*”, México, Ediciones Paidós, s/f. 344 p.

Mo Sung, Jung “*La Utopía del Manifiesto Comunista y la Teología de la Liberación*” en Revista “*Christus*”, septiembre- octubre de 1998.p. 27- 30.

Morán Oviedo Porfirio y Morán Chávez Enriqueta “*El Papel del Docente en la Construcción del Conocimiento*” en: Revista: “*Perfiles Educativos*”,Universidad Nacional Autónoma de México, No.doble 47-48 enero-junio 1990. s/n p.

Mounier, Emmanuel “*Manifiesto al Servicio del Personalismo*”, Madrid, Editorial Taurus, 4ª. Edición, 1976. 293 p.

Palacios, Jesús “*La Cuestión Escolar*”: “*Paulo Freire: “Concientización y Liberación*”, Editorial Laia, Barcelona, 1988. p. 523-557.

Pérez, García Samuel “*Paulo Freire: Educación e Ideología*”, México, Editorial Toma y Lee, 1ª. Edición, 2001.133p.

Piaget, Jean y Heller J. *“La Autonomía en la Escuela”*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1945. 211p.

Puiggrós, Adriana *“Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana”*, Capítulo IV: *“Dejarlos Soñar”*, acerca de: *“Una Escuela llamada Vida”* entrevista de R. Kostcho a Paulo Freire y Frei Betto, Editorial Patria, 1ª. Edición, 1990, México, Colección Los Noventa, 190 Pp.
Ruiz, Olabuenaga José I. et. al. *“Concientización”*, Buenos Aires, Ediciones Paidós, 1975. 256p.

Toro, M. Florentino *“Espacios para actividades de educación no-formal”*, *La Situación en América Latina: Parte I*, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1983. 183 p.

Torres, Novoa Carlos Alberto *“Entrevistas con Paulo Freire,”* México, Ediciones Gernika, 1977.107p.

_____, *“Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina”*, Centro de Estudios Educativos, México, 1982. 689p.

_____, *“La Educación de Adultos como política Pública: la experiencia de América Latina”* en Revista: *“Perspectivas”*, vol. XVIII, No. 3, 1988.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco: *“Antología de la Materia: Teoría Educativa del Primer Semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa”*, Unidad IV: *“Freire: La Educación para la Liberación”*, México, 1990.195p.

Universidad Pedagógica Nacional, *“Redacción e Investigación Documental”*, Sistema de Educación a Distancia, UPN, 1983.126 p.

Universidad Pedagógica Nacional, *“Redacción e Investigación Documental I: Manual Cuaderno de Evaluación Formativa”*: Antología, UPN, México, Sistema de Educación a Distancia, 1981.83 p.

Vigil, José María *¿Cambio de Paradigma en la Teología de la Liberación?* en Revista: *“Christus”*, septiembre-Octubre 1998, s/n pgs.

Sobre la planificación de sus clases.

A continuación enlisto distintos cuestionamientos que el docente puede tomar en cuenta para la realización de su práctica.

¿Planifico cada una de mis clases atendiendo a las necesidades de mis alumnos?.

¿Planifico mi desarrollo profesional?.

¿Tengo establecida una rutina de clase?.

¿Mantengo el equilibrio entre enseñanza de clase, de grupo e individual?.

¿Aprenden mis educandos a trabajar en grupo?.

¿Cuántas dinámicas grupales se llevan a cabo?.

¿Tienen los educandos la oportunidad de trabajar en diferentes grupos?.

¿Qué tan convenientemente adecuó el trabajo de clase a las necesidades e inquietudes de mi grupo?.

¿Permito que los educandos realicen un plan en el que propongan qué actividades adicionales desean realizar?.

¿Los educandos se están haciendo capaces de aprender de manera independiente?.

¿Mantengo el debido equilibrio entre el trabajo dirigido por el educador y el propuesto por los educandos?.

¿Doy oportunidades para la discusión?.

¿Tengo una idea clara de las metas adecuadas para mi clase y para los individuos que la componen?.

¿Preparo adecuadamente mis clases?.

Sobre la comunicación en clase entre educando y educador.

Las siguientes preguntas tratan sobre cómo propiciar una adecuada comunicación entre educador y educandos.

¿Mis habilidades de comunicación son bastante buenas?

¿Dirijo las discusiones de forma competente?

¿Consigo que los educandos contribuyan lo suficiente?

¿Son siempre los mismos educandos los que contribuyen?

¿Se cómo coordinar las contribuciones de los educandos para ayudarles a aprender?

3.3 Relación entre el concepto de autonomía y la Pedagogía.

En el siguiente apartado describo: ¿por qué es importante hablar, abordar el concepto de autonomía desde el punto de vista de la Pedagogía?, ¿cuáles son los aportes que la Pedagogía ofrece al concepto de autonomía? y desde el punto de vista educativo, ¿cuáles son los aportes del concepto de autonomía al quehacer pedagógico, a la práctica pedagógica?.

Para dar respuesta a estas interrogantes me doy a la tarea de contestar la primera como sigue a continuación, y la segunda y la tercera de manera global, ya que considero que dichas preguntas se relacionan entre sí.

Así, tenemos que es importante hablar del concepto de autonomía en la Pedagogía por diversas razones las cuales enuncio a continuación:

- Porque a los docentes de nivel superior les permitirá que reflexionen sobre la relación que entablan con el educando durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre si dicha relación está fundamentada en que tanto educandos como educadores ejerzan su libertad individual con responsabilidad, además de que dicha reflexión de la práctica docente permitirá que los docentes formulen nuevas estrategias de aprendizaje.
- Permitirá tanto a educandos como a educadores concientizarse de la realidad en la que viven.
- Constituye la posibilidad de transformar el mundo a partir de la práctica de la pedagogía crítica.

Permitirá que se “abran espacios” para la conformación de la autonomía en el ser humano, ya que los fundamentos pedagógicos ya no se basarían en la pedagogía tradicional en la que una de las prioridades era la mera transmisión de los conocimientos, sino más bien implementar la pedagogía crítica en la que se tome en cuenta al ser humano, en la que se nos invite a

pensar en cómo hacer una práctica educativa que haga posible que las personas aprendan a pensar y a actuar conforme a la realidad que les tocó vivir, aprendiendo a “SER MÁS”, es decir, que todo ser humano a partir de que se concientiza está en proceso de asumir su propio y personal proceso de liberación que le permitirá “decir su palabra”, construir su futuro por él mismo.

- Permitirá tanto a educandos como a educadores ser autónomos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; de esta manera, habrán de concientizarse de su papel de sujetos históricos que realizan acciones concretas para hacer posible la utopía de vivir en un mundo donde se aplique la justicia social.
- Hará posible que los educandos aprendan a ser autónomos a medida que aprendan a expresarse, a decir lo que piensan, lo que sienten, a disentir cuando no estén de acuerdo con alguna opinión o con un suceso o fenómeno, en la medida en que los educandos promuevan la educación, la democracia, el respeto a la diferencia, a la diversidad.
- Los educandos aprenderán a ser autónomos al poder ser imaginativos al poder, por ejemplo; hacer realidad la escuela con la que ellos sueñan, en la que se les dé la oportunidad de ser ellos mismos, de saber escuchar a sus otros compañeros con respeto, de ser tolerantes consigo mismos y con las demás personas con las que convivan; en una palabra, que aprendan a ser democráticos, así como a ser críticos del entorno en el que les tocó vivir permitiéndoles de esta manera “decir su palabra”.
- Hará posible que los educandos tracen su propio camino de conocimiento, es decir, sus propias formas de llegar al conocimiento, de conocerlo, de comprenderlo, de interpretarlo, hechos que de ante mano no propició la escuela tradicional.

- Al ser los educandos autónomos, permitirá en primera instancia, que se informen de los hechos que ocurran en la sociedad de la que formen parte además de que se formen un criterio con base en dicha información sobre la veracidad de los acontecimientos de los cuales se están informando.
- Es importante hablar de autonomía al educar, ya que hará posible ir más allá del sentido común, llegando a deducciones más sistemáticas, con rigor científico.
- Seremos autónomos a partir de que nos concibamos como sujetos de la praxis histórica en la que somos libres de construir nuestra propia historia.
- Propicia la capacidad creadora, formuladora e indagadora del educando.
- Hablar de autonomía en la educación permitirá a los docentes de nivel superior plantearse interrogantes como qué enseñar, cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar, qué es el profesor, cuál es su papel, sobre quién es el alumno, qué es el alumno y cuál es su papel.
- Hablar de autonomía permitirá la relación entre educador y educando fundamentada en el diálogo, superando así la contradicción que existe en la enseñanza tradicional al no existir diálogo alguno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino un monólogo por parte del profesor.
- Hablar de autonomía implicará tomar en consideración la cultura de los oprimidos, su lenguaje, sus propias formas de entender el mundo y la vida para poder hacer posible que hagan propio un proceso sistematizado del conocimiento, estableciendo de esta manera una relación entre su ámbito personal del que son originarios y el conocimiento, que valga la

redundancia, están conociendo, creando y construyendo por sí mismos a partir de una relación dialógica de enseñanza-aprendizaje.

- Aprender a ser autónomos propiciará que los educadores concienticen a sus educandos de que tanto los primeros como los segundos se educan y aprenden de manera simultánea; de esta manera son sujetos del proceso de enseñanza-aprendizaje y ya no más objetos de éste como ocurría en la enseñanza tradicional.
- Además que siendo autónomos al aprender, permitirá que los educandos sean capaces de recrear o de rehacer lo que les es enseñado a partir de la previa aprehensión de los contenidos, fenómenos o hechos que conocieron.
- Hablar de autonomía en la educación hará posible que tanto educandos como educadores comprendan que el educador no será el único personaje apto para transmitir el conocimiento, sino que tanto los primeros como los segundos aprenden unos de los otros.

A continuación doy respuesta a las interrogantes que enuncié, como sigue:

¿Cuáles son los aportes que la Pedagogía ofrece al concepto de autonomía?, y desde el punto de vista educativo, ¿cuáles son los aportes del concepto de autonomía al quehacer pedagógico, a la práctica pedagógica?.

A la primera pregunta, **¿Cuáles son los aportes que la Pedagogía ofrece al concepto de autonomía?**, tenemos que:

- Uno de los aportes que la Pedagogía ofrece al concepto de autonomía es la inclusión del **diálogo** como estrategia instrumento y esencia del método pedagógico propuesto por Paulo Freire desde la óptica de la Pedagogía crítica.

- Dicha relación dialógica entre educador y educandos fundamentada a partir de un proceso dialéctico de enseñanza-aprendizaje, logra que **a partir de este “diálogo pedagógico entre educador y educando” se posibilite la autonomía** al propiciar que dichos integrantes del proceso pedagógico comiencen una reflexión de la realidad de manera crítica y a partir de esta reflexión concebirse en sí mismos como sujetos tanto creadores como recreadores del proceso de producción y asimilación del conocimiento.
- Y por otra parte, que **esta reflexión** a la que hacía alusión, **va a hacer posible que estos educandos se asuman como sujetos históricos creadores y hacedores de su propio destino**, ya que es a partir de esta concientización como los educandos van a poder elegir cuál es el rol social al cual tienen derecho de optar para de esta manera alcanzar sus aspiraciones en una palabra, SER MÁS.
- **Esta reflexión crítica de la realidad** que se lleva a cabo **durante el proceso de enseñanza-aprendizaje les permite a las personas concientizarse y a la par tener conciencia de sí**, es decir, conciencia de clase **va a lograr que se comprometan con su propio proceso de liberación**, con el derecho de luchar y vivir por ser autónomos, con el hecho de poder “decir su palabra”.
- **Esta liberación** que se propone **a partir del punto de vista de la educación**, considero que **será válida si se establece una relación directa entre ésta y la humanización urgente que requiere nuestro mundo**, pues la liberación será válida siempre y cuando el ser humano al liberarse apoye a otros seres humanos en su liberación, ya que considero que la alternativa para la “transformación humana de nuestro mundo” es que a partir de que “se liberen grupos sociales” podremos hablar de que

prácticamente en los hechos nuestro mundo es un mundo mejor y como ya dije, un mundo “más humano” al poder los seres humanos liberarse a partir de que estos “están en el mundo” y “con el mundo” es decir, que por un lado, “estar en el mundo” se refiere a que el ser humano asuma la realidad que le tocó vivir a partir de la comprensión de los múltiples factores que la determinan y partiendo de la comprensión de la realidad este ser humano “esté en el mundo” que quiere decir que asuma su derecho de incidir, es decir, que aprenda cada día a “SER MÁS”.

- Otro elemento que la Pedagogía aporta al concepto de autonomía es que **el educador permita a los educandos la libertad de decidir aún corriendo el riesgo de equivocarse**, de esta manera propiciará tanto su autonomía como la de sus educandos, al construirse la autonomía a partir de la toma de varias decisiones.
- Otro elemento que la Pedagogía aporta al concepto de autonomía es lo que Paulo Freire llama: **curiosidad epistemológica ante el conocimiento**, es decir, que los educandos asuman una actitud científica y metódica ante los fenómenos que están a nuestro alrededor. Esta curiosidad epistemológica es cuando según Freire, se ejerce más críticamente la capacidad de aprender ya que desde mi particular punto de vista, va a lograr que los educandos sean autónomos en el sentido de que van a ir construyendo sus propios caminos hacia el conocimiento.
- Otro factor que aporta la Pedagogía al concepto de autonomía, es que **todo educando sea consciente de que es sujeto a medida que aprende**; así, este paradigma crítico propuesto por Freire hace posible que a los educandos ya no se les conciba como objeto de la enseñanza como ocurría en la enseñanza tradicional.

- Otro elemento que la Pedagogía aporta al concepto de autonomía, es la posibilidad de que **el educador tome en cuenta a los educandos en lo que se refiere a la elección de los contenidos que integran el programa de enseñanza**, así los educandos podrán proponer al educador los contenidos o temas con los que más se identifiquen, así se les dará la oportunidad de “decir su palabra”.
- Otro elemento fundamental que aporta la Pedagogía al concepto de autonomía es la posibilidad de **creación de conocimiento**, al estimular la pedagogía el pensamiento auténtico, creativo, propositivo y transformador, tanto por parte de educandos como de educadores al poder asumir éstos una actitud investigativa ante el conocimiento.

¿Cuáles son los aportes del concepto de autonomía al quehacer pedagógico, a la práctica pedagógica?.

- Un hecho que considero que se deriva del concepto de autonomía: **el respeto al pensamiento de la, o de las personas con las que debato**, aún cuando esta manera de pensar sea completamente distinta a la propia, contribuye, propicia a que en el proceso de enseñanza-aprendizaje exista respeto en la relación dialógica ante las opiniones que exterioricen tanto los educandos como el, o la educadora.
- Un valor que se deriva del concepto de autonomía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, es la **tolerancia**, tolerancia que se puede generar a partir del respeto a las diversas opiniones de las personas.
- **El pensar acertadamente del educador**, contribuye a la Pedagogía en el sentido, de que a medida que éste entiende, asimila el conocimiento, invita, desafía al educando a comprender el conocimiento que le es comunicado, de esta manera se genera la comprensión del conocimiento

de manera conjunta, además de que contribuye a que los educadores no estén demasiado seguros de sus certezas, es decir, de que el educador es el único que lo sabe todo.

- Otro valor que subrayo se desencadena a partir de educar en la autonomía **es el valor de los sentimientos, de las emociones**, al considerar que a partir de que se fomente en los educandos actitudes propositivas en torno al apoyo de las personas que menos tienen, actitudes tendientes a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades de crecimiento profesional y personal de estas personas, será como de manera paulatina se hará conciente a los educandos de la importancia de que propicien tanto su bienestar personal, pensando en la colectividad de la que son parte, erradicando de alguna manera las posiciones egoístas e individualistas que en la actualidad existen.
- Otro valor que aporta el concepto de autonomía a la Pedagogía, es la **justicia**, al partir del hecho de que los educandos hacen conciencia de la responsabilidad que implica el ser autónomos, propiciarán que en su entorno se aplique la justicia de manera cabal y lucharán porque se repitan actos justos en pro de su comunidad o grupo social del que procedan, evitando por cualquier medio su contrario, es decir, la injusticia.
- Otro valor que aporta el concepto de autonomía a la Pedagogía, es la posibilidad de educar en la **libertad**, pues la libertad es el punto de partida para **SER MÁS**, pues a partir de que ejerce su libertad de manera responsable como un ser humano, asume su derecho a construir su propio destino; así, el educando aprenderá que su libertad tendrá límites en el sentido de que no tiene derecho a invadir la privacidad de las personas con las que convive y mucho menos darla a conocer a los demás.

- Lo fundamental que el concepto de autonomía aporta a la Pedagogía, es que **el ser humano se reinventa a medida que aprende a ser autónomo**, es decir, aprende a ser un ser humano nuevo a partir de que el fundamento, en las relaciones humanas, es el de preservar la libertad de las demás personas.
- Un elemento importante que el concepto de autonomía aporta a la Pedagogía, es que **tanto educandos como educador pueden propiciar su propia liberación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje** a partir de la relación dialógica que entablan, estableciendo así una empatía entre ambos, al estar ambos “en el mismo nivel” al no existir jerarquías.
- Además, otro elemento que aporta el concepto de autonomía a la Pedagogía, es la posibilidad de que los educadores formen en sus alumnos una **conciencia ética**, la cual les permita a los educandos ser libres actuando de una manera responsable.

CONCLUSIÓN CAPÍTULO 3.

En la presente conclusión, quiero englobar las razones por las que me planteé realizar esta tesina; me dispongo a englobar las conclusiones de los capítulos previos, resaltando la importancia de retomar en la actualidad los planteamientos de la pedagogía crítica propuestos por Freire.

En primera instancia está el hecho de que las personas oprimidas, aquellas que no saben “decir su palabra” aprendan a hacerlo, para que de esta manera transformen su realidad a través de su acción y de un análisis crítico de dicha realidad.

Se trata entonces de una pedagogía, que como ya lo había señalado en los capítulos anteriores, fomenta el diálogo entre educador y educandos, en la que tanto educandos como educador son sujetos activos, creadores de conocimiento y transformadores de su realidad; sujetos en comunicación a partir del fomento del diálogo mediante el cual investigan y se recrean con el mundo y sus múltiples significados al que antes no habían tenido acceso al impedirseles la posibilidad que tienen como sujetos de la historia el transformarla.

Considero que pensar en educar desde la perspectiva crítica freireana, haría posible continuar creyendo en la utopía, en tener un mundo más justo para todos los hombres, en la posibilidad de que la humanidad se libere de manera plena a partir de educar para su liberación, de hacer conciente a los hombres de que pueden SER MÁS, de que pueden transformar el mundo.

Así que, toda aquella persona que crea en un mundo mejor y en la posibilidad de transformarlo, habrá de centrar todos sus esfuerzos en

lograrlo y en comunicar este mensaje de liberación a todas las personas oprimidas y también de animar a las que estén liberándose, aprendiendo a SER MÁS.

Estas dos características que pregona Freire que son la LIBERACIÓN DE LOS HOMBRES Y LA POSIBILIDAD DE SER MÁS, es lo que me motivó a profundizar y a estudiar cómo a partir de la educación y como estudiosa de ésta, se puede motivar a los seres humanos a educarse para aprender a ver el mundo desde una perspectiva global con sus múltiples determinaciones y más que nada a superarse.

Esta es la esperanza que habrá de motivar a los educadores progresistas: en pensar en un mundo más justo para todos los seres humanos que habitamos el planeta.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA.

Freire Paulo y Franco Fausto, *“El Hombre: Construcción Progresiva: La Tarea Educativa de Paulo Freire”*, Madrid, Editorial Marsiega, 1973.274p.

Freire, Paulo e Ilich, Iván *“Diálogo Paulo Freire- Iván Ilich”*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, 1975.107p.

Freire, Paulo y Macedo Donaldo *“Alfabetización: Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad”*, Introducción de Henry A. Giroux, Barcelona Ediciones Paidós, 1989.176p.

_____, *“La Naturaleza Política de la Educación: Cultura, Poder y Liberación”*, Introducción de Henry A. Giroux, Barcelona, Ediciones Paidós, 1990, Ministerio de Educación y Ciencia.204p.

Freire Paulo y Pichón- Riviere Enrique, *“El Proceso Educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón Riviere”*, Traducción Beatriz Romero, México, Plaza y Valdés Editores, 1997.103p.

Freire Paulo y Salazar, Bondy Augusto *“¿Qué es la concientización y cómo funciona?”*, Lima, 1975.97p.

Freire, Paulo “*Concientización Teoría y Práctica de la Liberación*”, Buenos Aires, Editorial Búsqueda, (Colección Educación Hoy), 1974.107p.

_____, “*Las Iglesias en América Latina su papel educativo*”, Caracas, Laboratorio Educativo, 1975.41p.

_____, “*Concientización y Liberación*”, Rosario, Editorial Axis, 1975. 214p.

_____, “*¿Extensión o Comunicación?, La concientización en el medio rural*”, Traducción de Lilian Ronzoni, México, 6ª. Edición, Editorial Siglo XXI, 1977.109p.

_____, “*Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*”, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1978, (Colección Educación).235p.

_____, “*Conciencia e Historia: La Praxis Educativa de Paulo Freire*”(Antología), Selección y Notas a cargo de Carlos Alberto Torres Novoa, México, Ediciones Gernika,1978.172p.

_____, “*Educación y Acción Cultural*”, Madrid, Editorial Zero, (colección Lee y Discute),1979. p.

_____, “*Pedagogía y Acción Liberadora*”, 2ª. Edición, Madrid, Editorial Zero,1979.p.

_____, “*La Educación como Práctica de la libertad*”, 25ª. Edición, México, Editorial Siglo XXI, 1979. 152p.

_____, “*Pedagogía del Oprimido*”, 7ª. Edición, Madrid, Editorial Siglo XXI, 1980, (Colección Educación). 247p.

_____, *“La Importancia de Leer y el Proceso de Liberación”*, Traducción de Stella Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1984.176p.

_____, *“Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la pedagogía del Oprimido”* Notas de Ana María Araujo Freire, Traducción de Stella Mastrangelo, Edición al cuidado de Josefina Anaya, México, Editorial Siglo XXI, 1993. 227p.

_____, *“Cartas a quien Pretende enseñar”*, Traducción de Stella Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1994. (¿?)p.

_____, *“Política y Educación”*, Traducción de Stella Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996.132p.

_____, *“Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo”*, Traducción de Stella Mastrangelo y Claudio Tavares Mastrangelo, México, Editorial Siglo XXI, 1996. 284p.

_____, *“La Educación en la Ciudad”*, Traducción de Stella Araujo Olivera, México, Editorial Siglo XXI, 1ª. Edición, 1997.169p.

_____, *“Pedagogía de la Autonomía”*, México, Editorial Siglo XXI, 1997.139p.

_____, *“Pedagogía de la Indignación”*, Madrid, Editorial Morata, 2001.151p.

_____, *“Educación y Actualidad Brasileña”*, México, Editorial Siglo XXI, 2001.123p.

Torres, Novoa Carlos Alberto *“Paulo Freire en América Latina”*, México, Ediciones Gernika,1981. (¿?)p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA.

Aguilar García, Rosa Virginia “*La Organización Popular como impulso de la Educación Popular*”, Universidad Pedagógica Nacional ,Colección de Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación, México, 1988.130p.

Alonso, Antonio “*Iglesia y Praxis de Liberación, Pedagogía del Recuerdo y la Esperanza*”, Ediciones Sígueme, Salamanca, 1974.270p.

Battista, Mondin “*Los Teólogos de la Liberación: Conclusión Mística de una Aventura Teológica*”, Traducción al español por EDICEP, Valencia, 1992.325p.

Boff, Leonardo “*La Nueva Evangelización Perspectiva de los Oprimidos*”, Traducción Jesús García, Santander, Editorial Sal Terrae, 1991, (¿?) p.

_____, “*La Fe en la Periferia del Mundo: el caminar de la Iglesia con los Oprimidos*”, Santander, Editorial Sal Terrae. 262 p.

Comblin, José “*Antropología Cristiana*”, Serie III, “*La Liberación en la Historia*”, Colección Teología y Liberación, Ediciones Paulinas, Madrid, 1985. 283p.

Darquea López, Hugo “*El Personalismo: Hombre, Sociedad, Estado*”, Universidad Católica de Cuenca, 1983. 387p.

Eco, Umberto *¿Cómo se hace una tesis? : “Técnica y Procedimientos de Estudio, Investigación y Escritura”*, Editorial Gedisa: Barcelona, Colección Libertad y Cambio, Serie Práctica, 1999. 267p.

Dean, Joan *“La Organización del Aprendizaje en la Educación Primaria”*, Temas de Educación, Editorial Paidós, Barcelona, 1992. 266 p.

Ellacuría Ignacio y Sobrino John, *“Mysterium Liberationis I”, Conceptos Fundamentales de la Teología de la Liberación”*, Editorial Trotta, Madrid, 1990. s/n. p.

Escobar Guerrero, Miguel *“Educación y Liberación, su espacio en la Universidad”*, Universidad Nacional Autónoma de México, No.5, abril, mayo, junio 1984, Pp.

_____, *“La Participación Estudiantil, dos experiencias educativas en el salón de clases: Una Lectura Freireana”*, en Revista: *“Perfiles Educativos”*, Universidad Nacional Autónoma de México, No. 35, enero, febrero, marzo 1987.

Ferrater Mora, José *“Diccionario de Filosofía”*, Barcelona Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975. 1072p.

Foulquié, Paul *“Diccionario del Lenguaje Filosófico”*, Editorial Labor, Barcelona, 1967.1089p.

Genis Fullat, Octavi *“Filosofías de la Educación Paideia”*, Ediciones CEAC, Barcelona, 1994, capítulo 14, p. 300-316.

Gerhardi, Heinz-Peter, *“Paulo Freire”* en: Revista Trimestral de Educación: *“Perspectivas”*, vol. XXIII, No. 3-4, 1993. p. 463-483.

Girardi, Giulio *“Por una Pedagogía Revolucionaria”*, Barcelona, Editorial Laia, 1977. 222 Pp.

Giroux, Henry A *“La Escuela y la lucha por la Ciudadanía”*, México, Editorial Siglo XXI, 1993.333p.

Gutiérrez, Gustavo *“Teología de la Liberación”*, Ediciones Sígueme, (Perspectivas), 13ª. Edición, Salamanca, 1987. 399p.

Infante, R. María Isabel *“Educación, Comunicación y Lenguaje, Fundamentos para la Educación de Adultos en América Latina”*, Centro de Estudios Educativos, México, 1983. 179p.

Lampe, Armando *“La Teología de la Liberación y la Violencia”* en Revista *“Christus”*, julio- agosto 1997. p. 45-47.

Linares, Martín Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco México, Centro de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, Conferencia titulada: *“La Dimensión educativa en*

Nuestros Movimientos Sociales”, VIII Simposium de Educación “Educar para construir un sueño”: “Ética y conocimiento en la transformación Social, Cátedra Paulo Freire, Instituto Tecnológico Superior de Occidente, Guadalajara Jalisco, México, febrero 23 al 26 de 2000.

Mateos, Muñoz Agustín “*Compendio de Etimologías Grecolatinas del Español*”, 20ª. Edición, México, Esfinge, 1982. 408p.

Mc Laren, Peter “*Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*”, México, Ediciones Paidós, s/f. 344 p.

Mo Sung, Jung “*La Utopía del Manifiesto Comunista y la Teología de la Liberación*” en Revista “*Christus*”, septiembre- octubre de 1998.p. 27- 30.

Morán Oviedo Porfirio y Morán Chávez Enriqueta “*El Papel del Docente en la Construcción del Conocimiento*” en: Revista: “*Perfiles Educativos*”,Universidad Nacional Autónoma de México, No.doble 47-48 enero-junio 1990. s/n p.

Mounier, Emmanuel “*Manifiesto al Servicio del Personalismo*”, Madrid, Editorial Taurus, 4ª. Edición, 1976. 293 p.

Palacios, Jesús “*La Cuestión Escolar*”: “*Paulo Freire: “Concientización y Liberación*”, Editorial Laia, Barcelona, 1988. p. 523-557.

Pérez, García Samuel “*Paulo Freire: Educación e Ideología*”, México, Editorial Toma y Lee, 1ª. Edición, 2001.133p.

Piaget, Jean y Heller J. *“La Autonomía en la Escuela”*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1945. 211p.

Puiggrós, Adriana *“Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana”*, Capítulo IV: *“Dejarlos Soñar”*, acerca de: *“Una Escuela llamada Vida”* entrevista de R. Kostcho a Paulo Freire y Frei Betto, Editorial Patria, 1ª. Edición, 1990, México, Colección Los Noventa, 190 Pp.
Ruiz, Olabuenaga José I. et. al. *“Concientización”*, Buenos Aires, Ediciones Paidós, 1975. 256p.

Toro, M. Florentino *“Espacios para actividades de educación no-formal”*, *La Situación en América Latina: Parte I*, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 1983. 183 p.

Torres, Novoa Carlos Alberto *“Entrevistas con Paulo Freire,”* México, Ediciones Gernika, 1977.107p.

_____, *“Ensayos sobre la Educación de Adultos en América Latina”*, Centro de Estudios Educativos, México, 1982. 689p.

_____, *“La Educación de Adultos como política Pública: la experiencia de América Latina”* en Revista: *“Perspectivas”*, vol. XVIII, No. 3, 1988.

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco: *“Antología de la Materia: Teoría Educativa del Primer Semestre de la Licenciatura en Psicología Educativa”*, Unidad IV: *“Freire: La Educación para la Liberación”*, México, 1990.195p.

Universidad Pedagógica Nacional, *“Redacción e Investigación Documental”*, Sistema de Educación a Distancia, UPN, 1983.126 p.

Universidad Pedagógica Nacional, *“Redacción e Investigación Documental I: Manual Cuaderno de Evaluación Formativa”*: Antología, UPN, México, Sistema de Educación a Distancia, 1981.83 p.

Vigil, José María *¿Cambio de Paradigma en la Teología de la Liberación?* en Revista: *“Christus”*, septiembre-Octubre 1998, s/n pgs.