
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

TESINA

Para obtener el título de
Licenciado en pedagogía

LA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA
TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE

Presenta:

Judith León Vega

Asesor:

Manuel Fco. Aguilar García

México, D.F.

Noviembre 2005

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. ELEMENTOS BIOBIBLIOGRÁFICOS DE PAULO FREIRE	
1.1 EXPERIENCIAS FAMILIARES Y EDUCATIVAS	6
1.2 EL EXILIO	10
1.3 EL REGRESO	13
1.4 EL LEGADO	15
1.5 RECONOCIMIENTOS Y HOMENAJES	16
1.6 OBRAS	17
2. PAULO FREIRE: PENSAMIENTO SIN FIN	
2.1 SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE	18
2.2 ¿POR QUE UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA FREIREANA, EN LA ACTUALIDAD?	23
3. SABER Y SER: LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN PAULO FREIRE	29
3.1 DIMENSIÓN SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICA	
3.1.1 LA CONCIENCIA DEL INACABAMIENTO	33
3.1.2 CONVICCIÓN DE QUE EL CAMBIO ES POSIBLE	35
3.1.3 COMPRENDER QUE LA EDUCACIÓN ES UNA FORMA DE INTERVENCIÓN EN EL MUNDO	36
3.1.4 RECONOCIMIENTO Y ASUNCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL, Y DEL CONDICIONAMIENTO	38
3.1.5 RECONOCIMIENTO DE LA FUERZA DE LA IDEOLOGÍA	39
3.2 DIMENSIÓN GNOSEOLÓGICA	
3.2.1 CURIOSIDAD, INVESTIGACIÓN, RIGOR METÓDICO Y CRÍTICA	41
3.2.2 APREHENSIÓN DE LA REALIDAD	43
3.2.3 RESPETO A LOS SABERES DE LOS EDUCANDOS	45
3.2.4 REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PRÁCTICA	46
3.2.5 DIÁLOGO	48
3.3 DIMENSIÓN ÉTICA	
3.3.1 HUMILDAD	49
3.3.2 TOLERANCIA	50
3.3.3 SABER ESCUCHAR	51

3.3.4 COHERENCIA	53
3.3.5 AMOROSIDAD	53
3.3.6 SEGURIDAD	54
3.3.7 DISCIPLINA (LIBERTAD – AUTORIDAD)	55
3.3.8 ESPERANZA	56
3.3.9 RESPONSABILIDAD	57
4. TRASCENDENCIA DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA DE PAULO FREIRE.	58
CONCLUSIONES	65
BIBLIOGRAFÍA	68
ANEXO	73

Me gusta ser hombre, ser persona,
porque sé que mi paso por el mundo no
es algo predeterminado, preestablecido.

Que mi "destino" no es un dato sino
algo que necesita ser hecho y de
cuya

responsabilidad no puedo escapar. Me
gusta ser persona porque la historia en
que me hago con los otros y de

cuya

hechura participo es un tiempo de
posibilidades y no de
determinismos.

(Paulo Freire)

INTRODUCCIÓN

Esta tesina, estructurada en cuatro capítulos, aborda aquéllos aspectos que se consideran necesarios para poder conocer, reconocer e interpretar los componentes que constituyen la práctica educativa desde la teoría pedagógica de Paulo Freire.

El primer capítulo, “Elementos biobibliográficos de Paulo Freire”, aborda los elementos más significativos de la vida y obra de este pedagogo, entre ellos sus experiencias familiares y educativas, el exilio, su regreso al Brasil, los principales reconocimientos y homenajes así como su legado, ya que se parte del supuesto, de que su pensamiento y por ende su teoría pedagógica así como la práctica educativa como parte de ésta, no puede ser adecuadamente interpretada si no se toma en cuenta su vida y el contexto donde se desarrolló.

En el segundo capítulo titulado “Paulo Freire: pensamiento sin fin”, se plantean algunos de los elementos que caracterizaron el momento histórico en el que surgió el pensamiento de Freire y que a su vez lo condicionó, así mismo se argumenta cómo mediante la profundización de sus experiencias y reflexiones este pensamiento de manera paulatinamente evolucionó hasta llegar a ser lo que ahora es.

De igual forma, dentro de este capítulo se aborda el momento histórico actual caracterizado por la globalización económica y su ideología, a partir de lo cual se reconocerá la necesidad e importancia así como la razón de ser dentro de este contexto de la práctica educativa desde los planteamientos de Paulo Freire.

En el tercer capítulo “Saber y ser: la práctica educativa en la teoría pedagógica de Paulo Freire” se tratan los elementos que caracterizan a la práctica educativa, así como los componentes que la constituyen, que dentro de este trabajo se abordan como dimensiones (dimensión socio-histórico-política, dimensión gnoseológica y la dimensión ética).

Finalmente, el último capítulo “Trascendencia de la teoría pedagógica de Paulo Freire”, plantea la vigencia y la importancia que ha tenido y tiene la obra teórica – práctica de Paulo Freire, ya que sirve de fundamento teórico para distintas corrientes teóricas y para inspirar prácticas de transformación social. Así mismo dentro de este apartado se abordan los aportes teóricos que han implicado que dicha teoría pedagógica trascienda.

La metodología que fue utilizada en el proceso de construcción de esta tesina, requirió de una investigación de tipo teórica por lo cual se hizo uso de la recopilación documental como técnica de investigación, cuyo propósito fue obtener datos e información a través de diferentes documentos que en este caso son de forma escrita ya que son las obras redactadas por el propio Freire y algunas interpretaciones que fueron hechas por diversos teóricos del pensamiento freireano sobre su teoría pedagógica y por lo tanto fuentes primarias de recopilación, la cuales fueron analizadas e interpretadas.

La explicación y descripción que se realizó del pensamiento y, por tanto, de la teoría pedagógica de Paulo Freire basado en sus obras, fue realizado a través del análisis y por ende de la interpretación de éstas.

CAPITULO 1

ELEMENTOS BIOBIBLIOGRÁFICOS

DE PAULO FREIRE

Este apartado tiene el propósito de acercarnos a los elementos más significativos de la vida y obra de este gran pedagogo latinoamericano, Paulo Freire, ya que se parte del supuesto, de que su pensamiento y por ende su teoría pedagógica así como la práctica educativa como parte de ésta, no puede ser adecuadamente interpretada si no se toma en cuenta su vida.

1.1 EXPERIENCIAS FAMILIARES Y EDUCATIVAS

Paulo Reglus Neves Freire, nació el día 21 de septiembre de 1921, en una familia de clase media, en Recife, capital del estado de Pernambuco, en el noreste de Brasil, una de las regiones más pobres de éste país. Hijo de Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire.

Hacia el año de 1931 Freire y su familia se vieron en la necesidad de mudarse, de Recife donde vivieron varios años, a Jaboatao, como consecuencia de la crisis económica mundial de 1929, con el único fin de hacerla más llevadera. Jaboatao, donde Freire pasó parte de su infancia y de su adolescencia, afirma Ana Maria Araujo,¹ significó para Freire, un espacio – tiempo de aprendizaje, de dificultades y de alegrías vividas intensamente, que le enseñaron a armonizar el equilibrio entre el tener y el no-tener, entre el ser y no-ser, entre el poder y el no-poder así

¹ Paulo Freire. *Pedagogía de la esperanza*. 5ed. México, Siglo XXI, 2002, p. 207.

como entre el querer y el no-querer, forjando en él la disciplina de la esperanza, traducida en esfuerzo.

En esta ciudad, fue donde Freire, experimentó a los 13 años el dolor por la pérdida de su padre, agravando más su situación, donde enfrentó y comprendió su hambre y la de los otros “como algo más de lo que un organismo siente al no comer, el hambre como una expresión de la realidad política, social, de profunda injusticia”,² así mismo conoció la solidaridad de los amigos en los tiempos difíciles y la unión familiar al enfrentar y asumir juntos las dificultades que se generaron. Las dificultades que enfrentó “no forjaron en su ser una postura cómoda frente al desafío, sino, todo lo contrario una apertura de curiosidad y de esperanza frente al mundo”.³

Este tipo de experiencias “le permiten descubrir que la realidad cotidiana de la mayoría, es la pobreza y el sufrimiento. Este descubrimiento le permitió desarrollar su capacidad de comprensión, así como su preocupación por los necesitados y oprimidos. Compartiendo y analizando la vida de su comunidad comenzó a construir un conocimiento existencial de la realidad, que mucho después reconocería como producto y expresión de las relaciones oprimido-opresor”.⁴

Fue en esta misma ciudad, Jaboatao, donde Freire terminó su educación primaria, para más tarde ingresar a estudiar la secundaria, en el colegio 14 de julio, concluido un año y debido a que la situación en la cual se encontraba su familia impidió que pudieran pagar las colegiaturas, ingreso al colegio Osvaldo Cruz, gracias a una beca que su madre le

² Paulo Freire. *Cartas a Cristina*. México, Siglo XXI, 1996, p. 202.

³ *Ibidem*, p. 31

⁴ Sonia Araujo-Oliveira. *Paulo Freire Pedagogo crítico*. México, UPN, 2002, p. 62.

consiguió. En este colegio Freire concluyó los siete años de la educación secundaria, incluyendo programas básicos de leyes.

Cuando todavía era alumno de preparatoria, Freire tuvo la oportunidad de vivir la experiencia de dar clases, convirtiéndose en educador de portugués, iniciando de ésta manera su contacto con la docencia, en el mismo colegio donde él estudiaba. El hecho haber sido profesor aunado a su delgada complexión, ayudó a Freire a no ser enviado a luchar con la Fuerza Expedicionaria Brasileña (FEB) en los campos de Italia, durante la segunda guerra mundial.

En el año de 1941 Freire y su familia regresan a Recife, dos años más tarde, ingresó en la secular Facultad de Derecho de Recife, única opción que existía dentro del área de ciencias humanas, para 1944 se casó con Elsa Maria Costa Oliveira, profesora de primaria con la que tuvo cinco hijos. Desde este momento, Freire vivió un periodo de intensa dedicación por las lecturas, que él llama periodo de alumbramiento, más tarde se graduó como Licenciado en Derecho, en 1947.

Después de renunciar a su profesión de abogado, por descubrir que con ésta solamente mantenía los derechos de aquellos que ya los tenían, aunado a su experiencia dando clases a diferentes instituciones, Freire fue invitado en 1947 a incorporarse al Servicio Social de la Industria (SESI), como asistente en la división de relaciones publicas, educación y cultura; donde meses después fue promovido para ocupar el puesto de director de la división de educación y cultura, en éste mismo órgano, recién creado por la Confederación Nacional de la Industria. Freire ocupó el cargo como director de 1947 a 1954 y fue superintendente del mismo de 1954 a 1957.

Fue dentro de éste organismo, SESI, donde Freire tuvo contacto con la educación de adultos.

En los años cincuenta, Freire, en colaboración con otros educadores, ayudó a fundar el Instituto de Capibaribe, institución de alto nivel de enseñanza y de formación científica, ética y moral, orientada hacia la conciencia democrática, en Recife. En 1959, fue nombrado junto con otros ocho educadores, miembro del Consejo Consultivo de Educación, de Recife.

En 1959 obtuvo el título de Doctor en Filosofía e Historia de la educación defendiendo la tesis “Educación y Actualidad Brasileña”, título que le aseguró el nombramiento de maestro efectivo de Filosofía e Historia de la educación, en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife, un año después, le fue otorgado el certificado de libre docente de la cátedra de historia y filosofía de la educación de la escuela de Bellas Artes, donde trabajó junto a los estudiantes, la importancia de la educación del pueblo. Un año después fue director del departamento de extensión cultural de la universidad de Recife, y profesor de educación en la escuela de servicio social en la misma universidad.

El acercamiento y contacto que tuvo Freire con la educación de adultos en el SESI, se reforzó cuando fundó en 1960 el movimiento de cultura popular (MCP), donde Freire, al reconocer que la práctica educativa se reducía a la transmisión de contenidos que los adultos no habían recibido en su infancia, propuso una pedagogía crítica, donde la educación de adultos tenía que estar fundamentada en la conciencia de la realidad cotidiana vivida por ellos, en la que los alfabetizados se convirtieran en sujetos cognoscentes y el trabajo educativo en una acción

para la democracia, es decir, una educación que generase la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política.

1.2 EL EXILIO⁵

Debido a los rápidos resultados de la alfabetización que se obtuvieron gracias a su propuesta pedagógica, logrando alfabetizar a 300 trabajadores rurales en 45 días, en 1963 por invitación del ministro de educación y del presidente de su país, Joao Goulart, Freire fue el encargado de organizar la campaña nacional de alfabetización, donde se anticipaba la articulación de 20,000 círculos de cultura para 2 millones de analfabetas, dicha campaña fue interrumpida por el golpe de estado que derribo al gobierno democrático de Goulart en 1964, cuando Freire se encontraba en Brasilia, trabajando en el programa de educación nacional de alfabetización, del que fue removido.

Ya que la propuesta pedagógica de Freire, dirigida hacia la alfabetización de los adultos, generaba que los oprimidos se hiciesen conscientes de su propia opresión y de su capacidad para liberarse, así como de percibir las injusticias que los oprimían y la necesidad de luchar para cambiarla, ésta representó un peligro que atentaba contra las clases dominantes, ya que mediante la alfabetización se generaría “el cambio en la composición del electorado y rompería, prácticamente, el predominio electoral de los sectores conservadores de todo el país”,⁶ lo cual significaría una “transformación radical de la sociedad, situación que no fue admitida

⁵ Véase Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres. *Paulo Freire, una biobibliografía*. México, Siglo XXI, 2001.

⁶ Araujo-Oliveira, *op. cit.*, p. 69.

por las élites dominantes”,⁷ por lo que, los ataques contra Freire emperezaron a generarse.

Fue acusado por los militares brasileños de difundir el comunismo, por lo que fue considerado “un subversivo internacional, un traidor a cristo y al pueblo Brasileño, por desarrollar un método de enseñanza similar al de Stalin, Hitler, Perón y Mussolini”.⁸ En consecuencia fue dos veces arrestado, encarcelado y obligado a ir a Río de Janeiro a responder a varios interrogatorios, donde fue torturado por ordenes del gobierno militar.

Sus libros tuvieron el privilegio de ser prohibidos y quemados no solo en Brasil, sino, por varias dictaduras en el nombre del orden de la seguridad nacional; en consecuencia, Freire al temer por su vida y al sentirse amenazado, abandonó su patria, buscando el exilió en un país vecino, Bolivia. La embajada de Bolivia lo aceptó como refugiado político, pero como consecuencia de que en este país también se vivió un golpe de estado, Freire tuvo que huir de nueva cuenta, ésta vez lo hizo hacia Chile.

Para Freire sufrir el exilio implicó, “asumir el drama de la ruptura que caracteriza la experiencia de existir en una situación de préstamo... experimentar la amargura, la claridad de algo nublado en el que es necesario moverse con acierto...”.⁹

Freire inició en Chile, una nueva etapa de su vida y de su pensamiento, nutrido de nuevos desafíos y de experiencias así como de

⁷ *Idem.*

⁸ Moacir Gadotti, citado en, Peter McLaren, *El Che Guevara. Paulo Freire y la pedagogía revolucionaria*. 2ed. México, Siglo XXI / UNAM, 2001, p. 191.

⁹ Paulo Freire. *A la sombra de este árbol*. 3ed. Barcelona, El Roure, 2002, p. 67.

nostalgia por su país, al permanecer de 1964 a 1969, participó y trabajó como asesor del Instituto de Desarrollo Agropecuario y del Ministerio de Educación de Chile, donde puso en marcha su método, contribuyendo y ayudando a este país a enfrentar el analfabetismo, contribución que provocó que Chile fuera considerado como uno de los países que mejor superó el problema del analfabetismo. Así mismo fue profesor de la Universidad Católica de Santiago y consultor de la UNESCO con el Instituto de Capacitación en Reforma Agraria en Chile.

Es en este país, Chile, donde Freire se “encuentra con una realidad sociopolítica diferente a la brasileña, con un estado y con una organización estable, con cierta coherencia ideológica así como con un proyecto político definido, lo que permitió que las campañas de alfabetización se convirtieran en el espacio, donde Freire pudo experimentar su propuesta pedagógica evaluarla y sistematizarla de una manera diferente”.¹⁰

En el periodo comprendido de abril de 1969 hasta febrero de 1970, mediante un nombramiento en el Centro de Estudios Educativos y de Desarrollo del Centro Universitario de Harvard, como profesor invitado, daba clases sobre sus propias reflexiones.

Más tarde, en el invierno de 1970 se mudó a Ginebra, Suiza, para desempeñarse como consultor de la Oficina de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, Así mismo, Freire trabajó como profesor de la Universidad de Ginebra, donde reflexionó con los alumnos de la Facultad de Educación sus ideas pedagógicas.

¹⁰ Araujo-Oliveira, *op. cit.*, p. 71.

Ahí mismo, en Suiza, constituyó al lado de un grupo de colaboradores, el Instituto de Acción Cultural (IDAC), donde fue elegido presidente, mediante este instituto ayudó a desarrollar programas de educación en diferentes países subdesarrollados, centrándose principalmente, en los países que habían conquistado su independencia política, que fueron básicamente los Africanos, entre ellos Tanzania, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Angola y Mozambique, entre otros. De igual manera asesoró a los gobiernos de Nicaragua y Perú para sus campañas nacionales de alfabetización.

Durante el periodo en que llegó a Suiza, hasta antes de volver a Brasil (1970 a 1980), Freire viajó a diversos países para participar en congresos, conferencias, simposios, entrevistas y diálogos con educadores, estudiantes, analfabetos y trabajadores. En 1971, México fue a uno de esos países que visitó, donde realizó encuentros con jóvenes de las comunidades de base de Cuernavaca (movimiento de cristianos, que reflexionaban sobre su compromiso en el mundo).

1.3 EL REGRESO¹¹

En un principio, después de haberle sido negado su pasaporte y por ende su regreso, por parte del gobierno Brasileño en 1979, y tras diversos reclamos ante el Ministerio Exterior por parte de algunos intelectuales de su país, se le autorizó a Freire regresar a Brasil, aunque ese mismo año solo lo visito, no fue sino hasta 1980 cuando regresó y se reintegró de manera definitiva, después de dieciséis años de exilio.

¹¹ Véase Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire, una biobibliografía*.

A partir de su regreso definitivo, se integró a actividades académicas como profesor en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica (PUC-SP) y en la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (UNICAMP), en Sao Paulo, en ésta última gracias a las presiones por parte de los estudiantes y de algunos profesores, así mismo, creó el Centro de Estudios en Educación (VEREDA), el cual reunió a considerables personalidades que trabajaron en los proyectos originales de la educación popular de los años sesenta.

Dentro de actividades políticas, Freire, colaboró y trabajó con la Comisión de Educación del Partido de los Trabajadores, donde aceptó el cargo honorario de presidente de la Universidad de los Trabajadores, de Sao Paulo. A partir de 1987 Freire, formó parte de los miembros del Tribunal Internacional de la UNESCO, con el cual se reunía cada año con el propósito de elegir los mejores proyectos y experiencias de alfabetización de los cinco continentes.

En 1989, cuando el partido de los trabajadores, del cual Freire era miembro, ganó las elecciones municipales de Sao Paulo, la ciudad más grande de su país, la alcaldesa elegida, Luiza Erundina de Souza, nombró a Freire Secretario Municipal de Educación de esta ciudad, puesto que ocupó hasta el año de 1991, lo cual representó la oportunidad para poner en práctica su teoría pedagógica en su país.

Como secretario de Educación Freire se encauzó a “cambiar la cara de la escuela”,¹² impulsando una serie de cambios estructurales como la articulación de un programa de formación permanente para los educadores, la creación de un programa de alfabetización de jóvenes y

¹² Paulo Freire. *La educación en la ciudad*. 2ed. México, Siglo XXI, 1999, p. 32-56.

adultos; así mismo reestableció los consejos de escuela y los gremios estudiantiles, con el fin de garantizar la participación democrática de todos los implicados en el ámbito educativo.

Del mismo modo creó el “Movimiento de Reorientación Curricular, con el que intentó generar trabajo colectivo a través de la descentralización del poder, la promoción de la autonomía escolar y la reelaboración del currículum en torno a las cuestiones decisivas de la comunidad”.¹³

Este periodo “fue un momento culminante de su evolución teórico-práctica como educador político, donde Freire sentó las bases de una verdadera pedagogía democrática para todo el sistema oficial de enseñanza pública”.¹⁴

En mayo de 1991 después de dejar el cargo de secretario municipal de educación, se reincorporó a la PUC-SP en el programa de supervisión y currículum de los cursos de postgrado, así mismo dando conferencias en diferentes facultades, grabando videos y constituyendo nuevos programas educativos.

1.4 EL LEGADO

En la madrugada del 2 de mayo de 1997, en Río de Janeiro a la edad de 75 años, Freire murió, como consecuencia de una deficiencia cardíaca. Freire fue un ser humano que consciente de su posición en el mundo, vivió su vida que transformó en existencia con fe, humildad, coherencia y alegría, aprendiendo y viviendo con los oprimidos los conflictos del mundo,

¹³ McLaren, *op. cit.*, p. 196.

¹⁴ Araujo-Oliveira, *op. cit.*, p. 78.

luchando permanentemente con ellos, sin perder la esperanza, con el único propósito de superar y transformar su situación.

Freire murió, dejándonos como herencia, un legado pedagógico (teoría pedagógica) que nos reta y desafía a reflexionar, dialogar así como a crear y recrear nuestra práctica pedagógica cotidiana. Un legado pedagógico, de resistencia a la opresión que nos enseña e invita a soñar, a conocer y reconocer el mundo, para así luchar éticamente y con esperanza para transformarlo en uno más humano y justo, donde amar nunca se vuelva difícil.

1.5 RECONOCIMIENTOS Y HOMENAJES A PAULO FREIRE¹⁵

A lo largo de su vida, Freire recibió innumerables e importantes reconocimientos y homenajes significativos así como nombramientos de doctor honoris causa en diferentes universidades del mundo.

Para Freire recibir un reconocimiento por su labor y contribución pedagógica, siempre significativo, como él mismo lo manifestó, la fuerza para no traicionar el proyecto y los principios que lo llevaron a recibir dicha distinción. Es por ello que cada uno de estos homenajes y reconocimientos representan el ejemplo teórico – práctico de todos aquellos seres humanos, educadores-educandos, educandos-educadores, dirigentes, militantes, que como Freire, buscamos, soñamos y luchamos por la creación y recreación de un mundo más justo y más humano, partiendo del

¹⁵ Véase anexo, donde se encuentran los reconocimientos y homenajes más significativos que recibió Paulo Freire.

supuesto de que un mundo mejor es posible ya que somos seres inacabados, y por tanto, constructores y reconструкторes de la historia.

1.6 OBRAS DE PAULO FREIRE¹⁶

Hablar de la manifestación escrita de las obras de Freire implica, partir de reconocer que para este pedagogo, escribir nunca significó sólo dar forma a las ideas en una hoja de papel, sino crear textos que sin perder su belleza y compromiso ético manifestasen sus ideas pedagógicas comprometidas con su tarea política.

Es por lo anterior, que cada una de sus obras, organizadas y sistematizadas de manera peculiar cautivan, evocan y reflejan, su pasión, indignación y esperanza. Ya que cada una de éstas conjugan su sueño por un mundo más justo y humano con una sabia prosa poética.

Freire escribió innumerables artículos para revistas, prólogos, presentaciones así como libros de autoría propia y otros apoyado de diferentes educadores. Entre sus obras, “Pedagogía del Oprimido” es sin duda la más importante ya que ésta fue traducida y sigue publicándose en más de veinte idiomas. La trascendencia y vigencia de las obras de Freire en y para éste arranque de siglo que estamos viviendo, radica en la lucha por la liberación continua de y con oprimidos del mundo, contra el ataque de la ideología neoliberal que hoy en día patea nuestras vidas.

¹⁶ Véase anexo, donde se presentan sus obras principales.

CAPITULO 2.
PAULO FREIRE: PENSAMIENTO
SIN FIN

2.1 SURGIMIENTO Y EVOLUCIÓN DEL PENSAMIENTO
FREIREANO

El “momento histórico en el que se encontraba América Latina”,¹⁷ cuando surgió el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y lo condicionó (a finales de los años cincuenta y principios de los sesenta) se caracterizó por el auge de la corriente económica desarrollista, planteada por la Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina (CEPAL)¹⁸ la cual, a partir de reflexionar que las economías latinoamericanas, a raíz de la gran depresión de 1929 así como de la segunda guerra mundial se generó en éstas un descenso en sus ingresos, debido a que disminuyeron las exportaciones de los productos primarios que realizaba hacia las economías industrializadas; exportaciones a las que América Latina se había dedicado históricamente, esta disminución que se creó a causa de las caídas en la producción de las economías industrializadas, provocó presión sobre las latinoamericanas para producir localmente aquello que antes importaba.

Es por ello que la reacción dentro de éstas economías latinoamericanas fue la generación de un programa de industrialización

¹⁷ Véase, Eduardo Galeano. *Las venas abiertas de América Latina*. 73ed. México, Siglo XXI, 2001.

¹⁸ Pablo Bustelo. *Teorías contemporáneas del desarrollo económico*. Madrid, Síntesis, 1999, p. 189. Entre sus mayores representantes de la CEPAL tenemos a Raúl Presbisch, Celso Furtado, Juan Noyola, Aníbal Pinto y Osvaldo Sunkel. Véase, Estela Gutiérrez. *Teorías del desarrollo en América Latina*. México, Trillas, 2003.

para sustituir las importaciones, por lo que los bienes y mercancías que habían sido comprados e importados del extranjero ahora se producirían localmente.

A partir de dicha reflexión la CEPAL explicó y planteó entre otros puntos, un modelo centro-periferia, el análisis de los obstáculos a los que se enfrentó la industrialización, la elaboración de recomendaciones de políticas para generar un desarrollo económico independiente (autónomo), así como la interpretación del proceso industrializador Latinoamericano y la explicación de los mecanismos de dicha industrialización para sustituir las importaciones. Planteamientos a partir de los cuales los gobiernos latinoamericanos fueron influidos e instados a seguir con sus planes de desarrollo.

La teoría de la CEPAL era coherente con los planteamientos que formaban parte del pensamiento del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB)¹⁹, el cual desarrolló una ideología nacionalista con el propósito contribuir al proceso de desarrollo autónomo del país, y del cual

¹⁹ El ISEB fue creado por decreto el 14 de Julio de 1955, en él convergieron las tesis más importantes del nacional – desarrollismo así mismo en él se manifestaban las tensiones de un proyecto de sociedad que reflejaba la realidad brasileña.

El contexto o escenario político y social en el que Paulo Freire escribió su primera obra, y en el que nació el ISEB, del cual se vio influido, corresponde al periodo que se conoce como “república populista” (1945-1964), dentro del gobierno de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961), que es conocido como “gobierno JK “. Este periodo inicia su trayectoria bajo la amenaza de inestabilidad institucional y política. A pesar de esta amenaza fue en este periodo donde el presidente JK consiguió reconstruir la estabilidad del “pacto populista” siguiendo el rumbo marcado por el ex presidente Vargas, y donde “se formuló la teoría del desarrollismo, que se asocio con la categoría del nacionalismo” y a la vez vinculada a la CEPAL, que en aquellos tiempos influyó en las economías Latinoamericanas con sus planteamientos, la cual se ve reflejada en el ISEB que se concretaría con un grupo que se proponía asumir el liderazgo en la política nacional.

Dentro de la primera obra de Freire, que marca el surgimiento de su pensamiento, al reconstruir críticamente el contexto brasileño de la época recurre a las referencias y análisis de intelectuales del ISEB, donde al igual que ellos presenta una relativa creencia en la “fase de transición” que Brasil vivía entonces; reconocía incluso que el momento se presentaba como una oportunidad histórica para la construcción de una sociedad desarrollada. Véase, Paulo Freire. *Educación y actualidad brasileña*. México, Siglo XXI, 2001, p. xv-xi.

Freire se vió influenciado en el tiempo en que generó y constituyó su pensamiento pedagógico²⁰, por ello, “Freire, al ser deudor de los teóricos del ISEB, asumía como estos un enfoque historicista y casi idílico del sistema capitalista, con lo cual se sumaba al coro de los nacionalistas desarrollistas quienes desde la década de los cincuenta y principios de los sesenta pugnaba por el desarrollo autónomo de la nación brasileña, bajo la dirección de la burguesía industrial”.²¹

De lo anterior se puede inferir, que el ISEB y sus planteamientos, como parte de un momento histórico determinado, condicionaron el pensamiento de éste pedagogo, ya que él, en su momento, defendió el “desarrollo nacional autónomo de un capitalismo local”.

Por tanto, Freire al igual que el ISEB “tenía la inquietud de alumbrarle el camino a la élite dirigente para que fuera capaz de formular la estrategia de desarrollo y la consecución de la hegemonía política, condiciones indispensables para consolidar una vía de desarrollo del país, que a partir de los años sesenta pasaba por una época de definición: autonomía o dependencia con el exterior”,²² así mismo, pretendía contribuir a resolver los problemas que el desarrollo económico traía consigo, en otras palabras, “la supresión del poder inhumano detentado por las clases dominantes muy ricas que oprimen a las muy pobres, a la vez de hacerla coincidir con el desarrollo de un proyecto autónomo de

²⁰ El texto fundador del pensamiento de Freire es: Educación y actualidad brasileña, escrito en 1959, como tesis de concurso para la cátedra de historia y filosofía de la educación en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco.

²¹ Samuel Pérez García. *Paulo Freire: educación e ideología*. México, Toma y Lee, 2001 p. 25.

²² *Ibidem*, p. 23

nación brasileña”,²³ que desde los planteamientos del ISEB era lo que se necesitaba para evolucionar hacia una etapa de progreso.

Es por esto, que para Freire el papel de la educación que estaba dirigida hacia la alfabetización de adultos, en el nuevo momento histórico que se vivía en su país, consistiría en recuperar la capacidad de decisión que el hombre de esa época había perdido históricamente, por lo cual “se necesitaba auxiliarlo para que abandonara su estado de simple acomodamiento a la realidad y se integrara a ella, para que de ese modo contribuyera con su acción transformadora al desarrollo que Brasil experimentaba”.²⁴ Por tanto, Freire intentaba ajustar su perspectiva humanista con el desarrollo industrial de la sociedad en transición, como él la llamaba.

En esta lógica era necesario que “el hombre brasileño se despojara de su conciencia ingenua para que al nutrirse de su responsabilidad social y política jugara su papel correspondiente en la época de tránsito en la que se vivía. Pero eso implicaba dotarlo de una conciencia crítica, la cual no sería resultado mecánico de las transformaciones económicas (industrialización), sino producto de un trabajo educativo crítico”.²⁵

De lo anterior se puede reconocer que el pensamiento de Freire, en su momento, respondió a un momento histórico determinado, donde lo que predominaba era la ideología económica desarrollista, lo que de ninguna manera implicó que dicho pensamiento se quedara estancado ahí, sino que éste evolucionó como todo pensamiento, a partir de sus

²³ *Ibidem*, p. 24.

²⁴ *Ibidem*, p. 33.

²⁵ Pérez, *loc. cit.*

experiencias con diferentes grupos de oprimidos donde profundizó más sus reflexiones.

Por tanto, la evolución y por ende la transformación del pensamiento de Freire fue paulatina ya que en un principio se advierte en él, la defensa por un modelo de desarrollo capitalista nacional autónomo para Brasil, donde más tarde, a partir de sus experiencias y reflexiones reconoció que éste sistema económico por su propia naturaleza era deshumanizante, ya que conduce a la exclusión social, la explotación así como a la opresión y dominación, reconocimiento que a su vez lo llevó “asumir una crítica más radical a dicho sistema, pero sin plantear una alternativa concreta que rebasara las condiciones inhumanas”,²⁶ al seguir ahondando en sus reflexiones, la alternativa al sistema económico capitalista la encontró en un socialismo democrático, como la opción para la generación de una sociedad más humana e igualitaria.

²⁶ *Ibidem*, p. 19.

2.2 ¿POR QUÉ UNA PRÁCTICA EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA FREIREANA, EN LA ACTUALIDAD?

Para conocer y aprehender por qué es necesario abordar actualmente la práctica educativa desde el pensamiento de Paulo Freire, tenemos que partir de reconocer que, éste momento histórico, construido y reconstruido debido a la intervención de los seres humanos en el mundo, ésta condicionado por la globalización económica y su ideología, así mismo construcción humana y, por tanto, histórica, y que constituye el contexto que caracteriza actualmente a nuestras sociedades. Por ello, es preciso que se tomen en cuenta algunos de los elementos que la caracterizan, para así reconocer por qué es necesario dentro de este contexto la práctica educativa desde la perspectiva Freireana.

La globalización económica²⁷ es un fenómeno complejo ligado al crecimiento y desarrollo del sistema capitalista en su etapa donde la expansión de éste -que es parte de su naturaleza- es más intensa y generalizada con respecto a las relaciones, procesos y estructuras capitalistas por el mundo a través del proceso de “internacionalización del capital”,²⁸ donde este obtiene nuevas condiciones y posibilidades de reproducción a un nivel global. Ha influido y repercutido en las diferentes dimensiones de la sociedad: económico, político, social, cultural y

²⁷ Véase, John Saxe-Fernández. *Critica a un paradigma*, México, Plaza y Janes / UNAM, 2000.

²⁸ Octavio Ianni. *Teorías de la globalización*. 4ed. México, Siglo XXI, 1999. p. 31.

educativo, alterando los valores culturales en función de los intereses de mercado.

Esta influencia, se ha generado mediante la difusión de una ideología conservadora de corte neoliberal, con la cual se trata de preservar y consolidar una determinada configuración de poder, y a partir de la cual se ha legitimado y validado una determinada realidad social, ocultando la real o verdadera para que esta no pueda ser transformada, esta difusión y expansión es realizada a través de las corporaciones y organizaciones económicas, políticas culturales y educativas, que se encargan de expandir la idea de “modernización”²⁹ como emblema de crecimiento, desarrollo y progreso económico; influencia que ha generado que los patrones y valores socioculturales afectados por la racionalidad instrumental, propia de este sistema económico, se traduzca en modos de pensar y actuar.

Lo anterior significa que la ideología neoliberal en la cual se sustenta y legitima la globalización, hace creer que este sistema económico es algo natural, y no una construcción histórica, que tienen la capacidad de conducirnos al progreso, crecimiento y desarrollo económico, pero en realidad solo se “esconde”³⁰ que este modo de organización económica y social es profundamente desigual, depredador y deshumanizante ya que por su propia naturaleza conduce a la exclusión social, la explotación, la destrucción ambiental así como la opresión y la dominación, provocando el éxito, la abundancia y el progreso de algunos, que sólo derrochan y gozan,

²⁹ *Ibidem*, p. 54.

³⁰ Se oculta a través de determinados discursos que forman parte de dos paradigmas demagógicos (económico y educativo) utilizados por los intelectuales del capital global. En: Dieterich Steffan. *Formación docente, modernización educativa y globalización*. México, SEP / UPN, pp. 17-18.

contra la falta de un futuro significativo de la mayoría, ya que el mercado se convierte en el regulador de las sociedades.

La manera de ocultar que se impone una determinada realidad, así como los intereses mercantilistas y las relaciones sociales de dominación y explotación por parte de las corporaciones transnacionales, organismos multilaterales en unión con los países capitalistas dominantes, que ayuda a preservar, consolidar y seguir reproduciendo la configuración social de poder que a su vez contribuye a conservar su hegemonía, se logra a través del control y manipulación que se ejerce sobre los modos habituales o esquemas interpretativos para percibir y comprender la realidad, mediante “discursos”³¹ cuyas palabras y conceptos frente a la realidad, se encuentran vacíos.

Estos discursos, afirma Freire,³² hablan de la muerte de la historia, de las ideologías, y de las utopías, haciendo creer que las cosas son así por que no pueden ser diferentes, por tanto, son discursos fatalistas y cínicos ya que pretenden convencer que el mal es destino y el futuro inevitable, debido a que el capitalismo se autoproclama como la única opción posible, es decir, “el capitalismo se postula asimismo como destino y quisiera confundirse con la eternidad”.

La capacidad de ocultación que tiene esta ideología mediante sus discursos, distorsionando la percepción de los hechos y de los acontecimientos, genera que muchas veces se acepte “mansamente que la globalización de la economía es una invención de ella misma o de un destino que no se podría evitar, y no un momento de desarrollo económico,

³¹ *Ibidem*, pp. 16 – 17.

Véase, A.I Pérez. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. 3ed. Madrid, Morata, 2000.

³² Freire, *A la sombra...*, *op. cit.*, pp. 26 y 34.

sometido, como toda producción económica capitalista, a una cierta orientación política dictada por los intereses de los que detentan el poder”.³³

En consecuencia, argumenta Freire,³⁴ estos discursos, parten de una comprensión mecanicista de la historia y por ello determinista, ya que sólo hablan de la imposibilidad de cambiar la realidad afirmando que ésta es así, es decir, es inmutable, es por ello que dentro de esta comprensión, el futuro ya es conocido y por ello no existe lugar para el sueño, para las utopías y mucho menos para la esperanza. De este modo estos discursos niegan la humanización de los seres humanos ya que su fin es sólo paralizarlos y adaptarlos.

Dentro de este contexto de la globalización económica y sus discursos a partir de cuales se legitima, caracterizado por el dominio de las leyes del mercado como ordenadoras de las relaciones humanas, así como por profundas desigualdades e injusticias en donde los hombres se encuentran inmersos y reducidos a simples objetos, las instituciones educativas se subordinan a las necesidades del mercado mundial y el sistema educativo se ajusta a las demandas del empleo, por lo que la educación, dentro de este contexto, tiene como meta, la adecuación de la fuerza de trabajo para hacer más eficiente, eficaz, productivo y competitivo el sistema de producción. Por lo que las habilidades, destrezas que se desarrollarán deberán tener utilidad práctica para el proceso de producción, a costa del desarrollo de valores éticos, ya que las exigencias del mercado no preparan precisamente en estos valores sino para la productividad.

³³ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. 7ed. México, Siglo XXI, 2002, p. 121.

³⁴ Véase, Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*.

Por tanto, la práctica educativa es reducida y entendida sólo como el depósito de contenidos para adiestrar y entrenar a los educandos en saberes técnicos e instrumentales, que los capacite para el mundo del trabajo, para que entrenados sólo “se adapten sin protestar, ya que los que protestan, están agitando, sublevando, deforman la verdad, desasosiegan y se alzan contra el orden, contra el silencio necesario para quien produce”.³⁵ De éste modo para la ideología neoliberal, el propósito de la práctica educativa es solo adaptar a los educandos a su realidad, la cual desde sus propios intereses ésta no puede ser transformada, es por eso que sólo es necesario el adiestramiento técnico.

En consecuencia y aunque la globalización económica y sus leyes de mercado actualmente regulen y condicione al mundo y a las relaciones humanas, Freire reconoce que ésta no es un hecho irreversible, como la ideología en la cual se sustenta nos ha hecho creer, ya que la realidad no esta determinada sino condicionada por factores ideológicos, económicos, sociales, culturales y políticos.

Es por ello que Freire plantea una “práctica educativa alternativa”,³⁶ contrahegemónica, ya que tiene la tarea de contribuir a reconocer la verdadera realidad, las verdaderas causas de la degradación humana y la razón de ser del discurso fatalista, cuestionando la manera de percibirla, es decir, problematizando y desnaturalizando lo que se acepta como normal, cotidiano y evidente.

³⁵ Freire, *A la sombra...*, *op. cit.*, p. 110.

³⁶ Véase, Paulo Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*. Argentina, Siglo XXI, 2003. y *Pedagogía de la autonomía*.

Ya que reconocer la verdadera realidad, afirma Freire,³⁷ significa e implica el reconocimiento como seres humanos inacabados, creadores y hacedores de la historia y hechos por ella, por lo que la historia es reconocida como tiempo de posibilidad y no de determinismo.

De éste modo a través de esta práctica educativa, que Freire llama crítica, se dan los instrumentos para rechazar los discursos fatalistas, revelando lo que son, “discursos puramente ideológicos, dejándonos ver que la realidad no es así, sino que está así, por que conservándose de esta manera sirve a determinados intereses de poder”.³⁸

En conclusión, esta práctica educativa crítica; tarea de los educadores, es contra hegemónica, ya que se convierte en el instrumento de lucha y de transformación, que contribuye a evidenciar y reconocer el presente para apoyar y favorecer un futuro más humano comprometiéndose con la construcción de una sociedad menos injusta, donde nuestra humanidad y la de los demás seres humanos nos sea devuelta, es por ello que es fundamental abordar desde los planteamientos de Freire, la práctica educativa en estos tiempos caracterizados por la globalización económica.

³⁷ Véase, Freire, *A la sombra de este árbol*.

³⁸ Paulo Freire. *El grito manso*. México, Siglo XXI, 2004, p. 63.

CAPITULO 3
SABER Y SER: LA PRÁCTICA EDUCATIVA EN
PAULO FREIRE.

Para comprender como conceptualiza Paulo Freire la práctica educativa, se parte de reconocer que ésta forma parte de una construcción teórica (y práctica) pedagógica³⁹ (crítica humanista), que es sustentada por el pensamiento de éste gran pedagogo, la cual responde a una concepción epistemológica, ontológica, metodológica y ética determinada, de donde emergen los supuestos que fundamentan su teoría y que, por lo tanto, condicionan los diversos conceptos que constituyen dicha construcción, entre ellos el de la práctica educativa.

Para Freire,⁴⁰ la práctica educativa, tarea de los educadores es un quehacer profesional, placentero, complejo así como exigente, ya que la tarea de enseñar requiere seriedad, preparación científica, física, emocional, afectiva, así como amorosidad y creatividad, además de que implica cierta militancia y, por tanto, cierta determinación en su ejercicio. Es por ello que la práctica educativa, desde los planteamientos de Freire es algo muy serio, ya que se trata con seres humanos y no con cosas, con niños, adolescentes y adultos, debido a que se interviene en su formación. De este modo la práctica educativa, así como puede favorecer el fracaso de los educandos con la mala preparación o la irresponsabilidad de quien la lleva acabo; de igual manera puede colaborar con su responsabilidad, preparación científica y gusto por la enseñanza, así como con su seriedad y testimonio de lucha, a que los educandos se vayan transformando en

³⁹ Véase, Monserrat Bartomeu. *En nombre de la pedagogía*. México, UPN, 1995. y Luis Eduardo Primero. *La necesidad de la pedagogía*. México, UPN, 2003.

⁴⁰ Véase Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar y Pedagogía de la autonomía*.

presencias trascendentales en el mundo, dado que al tratar con seres humanos también se trata con sus sueños y esperanzas.

Esta práctica educativa, explica Freire, se construye dentro de la “situación educativa”,⁴¹ la cual está constituida por la presencia de sujetos en una relación donde un sujeto educador aprende al enseñar y un sujeto educando que aprendiendo enseña, se encuentran mediados por objetos de conocimiento (contenidos), a través de métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos, orientados hacia un fin, en un espacio - tiempo.

Como se advierte, para Freire, la práctica educativa, tarea de los educadores, no existe sin el aprender debido a que el enseñar y el aprender, indica: “se van dando de tal manera que por un lado, quien enseña aprende al enseñar porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, por que observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores”.⁴²

De este modo, la práctica educativa crítica no se da o no existe sin el aprender ya que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender, es por eso que desde la perspectiva freireana, ser enseñante significa enseñar, pero enseñar de ninguna manera implica transferir conocimiento, “sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”,⁴³ es decir, involucra la generación de determinadas situaciones en donde es posible “aprender críticamente”, constituyendo de

⁴¹ Véase Paulo Freire. *Política y educación*. 4ed. México, Siglo XXI, 1999. y *El grito manso*.

⁴² Freire. *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 28.

⁴³ Freire. *Pedagogía de...*, *op. cit.*, p. 47.

está manera un verdadero aprendizaje en donde los educadores y educandos se van transformando en auténticos sujetos de la construcción y reconstrucción del saber enseñado, es decir, del conocimiento.

Por lo tanto como sostiene Freire:

“Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos en una experiencia total, directiva, política, ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética en la cual la belleza debe de estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad”.⁴⁴

De éste modo se puede argumentar e identificar que la práctica educativa crítica está constituida e integrada por tres dimensiones:

a) Dimensión socio-histórico-política

Debido a que no hay práctica educativa crítica (PEC) neutra, sino ideológica, histórica y política como forma de intervención en la realidad.

b) Dimensión gnoseológica

Ya que no existe PEC, fuera de la experiencia de conocer, es decir, que no implique un proceso de producción del conocimiento y, por tanto, una experiencia gnoseológica.

c) Dimensión ética

Por que no existe PEC que no se responsabilice y comprometa con ciertos ideales, sueños, utopías y valores coherentes y orientados con la búsqueda de la humanización de los hombres, con su liberación.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 26.

Por tanto, para aproximarnos a la práctica educativa crítica y así comprender las dimensiones que la integran, en sus relaciones de unas con otras tenemos que tomar distancia de ella para así conocerla y comprenderla en su razón de ser. Por tanto, se comenzará por entender cada una de las dimensiones que constituyen a la práctica educativa crítica.

3.1 DIMENSIÓN SOCIO-HISTÓRICO-POLÍTICA

Debido a que no hay práctica educativa crítica neutra, sino ideológica, histórica y política como forma de intervención en la realidad, dentro de esta dimensión la práctica educativa crítica, requiere:

3.1.1 LA CONCIENCIA DEL INACABAMIENTO

Lo cual implica el reconocimiento de los seres humanos, como sujetos libres, es decir, sujetos con la capacidad de decidir, optar, reflexionar, crear, investigar y por tanto transformar (ya que nos posible ejercer práctica educativa sin una concepción del los seres humanos). Libertad que a diferencia de los animales, seres que son determinados, debido a que estos actúan por instinto y que a su vez los hace irresponsables de su mover o actuar en el mundo, nos constituye como seres indeterminados ya que nosotros somos los responsables de nuestro actuar o mover en el mundo y, por tanto, éticos; indeterminación que señala Freire,⁴⁵ nos hace seres inacabados, es decir, incompletos y, por consiguiente, históricos dado que nos hacemos y rehacemos socialmente, nos vamos formando en las relaciones sociales por que somos seres en constante cambio, lo que a su vez implica que nos encontremos en el mundo, con el mundo y con los otros en constante interacción.

En consecuencia, afirma Freire,⁴⁶ el inacabamiento o inconclusión pertenece solo a la experiencia de vida, por lo tanto únicamente donde existe vida existe inconclusión. “Pero sólo entre hombres y mujeres el

⁴⁵ Véase Paulo Freire, *A la sombra de éste árbol y Cartas a quien pretende enseñar*.

⁴⁶ Freire, *op. cit.*, p. 50.

inacabamiento se tornó consciente”,⁴⁷ debido a que cuando se intervino en el mundo natural, es decir, en el soporte decidiendo, investigando, reflexionando, comparando y optando, como seres libres que somos, a diferencia de los animales, fuimos capaces de superar este mundo natural transformándolo en un mundo cultural e histórico, un mundo que no está dado y que por lo tanto es necesario intervenir y reintervenir en él para construirlo y reconstruirlo, lo cual significó la transformación del soporte en mundo y la vida en existencia.

La transformación o evolución de la vida en existencia y del soporte en mundo se gestó cuando los seres humanos como, seres libres intervenimos en el mundo natural al decir, optar, reflexionar, entender y comunicar lo entendido, intervención a partir de la cual se fue creando el mundo, y que provocó que la vida se transformara en existencia, transformación que “implicó necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles mas profundos de lo que ocurría y ocurre en el dominio de la vida”,⁴⁸ y por tanto en el soporte.

Dentro de la práctica educativa, es importante el reconocimiento de la conciencia del inacabamiento ya que es en ésta donde se funda la educación como un proceso permanente, colocándonos en lo que Freire llama, “movimiento permanente de búsqueda”,⁴⁹ ya que los seres humanos nos volvimos educables en la medida en que nos reconocimos inacabados.

⁴⁷ *Idem.*

⁴⁸ *Ibidem*, p. 51.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 57.

3.1.2 CONVICCIÓN DE QUE EL CAMBIO ES POSIBLE

Lo cual supone saber, argumenta Freire,⁵⁰ que cambiar es difícil, pero posible, significa reconocer que el mundo el cual creamos y recreamos no “es” sino que “está siendo” y que por lo tanto puede ser diferente, ya que éste es lo que los seres humanos hacemos de él.

De este modo la historia se reconoce como posibilidad y no como determinación ya que por ser seres libres de la decisión, de la ruptura, de la transformación reinventamos el mundo. Por tanto, el futuro no es visto como inexorable o inevitable sino como construcción del hoy, del presente, en suma éste saber nos hace rechazar cualquier fatalismo que da a ciertos factores condicionantes una fuerza determinante, ante la cual nada se puede hacer, a la vez que nos hace reconocernos y reafirmarnos como sujetos condicionados pero no determinados, que somos capaces de intervenir en el mundo para transformarlo en la medida en que la historia ni el futuro están determinados. “Transformación que requiere establecer una dialéctica entre la denuncia de las dificultades que la obstaculizan y el anuncio de su superación”.⁵¹

Por tanto, si la historia fuese un tiempo predeterminado de antemano en donde el hoy es el futuro y el mañana lo que ya se sabe, preescrito, no habría espacio para la opción, la decisión, la ruptura y, por tanto, para la transformación.

Así mismo, éste saber, cambiar es difícil pero posible, implica reconocer los “obstáculos o las dificultades con las que llegemos a

⁵⁰ Véase, Freire, *Pedagogía de la esperanza y A la sombra de este árbol*.

⁵¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la indignación*, p. 53

toparnos no como algo insuperable, sino como desafíos lo cual significa transformar las dificultades o desafíos en posibilidades”.⁵² Saber que nos da la certeza de que es posible cambiar y que nos impulsa de una manera esperanzada a la acción.

Dentro de la práctica educativa, este saber nos conduce a reconocer que si bien a través de ésta no se puede todo, si se puede algo, lo cual implica “realizar lo que es posible hoy, para que mañana se concrete lo que hoy es imposible”.⁵³

3.1.3 COMPRENDER QUE LA EDUCACIÓN ES UNA FORMA DE INTERVENCIÓN EN EL MUNDO

Lo que significa saber que el inacabamiento que nos caracteriza como seres humanos, y del cual nos hicimos concientes incita inevitablemente a nuestra intervención e inserción como sujetos que nos encontramos en un continuo proceso de búsqueda e indagación, que es precisamente donde se encuentra la posibilidad y raíz de la educación. Por tanto “la conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la educabilidad del ser”.⁵⁴ Es por ello que la educación es una especificidad humana y, por tanto, una forma de intervención en el mundo.

En consecuencia, ya que la enseñanza, tarea de educadores, es una forma de intervención en el mundo, ésta es una práctica que no puede ser neutra, sino política,⁵⁵ debido a que contiene determinadas concepciones o

⁵² Freire, *A la sombra...*, *op. cit.*, p. 63.

⁵³ Freire, *Política y ...*, *op. cit.*, p. 78.

⁵⁴ Freire, *El grito...*, *op. cit.*, p. 20.

⁵⁵ Véase, Freire, *Política y educación y Cartas a quien pretende enseñar*.

maneras de ver el mundo, es decir, ideologías, ya que persigue determinados fines, sueños, propósitos, anhelos. De ahí que la práctica educativa, por su propia naturaleza, sea una práctica política o directiva.

Por consiguiente, al ser la tarea educativa una práctica política, los educadores y las educadoras requieren, afirma Freire,⁵⁶ asumirse como militantes políticos debido a que su tarea no se termina en la enseñanza de los objetos cognoscibles sino que implica y exige, desde su perspectiva, el compromiso y la actitud a favor de la humanización de los seres humanos que son impedidos de ser, contribución que reclama la formación de seres responsables y críticos, ya que los educadores al ser políticos hacen política al enseñar-aprender.

De este modo al ser el educador un político, que interviene en el mundo a través de su práctica educativa, no puede ejercer ésta sin tener la convicción de lo que hace, es decir, sin reflexionar ¿a quién?, a favor, ¿de qué?, ¿de quién?, ¿contra qué? y ¿contra quién? enseña. Ya que al no poder ser neutra la práctica educativa, ésta exige una toma de posición así como de decisión.

En conclusión, la tarea de enseñar no se agota en la enseñanza de los objetos cognoscibles (contenidos), sino que, además, involucra el compromiso, exige definición.

⁵⁶ Freire, *Cartas a ...*, op, cit., pp. 87 y 94.

3.1.4 RECONOCIMIENTO Y ASUNCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL, Y DEL CONDICIONAMIENTO.

Implica ofrecer todas las posibilidades generando las condiciones para que los educadores y los educandos en sus interacciones, puedan realizar la práctica de asumirse y reconocerse como sujetos sociales y, por consiguiente, históricos, como sujetos creadores, libres y por ello transformadores, donde puedan reconocer y asumir su identidad cultural. Asunción que conlleva, distingue Freire,⁵⁷ nuestro reconocimiento por nosotros mismos, lo que de ninguna manera representa la supresión de los otros. Asunción de la identidad cultural, entendida como la relación contradictoria entre lo innato y lo adquirido socialmente.

Lo anterior implica saber y reconocer que como sujetos indeterminados, reconoce Freire,⁵⁸ no estamos libres de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género o raza, ya que estos nos marcan, por lo tanto, nos condicionan pero de ninguna manera nos determinan. Esto nos brinda la oportunidad de, al sabernos seres condicionados y a su vez reconocernos como seres inacabados, tener el poder de superar dichos condicionamientos.

En consecuencia, “no somos lo que heredamos, ni únicamente lo que adquirimos, sino, la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”,⁵⁹ lo que de ninguna manera implica olvidar que sólo “estamos programados, pero para aprender”.⁶⁰ Es por ello que somos seres condicionados programados, pero no determinados.

⁵⁷ *Ibidem*, p. 42.

⁵⁸ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, p. 95

⁵⁹ Freire, *Cartas a ...*, *op. cit.*, p. 103.

⁶⁰ Francois Jacob, citado en: *Idem*

Dentro de la perspectiva de Freire,⁶¹ el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural y del condicionamiento que nos caracteriza como seres humanos es fundamental dentro de la práctica educativa ya que ésta contribuye a la construcción de las presencias o existencias en el mundo, que no se genera en el aislamiento, ya que no se entienden fuera de lo que se hereda genéticamente y lo que se hereda social y cultural e históricamente, si lo que se quiere es formar presencias que se inserten en el mundo y no que se adapten a él, presencias que sean sujetos de la historia y no sólo objetos de ella.

3.1.5 RECONOCER LA FUERZA DE LA IDEOLOGÍA⁶²

Debido a que mediante este reconocimiento, argumenta Freire, es posible prevenir y advertir los engaños, las trampas así como las mañas de la ideología, debido a que ésta, se encuentra claramente ligada “con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve miopes.”⁶³

Ya que su fuerza consiste en generar que se acepten fácilmente sus discursos, que Freire llama, fatalistas debido a que pretenden persuadirnos de que la realidad es así, de que no hay manera de cambiarla y que, por tanto, hay que seguir un determinado orden, que se trata de implantar como natural y no histórico, como verdaderamente es.

⁶¹ Freire, *Pedagogía de...*, *op. cit.*, p. 53.

⁶² Freire se refiere a la ideología conservadora de corte neoliberal.

⁶³ Freire, *op. cit.*, p. 120.

Es por ello que para la práctica educativa crítica es importante tenerlo en cuenta éste saber, ya que éste nos permitirá nunca minimizarla, para así poder afrontarla y desenmascararla de manera crítica, debido a que la ideología no sólo produce conocimiento que distorsiona la realidad sino que produce una determinada versión y visión de ésta.

3.2 DIMENSIÓN GNOSEOLÓGICA

Debido a que no existe práctica educativa crítica, fuera de la experiencia de conocer, que no implique un proceso de producción del conocimiento, es decir, una experiencia gnoseológica, la enseñanza requiere:

3.2.1 CURIOSIDAD, INVESTIGACIÓN, RIGOR METÓDICO Y CRÍTICA

Ya que la curiosidad, argumenta Freire,⁶⁴ como característica de la experiencia vital, que nos mueve, como inquietud indagadora, como inclinación al reconocimiento, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, es ésta la promotora de la construcción y reconstrucción del conocimiento, es decir, es su motor.

La curiosidad es parte fundamental dentro del proceso de conocer, ya que es a partir de “ésta incontenible necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de ser de los hechos”,⁶⁵ lo que posibilita su captación así como la construcción y producción de su comprensión, ya que sin la curiosidad que nos hace seres en permanente disponibilidad para la indagación, seres para la pregunta, no habría actividad gnoseológica.

Es por ello que el ejercicio de la curiosidad, indica Freire,⁶⁶ convoca y requiere de la imaginación, de la intuición, de las emociones, de la

⁶⁴ Véase, Freire, *Pedagogía de la autonomía y Cartas a quien pretende enseñar*.

⁶⁵ Freire, *A la sombra...*, *op. cit.*, p. 103.

⁶⁶ Freire, *Pedagogía de...*, *op. cit.*, p. 85.

capacidad de conjeturar así como de comparar, para la construcción o producción del objeto de conocimiento, para conocerlo en su razón de ser.

Freire nos habla de dos tipos de curiosidad, la curiosidad ingenua de la cual deriva innegablemente un saber, que es generado de la pura experiencia y que, por tanto, es el que caracteriza al sentido común, y la curiosidad crítica o epistemológica de la cual resulta un saber de tipo científico, saber que se genera de procedimientos metódicamente rigurosos.

En consecuencia, el proceso de conocer requiere la necesaria promoción y superación y, por tanto, evolución de la curiosidad ingenua a la epistemológica, la cual se genera mediante el rigor metódico, es decir, a través de procedimientos más rigurosos de aproximación hacia los objetos cognoscibles, rigor que, argumenta Freire,⁶⁷ es con el que los sujetos cognoscentes debemos aproximarnos a los objetos de conocimiento para así aprehenderlos en su razón de ser.

Esto implica reconocer, afirma Freire,⁶⁸ que la transición o paso entre la curiosidad ingenua y la epistemológica que se da mediante el rigor metódico, y no de manera automática, de ninguna manera significa ruptura sino superación; debido a que la curiosidad ingenua, siendo siempre curiosidad se transforma en crítica; por tanto, es un cambio de cualidad, pero no de esencia.

Dentro de la práctica educativa al reconocer que la superación y transformación de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica no se da de una manera automática, dicha superación "desde el punto de

⁶⁷ *Ibidem*, p. 27.

⁶⁸ Véase, Freire, *A la sombra de este árbol y Pedagogía de la Autonomía*.

vista del profesor, implica tanto respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando”.⁶⁹

Así mismo, implica reconocer que sin la curiosidad que hace investigar, que mueve, que inquieta e inserta en un proceso constante de búsqueda, reconoce Freire,⁷⁰ no se aprende ni se enseña, ya que no hay enseñanza y por lo tanto aprendizaje sin investigación ni investigación sin enseñanza, debido a que mientras se enseña se continua buscando e indagando. Por esto: enseñar, aprender e investigar conforman el “ciclo gnoseológico”⁷¹ donde se reconoce la historicidad del conocimiento.

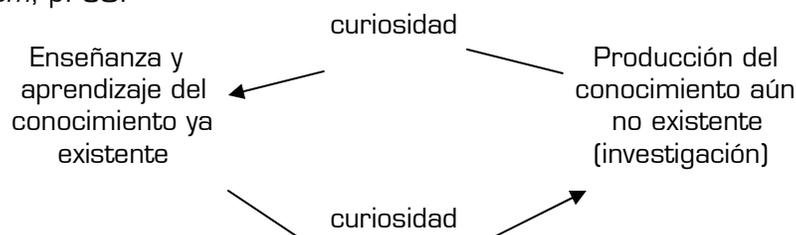
3.2.2 APREHENSIÓN DE LA REALIDAD

La práctica educativa requiere de la aprehensión de la realidad ya que el proceso de conocimiento en los seres humanos no es el acto a través del cual un sujeto es reducido a objeto, que solo recibe dócil y pasivamente los objetos cognoscibles que otro sólo le transmite, sino que es el acto que implica y exige la presencia curiosa de los sujetos frente al mundo, y que a su vez demanda una búsqueda constante o permanente así como creación

⁶⁹ Freire, *op. Cit.*, p. 31

⁷⁰ *Ibidem*, p. 30.

⁷¹



y recreación que, por tanto, argumenta Freire,⁷² reclama la reflexión crítica sobre el acto mismo de conocer.

En consecuencia conocer, afirma Freire, no es una tarea de objetos sino de sujetos, debido a que el verdadero aprendizaje es aquel “proceso que implica la habilidad de aprehender la sustantividad del objeto de conocimiento, su razón de ser”,⁷³ aprehensión que sólo es posible en la medida que a través de un proceso y aproximación rigurosamente metódico.

Es por ello que la enseñanza no es, ni se termina en la transmisión del objeto de conocimiento “hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente”,⁷⁴ es decir, con rigor metódico aprehendiendo en condiciones donde los educandos se vayan constituyendo como verdaderos sujetos de la construcción y reconstrucción del saber enseñado, del conocimiento.

Debido a que los seres humanos somos los únicos seres capaces de llegar a aprehender, el aprender implica para nosotros construir, reconstruir, crear y recrear, el cual no existiría, afirma Freire, sin que nos arriesguemos.

Es por ello, que la práctica educativa de los educadores al reconocer lo que implica el proceso de aprender, de conocer, será la que contribuya positivamente para que los educandos vayan constituyéndose como los creadores o constructores de su propia formación con su ayuda.

⁷² Véase, *¿comunicación y extensión? La concientización en el medio rural, y A la sombra de éste árbol*

⁷³ Freire, *Pedagogía de...*, *op. cit.*, p. 67.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 28

3.2.3 RESPETO A LOS SABERES DE LOS EDUCANDOS

Esto implica reconocer que los educandos al iniciar o reiniciar un proceso educativo llegan con determinados saberes, representaciones y significaciones que son construidas mediante sus relaciones e interacciones sociales, y que conforma una manera de explicarse el mundo y su presencia en él, es decir, una manera de leer el mundo, como la llama Freire.

Saberes que dentro de la práctica educativa, indica Freire,⁷⁵ deben ser respetados, ya que reconociéndolos se puede iniciar y generar las condiciones y las estrategias necesarias, para contribuir a que se dé paso del conocimiento ingenuo (espontáneo, cotidiano), al crítico o epistemológico (científico), mediante la discusión de la razón de ser de esos saberes a través la enseñanza de los contenidos.

Así mismo, éste respeto a los saberes de los educandos, argumenta Freire,⁷⁶ implica reconocer que es imposible enseñar contenidos sin saber como piensan los educandos en su mundo real, en su contexto concreto y, por tanto, en su vida cotidiana ya que es desde este saber donde se parte para ayudarlos a saber mejor lo que ya saben así como para enseñarles lo que aun no saben, pero que pueden saber, ya que sin este saber no se puede tener acceso a su modo de pensar y difícilmente se podrá percibir lo que saben y como lo saben.

Para conocer, reconocer y saber como piensan los educandos, Freire señala⁷⁷ que es necesario que se realice por parte de los educadores, y de

⁷⁵ Véase, Freire. *Cartas a quien pretende enseñar y Pedagogía de la autonomía.*

⁷⁶ Freire, *Cartas a ..., op. cit.*, p. 116.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 75.

su práctica educativa la lectura de su clase, ya que es en ésta donde se encuentran los miedos, los deseos, las ilusiones y los sueños de los educandos, que se ven reflejados en los gustos de la clase, el lenguaje así como en los valores que forman parte de la identidad cultural.

Es por ello que “no es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción si no se reconoce la importancia de los conocimientos hechos de la experiencia con que llegan a la escuela”,⁷⁸ ya que respetar la lectura del mundo de los educandos es la forma adecuada con la que cuentan los educadores para ayudar o contribuir con los educandos para superar el conocimiento y la percepción ingenua de la realidad, del mundo, por otra más crítica.

3.2.4 REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA PRÁCTICA

Esto implica reconocer, argumenta Freire,⁷⁹ que en la medida en que los seres humanos, somos capaces de saber que sabemos y, que por tanto, podemos saber más, es ahí donde se inicia el proceso de generar el saber sobre la práctica. Debido a que el soporte en el cual nos movíamos al irse transformando, por nuestra intervención en él, como seres inacabados en un mundo (social, histórico y cultural), generó que el mover en el soporte se transformara en práctica en él. En otras palabras, “fue la conciencia del mover lo que provocó el mover a la categoría de práctica generando a su vez que la práctica generara su propio saber (la práctica y el saber de la práctica son indicotomizables), de éste modo no habría práctica sino puro mover en el mundo si quienes estaban moviéndose en el mundo no se

⁷⁸ Freire, *Pedagogía de ...*, op. cit., p. 62.

⁷⁹ Véase, Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*.

hubiesen hechos capaces de ir reconociendo lo que hacían al mover en el mundo y para que movían”.⁸⁰

Por lo tanto, dentro de la práctica educativa la reflexión crítica sobre ésta, implica asumir lo que se está haciendo como objeto de conocimiento, es decir, implica su inserción en el “movimiento dinámico y dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer”.⁸¹ De este modo la práctica educativa al mirarse y regresarse sobre ella misma, pensándose, a través de su propia reflexión, partiendo de lo que Freire llama contexto teórico para poder así tomar distancia de ésta, propiciando que nos acerquemos de una manera epistemológica para entonces poder aprehenderla en su razón de ser, da como resultado la generación de su propio saber.

Este saber de la práctica, afirma Freire,⁸² derivado de reflexionar y pensar a ésta, es el que genera que la práctica de hoy pueda ser mejorada y perfeccionada mañana, ya que pensar en la práctica nos lleva a reconocer los errores y equivocaciones que existen cuando uno está inmerso en ella, reconocimiento que genera el saber y conocimiento para superar los errores cometidos dentro de ésta. Es por ello que pensar la práctica enseña a pensar mejor, de la misma manera que enseña a practicar mejor.

Finalmente, la reflexión crítica sobre la práctica, es imprescindible para la práctica educativa crítica, ya que ésta implica la formación permanente de los educadores. Dentro de la perspectiva freireana, la reflexión crítica sobre la práctica es lo que se conoce como praxis.

⁸⁰ Freire, *op. Cit.*, p.113.

⁸¹ *Ibidem*, p. 39.

⁸² *Ibidem*, pp.125 - 127.

3.2.5 DIÁLOGO

Debido a que es un elemento imprescindible dentro del proceso de la experiencia gnoseológica, ya que el diálogo implica la unión del educador con el educando en la aproximación dinámica y en el movimiento común de conocer y reconocer el objeto de conocimiento.

Por tanto el diálogo, afirma Freire,⁸³ que implica el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar, es en dónde se busca el conocimiento, como exigencia existencial, sosteniéndose del amor, la humildad, la fe y la esperanza en los hombres, generando que se transforme en una relación horizontal.

Ya que el diálogo es indispensable al conocimiento, y debido a que está lleno de curiosidad éste supone “madurez, aventura de espíritu, seguridad en preguntar y seriedad en la respuesta (...) por tanto, dialogar no es chismear”,⁸⁴ sino la marca del proceso gnoseológico.

Es por ello que para Freire,⁸⁵ el diálogo se origina cuando los sujetos se abren al mundo y a los otros en busca de diversas respuestas y explicaciones, donde se van confirmando, por tanto, como inquietud y curiosidad como inconclusión en permanente movimiento en la historia, ya que es imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros.

⁸³ Véase, *Pedagogía del oprimido y ¿extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*.

⁸⁴ Freire, *A la sombra...*, *op. cit.* p. 109.

⁸⁵ Freire, *Pedagogía de ...*, *op. cit.* p. 130.

3.3 DIMENSIÓN ÉTICA

Ya que no existe práctica educativa crítica que no se responsabilice y comprometa con ciertos ideales, sueños, utopías y valores coherentes y orientados con la búsqueda de la humanización de los hombres, con su liberación, la enseñanza, tarea de los educadores requiere:

3.3.1 HUMILDAD

Debido a que es a través de esta cualidad, indica Freire,⁸⁶ que el educador reconoce y asume que tiene limitaciones así como asume que los saberes tienen límites ya que son históricos; en su caso asumir sus limitaciones con humildad implica al reconocerlas afrontarlas para así superarlas, lo que de ninguna manera significa que estas sean negadas. Por lo tanto la humildad no es servilismo, ni mucho menos es sinónimo de humillación o falta de respeto hacia nosotros mismos, sino, valentía, confianza y respeto hacia y en nosotros mismos y por consiguiente hacia los demás.

Así mismo es importante la humildad dentro de la práctica educativa crítica debido a que es a través de ésta cualidad como podemos reconocer, que “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo.”

Por tanto, el educador que dentro de su práctica educativa es humilde, argumenta Freire,⁸⁷ no se minimiza ni acepta que lo humillen

⁸⁶ Véase, Freire, *Pedagogía de la autonomía y Cartas a quien pretende enseñar*.

⁸⁷ Paulo Freire, *Cartas a ...*, *op. cit.*, p. 61.

debido a que está siempre abierto a aprender y a enseñar, ya que reconoce que quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Es por ello que la humildad, como bien señala Freire, es la que ayuda a no permitir que nos cerremos en nuestras verdades, donde el sentido común ayudante de la humildad advierte que con ciertas actitudes rebasamos el límite a partir del cual nos perdemos.

En consecuencia la humildad, no se desarrolla en la inseguridad de las personas, sino en la “seguridad insegura, en la certeza incierta y no en la certeza demasiado segura de sí misma”.⁸⁸

3.3.2 TOLERANCIA

Debido a que es esta cualidad, la que nos guía a convivir, pensar, enseñar y, por tanto, aprender con lo que es diferente, argumenta Freire,⁸⁹ así como a respetarlo, ya que ésta reconoce y rechaza que lo diferente a nosotros sea inferior, por lo tanto la tolerancia al reconocer las diferencias y oposiciones, rechaza toda forma de discriminación humana. De este modo la tolerancia, no implica, ni significa, colocarse en complicidad con lo intolerante, ni ocultar o esconder lo intolerable.

Es por ello que, no es posible realizar un trabajo pedagógico auténtico y serio sin esta cualidad que implica y exige respeto, disciplina y ética; es necesario por parte de la práctica educativa generar el espacio y ambiente donde se pueda constituir el acto de tolerar estableciendo límites

⁸⁸ *Idem*

⁸⁹ Freire, *op. cit.*, p. 64.

y principios que deberán ser respetados, ya que la “tolerancia es una cualidad que se debe vivir, como algo que se asume. Por lo tanto, la tolerancia no es un concepto que se aprenda por la transferencia mecánica sino que se realiza mediante el testimonio”.⁹⁰

Para finalizar, esta cualidad para la práctica educativa es fundamental ya que es a partir de ésta como se reconoce y se aprende a convivir con lo diferente debido a que “aprender con lo diferente implica que se pueda luchar mejor contra lo antagónico”.⁹¹

3.3.3 SABER ESCUCHAR

Ya que sino se escucha a los educandos, argumenta Freire,⁹² no se podrá hablar con ellos. Por eso, es que para la práctica educativa crítica, escuchar implica la disponibilidad permanente por parte de los educadores a la escucha de los educandos, lo que de ninguna manera significa que los educadores se reduzcan sólo a escuchar a los que hablan, ya que al escuchar de una manera auténtica o verdadera no se disminuye en nada la capacidad de diferir, de oponerse o de asumir una posición diferente. Lo que es más, afirma Freire, escuchar verdaderamente, sin que importe el nivel intelectual, es un deber humano.

En consecuencia, no es hablando a los educandos desde arriba, señala Freire,⁹³ como si los educadores fueran los portadores de la verdad que se tiene que transmitir y, por tanto, depositar en los educandos como

⁹⁰ *Ibidem*, p. 65.

⁹¹ Freire, *A la sombra...*, *op. cit.*, p. 45.

⁹² Freire, *Pedagogía de...*, *op. cit.*, p. 115

⁹³ *Ibidem*, p. 109.

se aprende a escuchar para lograr hablar auténticamente con ellos, ya que sólo hablarían de una manera impositiva. Es por ello que sólo quien escucha pacientemente y críticamente a los educandos habla con ellos.

Este proceso de escuchar críticamente a los educandos que implica y genera hablar de igual forma, auténticamente, con ellos, requiere de la disciplina del silencio, que exige ser asumida con rigor por los educadores que hablan y escuchan, ya que ésta es un elemento imprescindible para la comunicación dialógica, afirma Freire,⁹⁴ ya que es la disciplina del silencio la que permite, que al escuchar el habla de alguien, como sujeto y no como objeto, entrar en el movimiento interno de su pensamiento, así como hace posible a quien habla escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó.

Por consiguiente, para la práctica educativa crítica, el educador que habla y que, por tanto, sabe verdaderamente escuchar, argumenta Freire,⁹⁵ controla la necesidad y el derecho de decir su palabra, de expresarla, ya que reconoce que así como él, tiene algo que decir, de igual forma hay otros que también tienen algo que decir, es por ello que también reconoce que lo que tiene que decir por más importante que sea no significa que sea la verdad.

En conclusión, el educador que sabe escuchar a los educandos y, por tanto, hablar con ellos sabe, reconoce y asume, que quien tiene algo que decir, fracasará si no escucha a quien él le está hablando, ya que al igual que él, éste tiene algo que decir.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 113.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 112.

3.3.4 COHERENCIA

Coherencia, ya que es gracias a esta cualidad que los educadores van reduciendo la distancia entre lo que enseñan o dicen y entre lo que realizan o hacen, dando testimonio. En consecuencia, indica Freire,⁹⁶ en la práctica educativa crítica, que no exista una relación coherente entre lo que los educadores dicen y lo que ellos hacen sería un desastre como práctica y por ello no se generaría una práctica educativa crítica. Debido a que en esta cualidad se reconoce que entre el testimonio del decir y el hacer el que tiene más peso dentro de la práctica educativa es éste último, debido a que es el que tiene consecuencias o resultados inmediatos.

Así mismo, la coherencia es fundamental dentro de la práctica educativa, debido a que es mediante esta cualidad, que los educadores hacen sentir su presencia con los educandos, al mismo tiempo que generan respeto tanto con ellos mismos, como los educandos, ya que la coherencia no es un favor que se hace a los otros, sino como dice Freire una forma ética de comportarnos, de estar siendo.

3.3.5 AMOROSIDAD

Debido a que la amorosidad, que implica el querer bien no sólo a los educandos sino también a la práctica educativa, es la que imprime verdaderamente el compromiso de los educadores con los educandos, sin la cual la práctica perdería su significado, afirma Freire, así mismo como testimonio de que la práctica educativa es específicamente humana.

⁹⁶ *Ibidem*, p. 63.

En consecuencia el querer bien de ninguna manera implica o significa que “por ser profesor, me obligo a querer bien a todos los alumnos de manera semejante. Significa, de hecho, que la afectividad no me asusta, que no tengo miedo de expresarla”.⁹⁷

Esta amorosidad de la que nos habla Freire, es un “amor armado, un amor de quien se afirma en el derecho o en el deber de tener el derecho de luchar, de denunciar, de anunciar”,⁹⁸ forma de amor que es imprescindible al educador crítico que lucha por una sociedad mas humana, justa y, por tanto, democrática.

A partir de esta cualidad, sin la cual la práctica educativa pierde su sentido, Freire rechaza la separación entre seriedad docente y afectividad así como entre afectividad y cognoscibilidad, ya que la separación o frialdad para con los educandos nunca asegura una mejor práctica educativa.

3.3.6 SEGURIDAD

Ya que esta cualidad, afirma Freire,⁹⁹ es la que genera en los educadores autoridad, reconocimiento y respeto por parte de los educandos, debido a que ésta se compone por la competencia profesional, la claridad política así como con la integridad ética, que se expresa en la coherencia con que se actúa, decide y se respeta a las libertades, así como en la firmeza con que acepta discutir y reexaminar su posiciones.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 135.

⁹⁸ Freire, *Cartas a ...*, *op. cit.*, p. 62.

⁹⁹ Véase, *Cartas a quien pretende enseñar y Pedagogía de la autonomía*.

Es por ello que para Freire, la seguridad, se funda y se construye en la convicción y reconocimiento, de que los seres humanos sabemos algo e ignoramos algo, así como sabemos que se puede conocer mejor lo que ya se sabe y conocer lo que aún se ignora.

Es por esto, que dentro de la práctica educativa crítica, no se tiene ni se construye la seguridad de lo que se hace, si el educador no lleva en serio su formación, si no se esfuerza por estar a la altura de su tarea y si no reflexiona sobre ella, es decir, si no sabe como fundamentarla científicamente, si no se tiene por lo menos algunas ideas de lo que se enseña y para qué se enseña y, por tanto, si no se sabe a favor de quién y por tanto contra quién se enseña.

3.3.7 DISCIPLINA (LIBERTAD-AUTORIDAD)

Ya que mediante la disciplina, indica Freire, podemos reconocer y asumir los límites de la libertad, que sin ellos que convierte en libertinaje, debido al rompimiento a favor de ésta, así como de la autoridad que de igual forma sin límites se convierte en autoritarismo, ya que se favorece a la autoridad en contra de la libertad.

Debido a que la disciplina “resulta de la armonía o del equilibrio entre la autoridad y la libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra, que se expresa en la asunción que hacen ambas de los límites que no pueden ser transgredidos”,¹⁰⁰ es por ello que ésta contribuye y nos dice como lidiar con la relación autoridad – libertad.

¹⁰⁰ Freire, *Pedagogía de...*, *op. cit.*, p. 86.

Para Freire,¹⁰¹ dentro de la práctica educativa, sólo en el reconocimiento de los límites de la libertad, se justifica la lucha por ella, ya que cuando se reconocen críticamente éstos, se generará mayor autoridad ética, es por ello que enseñar implica hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente y, por tanto, responsablemente por la libertad.

3.3.8 ESPERANZA

Ya que sin esperanza, sin ésta determinación de hacer posible, que Freire entiende como una especie de ímpetu natural, posible e inevitable, que forma parte de la naturaleza humana como seres inacabados, no es posible la práctica educativa crítica, debido a que “los educadores sin esperanza contradicen su práctica. Son hombres y mujeres sin rumbo. Perdidos en la historia”.¹⁰²

Debido a que la esperanza radica en la inconclusión del ser, argumenta Freire, es preciso asumir el inacabamiento del que nos hacemos conciente ya que al hacerlo la esperanza se vuelve crítica, por tanto “la asunción crítica de mi inacabamiento me inserta necesariamente en la búsqueda permanente. Lo que hace un ser con esperanza no es tanto la certeza de lo encontrado, sino el movilizarse en la búsqueda”,¹⁰³ ya que no es posible buscar sin esperanza ni mucho menos de una manera aislada ya que somos seres en el mundo, con el mundo y con los otros en constante interacción.

¹⁰¹ *Ibidem*, p. 101.

¹⁰² Freire, *A la sombra...*, *op. cit.*, p. 119.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 118.

3.3.9 RESPONSABILIDAD

Ya que ésta implica el reconocernos como seres con la capacidad de decidir, de elegir y, por tanto, intervenir, debido a que somos seres libres, asumir las consecuencias de nuestras decisiones y acciones, con sus riesgos y posibilidades, corrigiendo lo malo que pueda ser corregido y aprovechando al máximo las buenas decisiones, el buen ejercicio de nuestra libertad.

Por tanto, en la medida en que nosotros somos los que elegimos, nosotros de igual forma somos los responsables de los resultados de nuestras acciones provocadas por nuestras decisiones, es por ello que la responsabilidad entendida como estar y ser conciente de lo que estamos eligiendo nos compromete con lo que elegimos.

Dentro de la práctica educativa, afirma Freire,¹⁰⁴ la capacidad de decisión de los educadores, que es absolutamente necesaria en su trabajo formador, exige una meditada evaluación que ayuda a decidir y reconocer los riesgos y posibilidades de éstas, generando que se asuma la responsabilidad en la toma de decisiones.

¹⁰⁴ Freire, *Cartas a ...*, *op. cit.*, p. 62.

CAPITULO 4

TRASCENDENCIA DE LA TEORÍA PEDAGÓGICA

DE PAULO FREIRE

Paulo Freire, representó y representa un monstruo y fenómeno pedagógico de los más significativos de la segunda mitad del siglo XX, debido a que provocó una verdadera revolución dentro del terreno educativo, con su extraordinaria teoría pedagógica, ya que ésta se volvió una referencia necesaria y hasta cierto punto obligatoria para todos aquéllos que luchan por una sociedad democrática y un mundo más justo y humano, remarcado por el más penetrante entendimiento de responsabilidad, dado que su teoría abonó los caminos para poder transformarlo.¹⁰⁵

Es por ello que, dentro del medio pedagógico, Freire es “considerado por lo general como el protagonista inaugural de lo que se conoce en la educación y en las humanidades como pedagogía crítica”,¹⁰⁶ en su vertiente radical o de la resistencia, puesto que, la contribución de su teoría pedagógica implica una postura contra la desesperanza ya que concibe la posibilidad de prácticas contra hegemónicas, con el fin de crear nuevos órdenes que estén en posibilidad de incrementar la libertad humana.

Freire, al ser una figura emblemática y central para la pedagogía crítica, influyó, repercutió e inspiró a una nueva descendencia de

¹⁰⁵ Véase, Salinas Ramos. *Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire*. Venezuela, Laboratorio Educativo, 1998. Ana María Saul. *Paulo Freire y la formación de educadores. Múltiples miradas*. México, Siglo XXI, 2002.

¹⁰⁶ McLaren, *op. cit.*, p. 185.

educadores críticos,¹⁰⁷ al ofrecer una nueva lectura del mundo, donde cambio la percepción de los elementos y problemas que constituyen el fenómeno educativo, como la ideología, la cultura, el papel del estado en ésta así como la política, percepción que se convirtió en el alimento para reinventar y desarrollar una pedagogía ética y utópica que generase cambios sociales, ya que dicha teoría pedagógica creó y vinculó el lenguaje de la crítica (denuncia) con el de la posibilidad (anuncio), dado que, no sólo proporcionó una crítica de la dominación y explotación sino que postuló y fundamentó los supuestos y componentes para entender, vivir y reconocer las posibilidades de ésta pedagogía de la liberación, de la autonomía la cual sólo puede ser construida a partir de la realidad y no de conceptos.

Así mismo, al establecer las relaciones dialógicas entre profesor y alumno con el fin de promover procesos de liberación, el diálogo dentro de la teoría pedagógica de Freire, significó y significa uno de los elementos que influyeron y trascendieron como fundamento para la construcción y configuración de nuevas posiciones y corrientes tanto en su significado teórico como en sus consecuencias prácticas, ya que todos aquellos que han tratado y abordado el diálogo de diferentes formas, después de Freire, hacen referencia a su trabajo pedagógico. Entre los más significativos tenemos el “enfoque comunicativo, la comunicación pedagógica, la educación dialógica así como las comunidades de aprendizaje”,¹⁰⁸ en las cuales se aprende – enseña colectivamente a través de éste, donde cada una de las personas que participan contribuyen desde la diversidad de su

¹⁰⁷ Véase, Carlos Alberto Torres. *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*. México, Siglo XXI, 2004.

¹⁰⁸ Véase, Ana Ayuste. *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. 2ed. Barcelona, Graó, 1999. Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, *Paulo freire una biobibliografía*. Nicholas Burbules. *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Argentina, Amorrortu, 2000.

propia cultura, trabajo que se generaba en los círculos de cultura dentro de las prácticas educativas de alfabetización.

La trascendencia de la teoría pedagógica de Freire, básicamente se respalda en los siguientes aportes teóricos:¹⁰⁹

a) La teoría pedagógica de Freire es comunitaria y antihegemónica.

Ya que propone una educación que se realiza en la comunidad, espacio en el que los seres humanos se reconocen mutuamente como iguales y en donde la percepción, comprensión y aprehensión de la realidad social, de los hechos y de los actos individuales y sociales requiere de un sistema de valoración que es construido colectivamente desde la posición de participante de la interacción entre ser humano - ser humano y ser humano - mundo.

Es por ello que Freire le da acento a la comunidad real, auténtica y a la comunicación crítica de ésta, ya que es la comunicación la que permite conocerse, conocer el mundo y desarrollarse como sujetos, seres autónomos, creativos y críticos debido a que el diálogo de la comunidad de los grupos subalternos se constituye en el recurso indispensable para preparar a estos grupos y contribuir a generar procesos de liberación permanente así como a crear las condiciones políticas, económicas, ideológicas y culturales que posibiliten transformar las desigualdades e injusticias existentes.

b) La teoría pedagógica de Freire, es una pedagogía ético - crítica.

¹⁰⁹ Véase, Araujo-olivera, *op. cit.*, pp. 124 - 129.

Debido a que dentro de ésta teoría pedagogía existe un concepto de ética que da sustento, a la crítica de la globalización económica y su ideología neoliberal, por la violencia que ejerce sobre los seres humanos y sobre la naturaleza, negando e impidiendo que ellos desarrollen y reproduzcan su existencia. Crítica que se especifica en la educación tecnocrática, bancaria por ser mantenedora y reproductora de esta negación.

Esta concepción ética, que es condición necesaria para la construcción de una revolución cultural, implica una cierta comprensión de la educación que se compromete con la necesaria liberación de, por y con los grupos subalternos (oprimidos).

c) La teoría pedagógica de Freire implica un posible camino para la construcción histórica de la liberación de, por y con los grupos subalternos (oprimidos).

Ya que la liberación para Freire, se constituye como un proceso permanente de construcción existencial de los seres humanos. Debido a que ésta liberación esta marcada por la historicidad, pues es el resultado de su acción que busca cambiar las estructuras que los oprimen y dominan para crear y recrear el cambio posible en función de la realidad de cada contexto y circunstancias históricas.

d) La teoría pedagógica de Freire provoca una ruptura epistemológica, de la pedagogía de la liberación con otros paradigmas pedagógicos.

La ruptura epistemológica parte del supuesto del ser humano, que sostiene Freire, que dentro de su teoría no es objeto sino sujeto, ya que

este supuesto parte y reconoce al ser humano como un sujeto que está tornándose por que es un ser inacabado, un sujeto que además de vivir en el mundo y con el mundo, es un ser de relaciones, desafíos, reflexión y respuestas, por que también es un ser con los otros.

Este supuesto explica que:

- En la práctica educativa no hay un sujeto que enseña y un objeto que aprende (paradigma tradicional), sino un educador y un educando, que siendo sujetos, se proponen objetos cognitivos para conocer, generando entre ellos una relación horizontal y de participación democrática de uno y otro dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
 - La superación de la dicotomía entre la enseñanza y el aprendizaje, caracteriza a la educación como un proceso en el que todos los que participan en ella, enseñan y aprenden, donde la docencia y la investigación van juntas y donde el proceso de creación y recreación es el método pedagógico. Es por ello que el acto educativo es un proceso de recreación del conocimiento creado por las generaciones anteriores y un acto creativo de nuevo conocimiento, donde la práctica educativa es un acto de producción del conocimiento.
- e)** La teoría pedagógica de Freire, produce también una ruptura con el modelo de racionalidad dominante, y articula la propuesta de un proyecto educativo radicalmente democrático.

Debido a que desde la expresión máxima del utilitarismo pedagógico la cual supone que la finalidad primordial de la acción educativa es la de donar a los educandos los conocimientos, actitudes, habilidades, técnicas y destrezas necesarios que mejoren su desempeño para así

adaptarse a una determinada forma de vida social, termina por convertir a la razón en instrumental¹¹⁰.

A diferencia de la teoría pedagógica de Freire, que mediante el diálogo, contribuye a la creación de una racionalidad crítico-liberadora en una comunidad de comunicación esencialmente democrática y éticamente comprometida para contribuir a transformar a los seres humanos y a la sociedad.

Lo cual implica la creación y recreación de relaciones horizontales entre los educadores-educandos y educandos-educadores, curiosos, indagadores, abiertos a la posibilidad de conocer mejor lo ya conocido, de reconocer colectivamente la verdad oculta, con rigor metódico, para el desarrollo de conocimientos y de actitudes mentales reflexivas y solidarias que a su vez estimulen la convivencia democrática y la participación activa de todos los grupos sociales en la producción, distribución y usos de los bienes materiales, sociales y culturales.

f) La teoría pedagógica de Freire, rebasa el ámbito escolar (trasciende) para concebirse como proceso socio-histórico-político, en el cual se transforman los individuos, los pueblos, la cultura.

Ya que, como proceso de transformación se constituye en un desafío para los que toman distancia de su realidad para reconocerla y transformarla, ya que son los propios seres humanos que se encuentran en un estado de dominación, los que ven hacia el futuro y

¹¹⁰ La razón se ha convertido en un eficiente instrumento para alcanzar fines ya establecidos, así la razón se ve despojada de del sentido crítico y el pensamiento reflexivo queda reducido a reglas metódicas a mero cientificismo. *ibidem*, p.127. Véase, Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*. 4ed. México, Siglo XXI / UNAM, 2000.

los únicos que pueden traducir su inconformidad, su indignación, su negación en un saber y en un hacer que impulse intencionalmente su historia hacia la construcción de una sociedad mas justa, humana y, por tanto, democrática.

Debido a que esta teoría pedagógica permite y parte de confiar en seres humanos oponiéndose al determinismo mecanicista y, por tanto, al fatalismo característico de la ideología neoliberal.

g) La teoría pedagógica de Freire, contribuye a la construcción de la democracia.

Debido a que ésta se constituye en una invitación, en un reto colectivo, de creación y recreación de la práctica social para que ésta posibilite el desarrollo y ejercicios de hábitos de trabajo, de solidaridad, de participación, de toma de decisiones y disposiciones mentales críticas que permita orientarse hacia una cultura de la inclusión, plural, participativa y, por tanto, democrática.

CONCLUSIONES

Después de realizar esta investigación, análisis e interpretación de las obras de Paulo Freire y de algunas explicaciones que se han hecho sobre su pensamiento pedagógico, con el único propósito de reconocer los elementos que conforman o constituyen la práctica educativa desde la teoría pedagógica de este pedagogo podemos concluir:

- a) La existencia y obra Freire manifiesta que su pensamiento no sólo se desarrolló de la reflexión e interpretación de diferentes intelectuales sino también a partir de relación de sus experiencias de vida hecha existencia.
- b) Las diferentes reflexiones de Freire, sólo muestran que su pensamiento está fechado, ya que es un producto humano, construido en un determinado contexto, es decir, en determinadas circunstancias socio-históricas, por tanto, su pensamiento es histórico.
- c) Debido a que el pensamiento Freireano y por ende su teoría pedagógica, fue construido en un determinado contexto y espacio histórico, político, cultural y educativo determinado y que condicionó su visión de mundo, la crítica que realizó al orden social establecido tuvo como referencia la visión de mundo y la existencia constituida dentro de ese mismo sistema que cuestionaba.
- d) La práctica educativa, desde la teoría pedagógica de Paulo Freire, hoy por hoy es vigente, ya que constituye una práctica contrahegemónica o alternativa, en contra de la problemática actual

causada por la globalización económica y la ideología neoliberal en la cual se sustenta.

- e) La práctica educativa en Freire, se compromete con la necesaria liberación de los seres humanos, ya que ésta se constituye como el instrumento que contribuye a evidenciar y reconocer que la realidad no está determinada sino condicionada por factores ideológicos, económicos, sociales y políticos.
- f) La teoría pedagógica de Paulo Freire, responde a una concepción ontológica, epistemológica, metodológica y ética determinada de donde emergen los supuestos que la fundamentan, los cuales se ven reflejados en su concepto de práctica educativa y que a su vez la constituyen.
- g) La práctica educativa desde los planteamientos de Paulo Freire, implica una experiencia integral ya que en ésta convergen una dimensión socio-histórico-política, una gnoseológica y una ética.
- h) La práctica educativa:
- Es una práctica política, histórica, ideológica, una forma de intervenir en la realidad, por lo tanto no es neutral.
 - Implica un proceso de producción del conocimiento (experiencia gnoseológica).
 - Se compromete con sueños, utopías y con valores coherentes orientados hacia la búsqueda de la humanización de los hombres, de su liberación.

- i) La teoría Pedagógica de Freire provocó una verdadera revolución dentro del ámbito pedagógico y ha trascendido debido a que:
- Implica un posible camino para la construcción histórica de la liberación de, por y con los grupos oprimidos.
 - Rompe con paradigmas pedagógicos.
 - Rebasa el espacio escolar.
 - Postula una práctica educativa antihegemónica.
 - Propone los principios para la construcción de una sociedad democrática.

BIBLIOGRAFÍA

ARAUJO – Olivera, Sonia. (2002). Paulo Freire, pedagogo crítico. (1ª ed). México: UPN.

AYUSTE, Ana et al. (1999). Planteamientos de la pedagogía crítica, comunicar y transformar. (2ª ed). Barcelona: Graó.

DIETERICH, Steffan. (1995). “Globalización y educación en América Latina” en: Formación docente, modernización educativa y globalización. (1ª ed.). México: SEP / UPN.

BUSTELO, Pablo. (1999). Teorías contemporáneas del desarrollo. (1ª ed.). Madrid: Síntesis.

BARTOMEU, Monserrat (coord.). (1995). En nombre de la pedagogía. (1ª ed.). México: UPN.

BURBULES, Nicholas C. (2000). El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Argentina: Amorrortu.

FREIRE Paulo. (2002). La educación como practica de la libertad. (50ª ed) México: Siglo XXI.

- - - - - (2002). Pedagogía del oprimido. (54ª ed). México: Siglo XXI.

-
-
- - - - - (1998). ¿extensión y comunicación? La concientización en el medio rural. (21^a ed.). México: Siglo XXI.
- - - - - (2000). Cartas a Guinea – Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. (10^a ed.). México: Siglo XXI.
- - - - - (1999). La importancia de leer y el proceso de liberación. (13^a ed.). México: Siglo XXI.
- - - - - (1999). La educación en la ciudad. (2^a ed.). México: Siglo XXI.
- - - - - (2002). Pedagogía de la esperanza. (5^a ed.). México: Siglo XXI.
- - - - - (2003). Cartas a quien pretende enseñar. (1^a ed.). Argentina: Siglo XXI.
- - - - - (1999). Política y educación. (4^a ed.). México: Siglo XXI.
- - - - - (1996). Cartas a cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. (1^a ed.). México: Siglo XXI.
- - - - - (2002). A la sombra de este árbol. (3^a ed.). Barcelona: El Roure.
- - - - - (2002). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. (7^a ed.). México: Siglo XXI.

-
-
- - - - (2001). Pedagogía de la indignación. (1ª ed.). Madrid: Morata.
- - - - (2001). Educación y actualidad brasileña. (1ª ed.). México: Siglo XXI.
- - - - (2004). El grito manso. (1ª ed.). México: Siglo XXI.
- GIROUX, Henry. (2000). Teoría y resistencia en educación. (4ª ed.). (prol. Paulo Freire). México: Siglo XXI / UNAM.
- GIROUX, Henry y McLaren, Peter. (1998). Sociedad, cultura y educación. (1ª ed.). Madrid : Miño y Dávila.
- GALEANO, Eduardo. (2001). Las venas abiertas de América Latina. (73ª ed.). México: Siglo XXI.
- GONZÁLEZ, Casanova Pablo. (coord.). (2000). México hoy. México: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ, Francisco. (2002). Educación como praxis política. (9ª ed.). México: Siglo XXI.
- GUTIÉRREZ, Garza Estela. (2003). Teorías del desarrollo en América Latina. (1ª ed.). México: Trillas.
- HUGUES, Portelli. (2003). Gramsci y el bloque histórico. (22ª ed.). México: Siglo XXI.

IANNI, Octavio. (1999). Teorías de la globalización. (4ª ed.). México: Siglo XXI / UNAM.

McLAREN, Peter. (1998). La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. (2ª ed.). México: Siglo XXI / UNAM.

- - - - - (2001). El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución. (1ª ed.). México: Siglo XXI.

MERANI, Alberto. (1983). La educación en Latinoamérica: mito y realidad. México: Grijalbo.

MOACIR, Gadotti. (1996). Pedagogía de la praxis. (1ª ed.). (prol. Paulo Freire). Buenos Aires: Miño y Davila.

MOACIR, Gadotti y Carlos a. Torres (coord.). (2001). Paulo Freire. Una biobibliografía. (1ª ed.). México: Siglo XXI.

PÉREZ, García Samuel. (2001). Paulo Freire: Educación e Ideología. (1ª ed.). México: Toma y Lee.

PÉREZ, Gómez A.I. (2000). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. (3ª ed.). Madrid: Morata.

PRIMERO, Luis Eduardo. (coord.). (2003). La necesidad de la pedagogía. (1ª ed.). México. UPN.

SALINAS, Ramos F. (comp.). (1998). Educación y transformación social. Homenaje a Paulo Freire. (1ª ed.). Venezuela: Laboratorio educativo.

SAUL, Ana Maria. (coord.). (2002). Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas. (1ª ed.). México: Siglo XXI.

- - - - - (1979). Paulo Freire en América Latina. México: Gernika.

- - - - - (2004). Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos. (1ª ed.). México: Siglo XXI.

SAXE - Fernández, John (coord.). (2000). Crítica a un paradigma. México: Plaza y Janes / UNAM.

ANEXO

RECONOCIMIENTOS Y HOMENAJES A PAULO FREIRE¹¹¹

- 1972 Es homenajeado en Suecia junto con diversas personalidades que han luchado contra de la opresión, mediante una escultura.
- 1973 La Universidad Aberta de Londres, le otorgó el título Doctor Honoris Causa.
- 1974 Recibe el premio Mohammad Reza Pahlevi, de Irán, otorgado por la UNESCO, en Persépolis.
Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad Católica de Lovaina.
- 1978 Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de Michigan, Ann Arbor.
- 1980 Se le otorgó el premio Rey Balduino para el Desarrollo, en Bruselas.
- 1985 Es homenajeado con el premio Estácio de Sá, del gobierno de Río de Janeiro.
Recibió con su esposa, el premio William Rainey Harper, de la The Religious Education Association of the U.S and Canadá, en California (EUA).
- 1986 Fue homenajeado con el Reconocimiento Fraternal, en los Ángeles (EUA)

¹¹¹ Véase, Araujo-oliveira, *op. cit.* pp. 140-163.

Es nombrado Doctor Honoris Causa por la New Hampshire College.
Se le otorga y recibe el premio, UNESCO de la Educación para la Paz, en París.

1987 Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de San Simón, en Bolivia, donde también es homenajeado con el Reconocimiento Fraternal.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de Santa Maria, en Brasil.

Se le otorga el título de Comendador de la Orden Nacional del Mérito Educativo del Ministerio de educación y Cultura de Brasil.

1988 Recibe el premio Maestro de la Paz, de la Asociación de Investigación y Especialización sobre temas Iberoamericanos, en España.

Es nombrado Doctor Honoris Causa en:

Universidad de Barcelona (España)

Universidad Estatal de Campinas (Brasil)

Universidad Federal de Goiás (Brasil)

Pontificia Universidad Católica de Campinas (Brasil)

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (Brasil)

La Alcaldía de Fortaleza le entrega el premio Freí Tito de Alencar

Es homenajeado con la Medalla al Merito de la ciudad de Recife – Clase oro.

1989 Recibe el premio anual Manchete de Educación.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de Bolonia.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de Claremont, en EUA.

Es nombrado Doctor Honoris Causa en el Instituto Piaget, en Portugal.

1990 Recibe el reconocimiento del Servicio Universitario Mundial, en Sao Paulo.

La Cámara Municipal de Consejales de Mogi das Cruzes, lo titula Educador del Año.

1991 Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad Federal de Pará, en Brasil.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad Complutense, en Madrid.

1992 Recibe el premio Andrés Bello de la Organización de los Estados Americanos (OEA), como Educador del Continente, en Washington.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de Mons-Hainaut.

Es nombrado Doctor Honoris Causa por el Wheelock College, en Boston.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de El Salvador.

Recibe la medalla Liberador de la Humanidad, otorgada por la Asamblea Legislativa de Bahía.

Recibe la medalla de la Conferencia Internacional de Educación para el Futuro, en Sao Paulo.

Es homenajeado con el título de Gran Maestro de la Orden Nacional del Merito Educativo del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil.

1993 Es nombrado Doctor Honoris Causa por el Fielding Institute, en Santa Barbara, EUA.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad Federal de Río de Janeiro.

1994 Recibe en la Conferencia Internacional de educación, en Ginebra, la medalla, Juan Amós Comenius de la Republica Checa.

Recibe el premio Paulo Freire Awards, en Washinton.

1995 Recibe la medalla Paulo Freire – la Educación por la Paz, en Portugal.

Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de Estocolmo.

La fundación Mohíno Santista, de Sao Paulo, le confiere el premio

Mohíno Santista.

1996 Es nombrado Doctor Honoris Causa de la Universidad de Alagoas, en Brasil.

1997 “Una semana después de su muerte, Freire debía asistir a una ceremonia en Cuba, donde Fidel Castro le otorgaría el mayor premio, por su contribución a la educación. De acuerdo a sus amigos, ése iba a ser el premio más importante en la vida de Paulo Freire.”¹¹²

¹¹² McLaren, *loc. cit.*

OBRAS DE PAULO FREIRE¹¹³

1965

- La educación como práctica de la libertad

1970

- Pedagogía del oprimido
- ¿Extensión o comunicación?, la concientización en el medio rural.

1977

- Cartas a Guinea –Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.

1984

- La importancia de leer y el proceso de liberación.

1990

- La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación.

1991

- La educación en la ciudad.

1992

- Pedagogía de la esperanza.
- Cartas a quien pretende enseñar.

1993

- Política y educación.

1994

- Cartas a cristina.

1995

- A la sombra de este árbol.

¹¹³ Véase Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire, una biobibliografía*, y Araujo-Oliveira Sonia, *Paulo Freire Pedagogo Crítico*.

1997

- Pedagogía de la autonomía.

2000¹¹⁴

- Pedagogía de la indignación.

¹¹⁴ Este libro es el que Freire estaba escribiendo antes de su muerte [2 /mayo/ 1997], y que él llamaba Cartas Pedagógicas.