

Paulo Freire,

El camino de la praxis pedagógica al inédito viable

Camilo Aguilar García

Pontificia Universidad Javeriana

Facultad de Filosofía

Pregrado en Filosofía

Bogotá, 06 de julio de 2015

Paulo Freire,

El camino de la praxis pedagógica al inédito viable

**Trabajo de grado para optar al título de Licenciado en Filosofía
presentado bajo la dirección de la Dra. María Cristina Conforti Rojas**

Camilo Aguilar García

Bogotá, 06 de julio de 2015

A mis sobrinas, Sofy y Saritah,
con quienes me he educado
y a cuyo lado no temo cruzar fronteras.

Quiero expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a todos y cada uno de quienes despertaron en mi vida el interés por la filosofía. De manera especial, agradezco a la Compañía de Jesús por su formación humanista. Igualmente, deseo manifestar mi gratitud a los profesores que acompañaron mi estudio y a cada uno de los amigos que pude conocer durante este camino. Finalmente, desde mi vocación de educador, no puedo dejar de agradecer a Paulo Freire su aportación a la pedagogía. Leerle y conocerle me ha permitido enfrentarme y adaptarme a muchos de los desafíos de la educación actual.

Bogotá, 6 de julio de 2015

Dr. Diego Antonio Pineda Rivera
Decano Académico
Facultad de Filosofía
Pontificia Universidad Javeriana

Apreciado Diego:

Tengo el gusto de presentar a consideración de la Facultad de Filosofía por intermedio suyo, el trabajo de grado titulado *Paulo Freire, el camino de la praxis pedagógica al inédito viable*, como requisito parcial del estudiante, CAMILO AGUILAR GARCÍA, para optar al título de Licenciado en Filosofía.

Considero que el trabajo cumple plenamente con los requisitos filosóficos, pedagógicos y metodológicos exigidos por la Facultad.

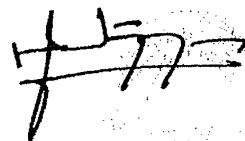
El trabajo de Camilo es un estudio de la obra y pensamiento de Paulo Freire, presenta una apropiada reflexión sobre el significado y la necesidad de la educación en América Latina, invita a pensar sus particularidades con el fin de alcanzar el pensamiento crítico.

Cordialmente,



MARÍA CRISTINA CONFORTI ROJAS, Ph.D.
Directora del Trabajo de Grado

Se reciben tres ejemplares
9 de Julio de 2015



Contenido

Introducción	7
Capítulo 1. Aproximaciones iniciales: antecedentes de un pensamiento	10
1.1 La problematización de la educación	12
1.2 La educación bancaria	17
1.3 Freire, un nuevo enfoque pedagógico	24
Capítulo 2. El acto de educar: una propuesta comunicativa	30
2.1 El papel del diálogo en la propuesta pedagógica de Freire	34
2.2 La relación educador-educando y educando	39
2.3 La emancipación de la enseñanza	44
Capítulo 3. El inédito viable en Freire	48
3.1 ¿Utopía o inédito viable?	51
3.2 El inédito viable y la educación	55
Conclusiones	61
Bibliografía	64

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación tiene como objetivo hacer un examen de la relación que Freire establece entre la educación y la acción, a fin de precisar cómo la acción conduce al hombre a una práctica político-pedagógica, a saber, la concientización; y cómo esta concientización abre el camino para la construcción del inédito viable en tanto propuesta democrática. Paulo Freire ha sido reconocido en el ámbito educativo como un filósofo de la educación, esto debido a que sus postulados teóricos contribuyeron a una pedagogía que se piensa desde la reflexión y el diálogo, en tanto acción libre y creadora que conduce a los individuos a la libertad. Contrario a los preceptos que conciben a los individuos como seres de mera adaptación para Freire los individuos son seres en constante transformación; dicha transformación se logra cuando su estar en el mundo se hace de manera reflexiva, dicho en otras palabras, el hombre es la medida de su actuar, pues sólo a partir de su praxis logrará transformar la realidad que lo condiciona.

Hacerle frente a la realidad implica entonces el reconocimiento por parte de los sujetos de su estar en el mundo y de los estamentos sociales, políticos y económicos que permean su cotidianidad. Estos estamentos se hallan dominados por un sistema que establece relaciones de poder y dominio, esto es, la educación. Por tanto, cuando se habla del pensamiento pedagógico freireano se hace referencia a una pedagogía encaminada al cambio, cuya máxima sería “*la mejor manera de pensar, es pensar la práctica*”.

El primer capítulo *Aproximaciones iniciales: antecedentes de un pensamiento* presenta de manera sucinta los hechos que llevan a Freire a la problematización del acto educativo. Pensar la educación desde los postulados freireanos implica pensar las prácticas sociales que determinan y condicionan las

relaciones que se establecen entre los individuos, esto es, sus relaciones con el mundo y con los otros. La educación, entonces, puede ser concebida como una herramienta para perpetuar la dominación o para alcanzar la libertad; por un lado, en tanto determina las prácticas entre aquel que por tener el conocimiento debe dominar y aquel que por ser ignorante debe obedecer puede ser entendida como herramienta para la dominación. Sin embargo, en tanto permite a los individuos pensar y, con su pensar, hacerle frente a su realidad podrá la educación ser entendida como práctica para la libertad.

Así las cosas, la propuesta educativa de Freire plantea una crítica a la educación tradicional o bancaria, encargada de domesticar y depositar datos en la mente de los estudiantes. Esta crítica se hace patente en *La pedagogía del oprimido*, una de las obras más importantes de Freire, en ella, el autor da cuenta de su propuesta participativa hacia el educador y al educando a fin de que conviertan el espacio académico en un espacio de reflexión, reconocimiento y participación social, construir dicho espacio, permite a los oprimidos la concientización de su realidad. La pedagogía de Freire, puede señalarse, es una pedagogía que exige al individuo tomar un posicionamiento de su estar y habitar en el mundo; pues, Freire, lejos de concebir el pensar como un pensar neutral, entiende a los sujetos, específicamente los por él denominados “condenados de la tierra” como los actores y transformadores de su propio conocimiento, en este sentido no se puede pensar ni por el, ni para el oprimido; es el oprimido quien debe pensar por sí mismo.

El segundo capítulo *El acto de educar: una propuesta comunicativa* presenta la forma como los procesos de interpretación, lectura del mundo, de los otros y del propio actuar conducen a los individuos a la reflexión de la realidad a fin de transformarla. La alfabetización brinda entonces a los sujetos espacios propicios para la enseñanza aprendizaje a partir del desarrollo de procesos de lectura y escritura, facultándolos en la lectura e interpretación del mundo y el entorno del hombre.

Así las cosas, el acto educativo propende por procesos de análisis que conduzcan al diálogo y a la reflexión crítica tanto de los educandos como de los educadores. Una pedagogía como práctica de la libertad promueve, en primera instancia, una práctica educativa que le permita al educando, a través de su acción, la toma de conciencia de su situación de oprimido. El diálogo como práctica para la libertad busca además la emancipación de la enseñanza como un esfuerzo por recobrar la humanización del hombre.

Por último, el tercer capítulo *El inédito viable en Freire* presenta la invitación que Freire hace a alcanzar procesos de concientización que no sólo conduzcan a la comprensión, sino a la construcción de un mundo mejor, esto es, más democrático. La necesidad del inédito viable se fundamenta en la degradación política de los países latinoamericanos y en la lucha por el desenmascaramiento de la misma; empero, precisa Freire, esto sólo es posible por el camino de la educación.

Por su carácter transformador, el inédito viable, propugna por procesos de esperanza, sueño e imaginación que dejen de lado las prácticas emancipadoras de la educación tradicional. En este sentido, Freire busca que el inédito viable sea el camino transformador de las estructuras sociales establecidas por los grupos dominantes.

Capítulo I

Aproximaciones iniciales: antecedentes de un pensamiento

Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana.

Freire

Paulo Freire, pensador brasileño, es reconocido como uno de los más importantes pedagogos, especialmente en el contexto latinoamericano. Este reconocimiento se debe a los aportes hechos en el campo educativo; condujo a nuevas interpretaciones del quehacer pedagógico, reflexionó acerca de la relación que el individuo establece con su entorno, es decir, con el mundo. Esto hace que lo que hasta el momento había pasado por inadvertido, a saber, el pueblo mismo, con todas sus necesidades, diferencias, formas de ver y entender el mundo abran el campo a la reflexión de cuáles son los fines de una educación en Latinoamérica.

El filósofo Enrique Dussel afirma que Freire es uno de los pedagogos más completos puesto que:

Sitúa en el centro de su teoría y práctica pedagógica el elemento de relación con los demás que supone todo crecimiento personal, y el hecho de que este se ha de dar dentro de una comunidad que también se va transformando a lo largo de la educación mutua de sus miembros. Freire enfatizará lo que podemos denominar «cualidad relacional» del ser humano, que pasa a ocupar un lugar central en su visión del proceso educativo (2008, Santos, p.155).

Nos encontramos en este punto con una afirmación que resulta fundamental en el análisis del pensamiento freireano; *la educación debe concebirse como formación humana*, esto en tanto que la educación es un proceso que se constituye como el medio que les permite a los individuos desarrollar sus proyectos de vida. De igual forma, la educación los faculta para que alcancen el perfeccionamiento individual y, por medio de él, la transformación social. Vemos así que en términos generales la educación sin lugar a dudas se constituye, y ha constituido, como una herramienta fundamental en el trascender del hombre, ya que como elemento fundante de la cultura se convierte en posibilitadora de los intereses humanos.

Ahora bien, es preciso señalar en este punto, teniendo en cuenta lo complejo del término, lo que Freire entiende por educación, a fin de esclarecer los postulados teóricos propios del término; para Freire, la educación es “el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores” (1990, Freire, P. 20). La educación para Freire es entonces un movimiento dinámico que se da en el diálogo, en tanto éste permite a los individuos el alcanzar la concientización y con ella una acción liberadora.

Desde el punto de vista de las relaciones entre los hombres, entender los postulados freireanos acerca de la educación se convierte en una tarea que precisa determinar diferentes enfoques en torno a su análisis. Primero, nos

adentraremos en las particularidades de la vida de Freire, pues, como lo hemos señalado, la vida del sujeto determina el pensar del mismo, por ende, una ruta que nos aproxime al entendimiento de los postulados freireanos debe iniciarse desde las experiencias mismas del autor. Segundo, una pedagogía que se entienda como práctica de la libertad supone la gran labor pedagógica de Freire, razón por la cual es importante enfatizar en la crítica a la educación bancaria. Por último, analizaremos la relación teoría-práctica que subyace a la educación como práctica de la libertad y cómo el dialogo permea esta relación. Si bien estos tres puntos parecen, a primera vista, elementos aislados, en tanto se centran en fenómenos concretos, se constituyen como unidades indisolubles en la reflexión pedagógica, pues en ellos se precisan el objeto y método de la educación como formación humana.

1.1. La problematización de la educación

El que Freire centre su atención en una educación que permita al individuo la transformación de su entorno tiene su razón de ser en tanto responde a la necesidad propia del contexto del autor; veamos: Paulo Reglus Neves Freire nació en el año 1921 en Recife (Brasil), una de las ciudades más pobres del contexto brasileiro. Aunque Freire pertenecía a una familia de clase media, su niñez estuvo marcada por la violencia, la pobreza, las injusticias y demás inconsistencias del sistema político, social, y educativo del Brasil de los años 20. El contexto social inmediato de nuestro autor, esto es, la época de los años 20 trajo consigo una fuerte problemática social y económica a Brasil, haciendo que la ciudad se viera permeada por altos índices de pobreza, inequidad y desolación.

La gran depresión de 1929, forjó en Freire un profundo interés por las problemáticas propias de la clase más desfavorecida; interés que posteriormente configurará sus postulados pedagógicos. Sus primeros años escolares los realizó

en una escuela privada; no obstante, debido a los problemas económicos que vivió su familia como consecuencia de la problemática social del país, Freire tuvo que asistir a la escuela con otros niños de sectores populares y, al igual que ellos, sufrió la pobreza y el hambre de los más desfavorecidos. Este es quizá el antecedente que marcó su pensamiento y del cual surge el deseo de formular una educación del y para los oprimidos.

A los 22 años inicia sus estudios de derecho; si bien nunca ejerció su profesión sí tuvo un gran acercamiento a la burocracia de su país. En esta misma época, 1943, decide dictar clases como profesor de portugués. Es así como en el año 1944 se casa con la profesora Elza Maia Costa de Oliver, figura representativa en su problematización educativa, pues gracias a su consejo Freire decide abandonar el derecho y dedicarse por completo a la pedagogía. De esta unión nacen cinco hijos; Freire hace constantes referencias a su familia en muchas de sus obras.

Las difíciles situaciones experimentadas por nuestro autor lo llevan a ver en la educación el medio mediante el cual el individuo puede romper las cadenas que lo atan a la miseria y abrir las posibilidades de su habitar en el mundo. Es nombrado como Director del departamento de Educación y Cultura del Servicio social en el año de 1946, labor que lo acercó de manera significativa al contexto de los marginados y que lo llevó a entender sus necesidades. Su objetivo entonces se convirtió en ayudar a sus compatriotas, para ello crea una serie de prácticas académicas, prácticas problematizadoras de la realidad, a partir de la enseñanza de la lectura y la escritura.

En estas prácticas lecto-escritoras Freire aplica métodos de enseñanza que poco a poco abrían a la alfabetización que acerque a los individuos a una práctica para la libertad; se trata de un sistema de enseñanza para todos los niveles de la educación. Para Freire, “la práctica de la libertad sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el Oprimido tenga condiciones de descubrirse

y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico” (1998, Freire, P.3).

En 1962 aplica de manera significativa sus teorías enseñando a leer y escribir, en un período de tiempo muy corto, a más de 200 trabajadores; esto hizo que el gobierno de Brasil aprobara la creación de programas de lectura a lo largo del país. Se convierte entonces en el fundador de un movimiento de alfabetización sin precedentes.

Debido al golpe militar de 1964 fue acusado de agitador político y encarcelado en dos ocasiones. Decide entonces terminar con sus prácticas pedagógicas y exiliarse en países vecinos. En Chile y, otros más, participó en programas de educación para adultos e inicia la escritura de sus principales obras. Empero, a su regreso a Brasil las condiciones sociales del país siguen siendo las mismas, si no más difíciles, esto hace que su crítica a los fines de la educación y los métodos para alcanzarlos persistan en sus discursos.

Brasil se convierte entonces en la ventana que nos permite la vista a la realidad latinoamericana; realidad que se constituye en el foco de pensamiento de Freire. En palabras del estudioso de la educación Javier Ocampo, Freire:

Es el creador de un movimiento de educación de base que tiene por objeto dar un carácter político al problema educativo. Según sus ideas, es necesario dar una concientización al oprimido a través de la educación. Dio significativa importancia a la alfabetización, pero no en forma aislada y memorística, sino con una aproximación crítica a la realidad. Se debe dar más importancia a la educación dialogical o conversacional, que a la curricular; asimismo, debe dar importancia a la praxis en la actividad educativa. Freire consideró fundamental constituir y fortalecer la «escuela popular» en el ámbito latinoamericano (Ocampo, 2008, p 58).

El método desarrollado por Freire tuvo en su momento todo el apoyo del episcopado católico de Brasil, quienes lo consideraron como un método efectivo

en el desarrollo de los procesos lectores, escritores y de pensamiento que permitieran la transformación de las masas latinoamericanas. Es así, como el método de Freire no sólo fue aplicado en Brasil sino en diferentes países latinoamericanos; esto le trajo la denominación de subversivo frente a las políticas sociales establecidas. Sin embargo, los países que aplicaron el método de Freire reafirmaron sus teorías educativas en torno a las grandes problemáticas sociales, económicas y políticas de sus países. Por lo tanto, hemos de resaltar que:

La búsqueda de la coherencia quizá sea el principal valor, la principal virtud del Paulo que conocimos por aquellos lejanos años sesenta y setenta y que sigue manifestando plenamente en la *Pedagogía de la esperanza*. Ésa es la razón por la que, viviendo con plena conciencia los tiempos actuales, no “repite” un discurso gastado, sino que rescata y reafirma sus convicciones y definiciones sustantivas de entonces, justamente haciéndolas valer en los tiempos actuales de tantas confusiones, de tantas derrotas y hasta claudicaciones. (1999, Freire, P.ii).

Esta coherencia que se precisa en el ámbito educativo, en lo referente a los objetivos y métodos de enseñanza, debe, para Freire, apuntar a una pedagogía de la libertad que permita a los individuos alcanzar una conciencia transformadora. “Las personas van madurando todos los días, o no. La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. En este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en las experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad” (1997, Freire, P. 103). Los procesos de conciencia, la autonomía, son procesos educativos.

Para Freire entonces la tarea fundamental de la educación, es decir, de los educadores, la pedagogía y sus métodos, es la identificación y superación de los paradigmas que la condicionan. Esto significa que es un deber de la educación el trascender las visiones de mundo, propias de un contexto específico, con las

limitaciones que de ellas se puedan encontrar en cuanto a lo cultural y lo político y las trascendencias de éstos en las estructuras sociales; esto sólo se hace posible por medio del diálogo. El diálogo permite que hombres y mujeres amplíen “su poder de captación de respuesta a las sugerencias y a las cuestiones que parten del exterior” y añade, el diálogo “implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, antárticas. Éstas por el contrario constituyen un clima ideal para el antidialogo” (1997, Freire, P. 29).

Vemos, entonces, como Freire toma parte en la crítica contemporánea que se hace al sistema educativo, específicamente al latinoamericano. La propuesta pedagógica de Freire resulta elemental en este sistema pues pensar en la educación precisa pensar en el contexto que la permea, en tanto que éste influye tanto en sus métodos como en sus fines. Ejemplo de ello lo podemos ver en las diferencias entre el contexto latinoamericano y el contexto de países industrializados, esta diferencia es visible en tanto que en estos últimos, países industrializados, se puede observar un avance en el nivel educativo; esto debido en gran medida al apoyo y visión del Estado de dichos países. Empero, no resulta extraño el que los países latinoamericanos aún sigan en su “constante lucha” por erradicar el analfabetismo de los ciudadanos. En este sentido señala Jesús Palacios:

Nuestros colonizadores no tuvieron -y difícilmente podrían haberla tenido- intención de crear en la nueva tierra recién descubierta una civilización. Les interesaba la explotación comercial de la tierra (...). Les faltó integración con la colonia, con la nueva tierra. Su intención preponderante era realmente la de explotar, la de permanecer "sobre" ella, no la de permanecer, en ella y con ella, integrados (Palacios, 1989, 139).

En suma, este corto recorrido al contexto de Freire nos pone de cara frente a la relación que se establece entre la educación y los fines políticos y económicos que se esconden detrás de ella. Es así como en las sociedades latinoamericanas,

producto del contexto que las precede, se instaura una estratificación en la que una minoría, aquellos en los que se encierra las riquezas y el poder, tienen el control sobre la mayoría; el pueblo se convierte así en un objeto con fines específicos.

1.2. La educación bancaria

Para Freire las problemáticas que enfrenta la educación popular¹ no deben formularse, en un primer momento, en términos de la falta de claridad y de manejo de postulados tanto teóricos como metodológicos entre los participantes del acto comunicativo –docentes, estudiantes y demás miembros-. Sino que debe pensarse en términos de ¿responde la educación popular a las necesidades reales de los educandos?, un intento de respuesta de este interrogante fundante del educar, nos permitirá replantear las herramientas adecuadas para llevar a cabo el acto educativo. Así en palabras de Gadotti:

El alcance mayor de los principios básicos que constituyen la propuesta de educación popular de Paulo Freire –la concientización y la pedagogía del oprimido– conforma una posibilidad acertada para construir y reconstruir la teoría pedagógica en la medida en que se relaciona con la práctica y los saberes populares “es una pedagogía para la transformación social, y por tanto define su actividad educativa como una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización. (Gadotti, 2007, p32).

Ahora bien, esta propuesta pedagógica de Freire se aleja por mucho de los fines y métodos educativos abordados hasta el momento, en este contexto

¹ Se denomina popular en tanto que es una propuesta pedagógica que permite reinterpretar la realidad social a la luz de los cambios culturales, sociales, económicos, políticos etc. En este sentido, se trata de una pedagogía que se relaciona con la práctica y saberes populares a fin de lograr una la transición social.

abordaremos el análisis que Freire hace en su obra *la Pedagogía del oprimido* acerca de la educación que él denomina bancaria. Para Freire la educación bancaria está centrada en la relación de poder que se establece entre el educador y el educando; relación de origen discursiva que se perpetúa dentro y fuera de las instituciones educativas y en las que se establece el pleno dominio del educador, entendido como opresor, y el educando, como oprimido.

Se trata de una relación discursiva en tanto se establece entre un narrador –el docente– y un escucha –el estudiante–; el docente hace de su discurso un arma de sometimiento, en el que la realidad se convierte en un objeto de conocimiento, esto es, “algo detenido, estático, dividido y bien confortado” (Freire, 1998, p71). Un objeto que debe ser aprendido y, por lo mismo, se entiende como ajeno a la experiencia de los educandos. Es así como la educación bancaria hace del conocimiento un acto memorístico ajeno al estudiante, podríamos decir entonces que es una educación que no se centra en la realidad, en tanto no es de su interés la transformación de la misma. Por el contrario, lo que la educación bancaria busca es controlar el conocimiento y, de esta manera, mantener la relación opresor-oprimido.

En esta relación discursiva el educador se muestra, y es percibido, como el máximo exponente del conocimiento, como un donador, en sus manos recae la verdad indiscutible. Este apoderamiento de la verdad absoluta es para Freire un claro acto en el que el docente aliena la ignorancia, en este sentido, la tarea del educador consiste en “llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1998, p 71). La narración del docente esconde, para Freire, palabra vacías de un discurso que sólo busca perpetuar una relación de inequidad, “verbalismo alienado y alienante” (Freire, 1998, p 71). Es precisamente ésta una de las primeras diferencias entre una educación bancaria y una educación para la libertad; mientras que la primera busca una simple adaptación del sujeto al mundo y la realidad que se le ha designado, la segunda centra su objetivo en la transformación de esta realidad:

Es por esto por lo que una de las características de esta educación disertadora es la “sonoridad” de la palabra y no su fuerza transformadora: cuatro veces cuatro, dieciséis; Perú, capital Lima, que el educando fija, memoriza, repite sin percibir lo que realmente significa cuatro veces cuatro. Lo que verdaderamente significa capital, en la afirmación: Perú, capital Lima, Lima para el Perú y Perú para América Latina” (Freire, 1998, p 72).

Para la educación bancaria, en tanto el educador es la fuente de conocimiento, el educando se concibe como una tabula rasa; un receptáculo que debe ser llenado y, por lo mismo, se refuerza la memoria mecanicista. El educando, en su papel de oprimido, acepta la realidad que le ha sido impuesta, la obedece y perpetúa, se siente agradecido por lo que el educador le ofrece sin objetarle nada; señala Freire: “cuanto más vaya llenando los recipientes como sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 1998, p 72).

Dado lo anterior, el método pedagógico de la educación bancaria deja de lado la comunicación y se centra en el mero acto de comunicar; y, es por ello, que al ser alejados de todo pensar sobre la realidad, de toda práctica reflexiva, los hombres pierden su ser. De ahí que en la educación bancaria “educadores y educandos se archivan en la medida en que, en esta visión distorsionada de la educación, no existe creatividad alguna, no existe transformación, ni saber” (Freire, 1998, p 73). Para Freire la educación bancaria se aleja del saber en la medida en que éste sólo se construye a partir de la reflexión y la creación, es decir, en el cuestionar, el interpelar.

This model of education ignores life and makes it more difficult to be conscious of oneself, rather than verifying the life of the learner and providing him/her with the tools of developing a perception of life. The purpose of the education provided through this method is not to understand oneself, but to change the individual according to alien purposes. In this model determined by the oppressors, the oppressed are instructed how to exist. Such a model naturally tends

to sustain the existing social structure. It is apparent that the content and ethical orders of this model reflect the ideology of the ruling class, i.e. oppressors (2013, Durakoğlu, 103)².

En este contexto, señala Freire, educador y educando se conciben como una antinomia; el educador “reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos” (Freire, 1998, p73). Los educandos, sometidos totalmente, oprimidos, ratifican en su ignorancia la necesidad de la existencia del educador.

Ahora bien, como una herramienta que permita conciliar las relaciones que se establecen entre educadores y educandos Freire plantea una educación para la libertad, se trata de un proyecto que busca superar la distancia ideológica que se ha establecido en torno a los opresores y los oprimidos. Esto supone una educación para la libertad que rompa con los esquemas presentados en la educación bancaria y que cambie las representaciones que se establecieron en torno a lo que debe ser un educador y un educando:

En la educación “bancaria” que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la “cultura del silencio”, la “educación bancaria” mantiene y estimula la contradicción” (Freire, 1998, p 74).

En este sentido, hablar de pedagogía en Freire, es hablar de una pedagogía del oprimido y en palabras del mismo Freire, es una pedagogía “que no

² “Este modelo de educación, más que verificar la vida del alumno y proveerle a él o ella las herramientas para desarrollar una percepción de la vida, pasa por alto esta y hace que sea más difícil tomar conciencia de sí mismo. El propósito de la educación impartida a través de este método no es para entenderse a uno mismo, sino para cambiar al individuo de acuerdo a fines ajenos. En este modelo determinado por los opresores, los oprimidos se les instruyen sobre cómo existir. Tal modelo tiende naturalmente a sostener la estructura social existente. Es evidente que los contenidos y el orden ético de este modelo reflejan la ideología de la clase dominante, es decir, de los opresores” [la traducción al castellano es mía].

postula modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades, sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total” (Freire, 1997, 20). En esta pedagogía los hombres han estado desde siempre frente al cuestionamiento de la pregunta por su ser en sí, ya que “de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas” (Freire, 1998, p 31).

Así las cosas, en esta división que se establece entre opresor y oprimido vemos como la clase dominante es la que tiene en sus manos toda la fuerza y el poder, mientras que la clase dominada es entendida como ignorante y desfavorecida. Esta representación que ha establecido la educación bancaria y se ha perpetuado por la cultura nos pone de cara frente a una distorsión de la realidad que ha permitido la deshumanización de la clase popular. Es por ello que para Freire una educación como práctica para la libertad tiene como uno de sus principales objetivos el romper con estas prácticas y, para ello, busca la creación de espacios en los que los oprimidos tengan voz propia y se conviertan en sujetos históricos. De ahí, que en la *pedagogía del oprimido* Freire presenta una propuesta educativa centrada en el pensar para el oprimido.

Sin embargo, Freire reconoce la dificultad que representa para el oprimido el romper las ataduras con su opresor; esto debido a que, por un lado, los opresores ven en los oprimidos simples objetos y no un ser en cuanto tal y, por otro, los oprimidos, debido al sometimiento al que los ha llevado la cultura y la educación, se conciben a sí mismos en una situación de inferioridad y generan estados de dependencia con los opresores. Esta dualidad ha estado patente en las relaciones que se establecen entre los individuos, en especial en América Latina.

Este grado de subordinación que acomete a los oprimidos es explicado por éstos como obra del destino; empero, señala Freire, lejos de ser producto del destino debe ser explicado como el resultado de las prácticas sociales de los

hombres que responden a intereses particulares. Significa esto, que la relación opresor –oprimido es una práctica que ha sido creada por los hombres y, por lo mismo, es labor de éstos transformar esta distorsionada representación social a partir de su práctica misma.

Así las cosas, tanto más se adapten los educandos, los oprimidos, a la realidad que la educación bancaria les ofrece, más se alejarán de una conciencia crítica y de convertirse en seres transformadores del mundo; señala Freire que esto se debe a que:

Esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación. Su humanitarismo, y no su humanismo, radica en la preservación de la situación de que son beneficiarios y que les posibilita el mantenimiento de la falsa generosidad (Freire, 1998, p 75).

La pedagogía que nos presenta Freire, entendida desde el contexto de la educación bancaria, puede interpretarse como una invitación transformadora del pensar y el actuar del hombre, en especial del hombre moderno, para que salga del silencio y recobre su humanidad perdida; en palabras de Berreiro:

El hombre es praxis y porque así es no puede reducirse a un mero espectador de la realidad ni tampoco a mera incidencia de la acción conductora de otros hombres que lo trasformarán en “cosa”. Su vocación ontológica, que él debe existir, es la de sujeto que opera y transforma el mundo. Sometido a condiciones concretas que lo trasformarán en objeto, el hombre estará sacrificado en su vocación fundamental. Pero, como todo tiene su contrario, la situación concreta en la cual se generan los hombres-objetos, también genera los hombres-sujetos (Berreiro 1974, 12).

En esta línea de pensamiento una de las fortalezas que nos ofrece una educación como práctica de la libertad es el hecho de que todos los sujetos

podemos aportar a esta práctica transformadora, en tanto somos seres de experiencia; esto significa que para Freire nadie enseña a nadie, el aprendizaje se da en un proceso dialógico, y por lo mismo, es comunitario. Ahora bien, este aprendizaje no sólo se da desde lo teórico, también se aprende desde lo vivencial, esto es, desde el juego, la didáctica, etc. Una enseñanza entendida desde lo vivencial, que para Freire sería lo divertido, no implica que la educación pierda su carácter formal pues hemos de recordar que toda educación es política y por lo mismo debe sentar las bases para que los sujetos puedan ingresar y transformar su realidad.

Así pues, una educación popular se basa en la reflexión de la realidad, “hay que partir de la realidad, reflexionar esa realidad y volver a la realidad practicando, corrigiendo las fallas que se han descubierto en esa reflexión” (2008, Torres, 15). Se trata entonces de una acción circular centrada en un método dialéctico en el que se parte de la reflexión de la realidad y se vuelve a la práctica de la realidad misma. Este enfoque reflexivo hace que la pedagogía bancaria se transforme en una pedagogía crítica que: “se inserta en las corrientes pedagógicas y significa un punto de partida para problematizar y convertir la educación en una herramienta al servicio del cambio y la transformación de las sociedades latinoamericanas” (2007, Gadotti, 15). De ahí que si las pedagogías actuales quieren salir de los preceptos de una educación tradicional, condicionada a enfoques memorísticos, para abrirse a una pedagogía reflexiva y crítica deberán nutrirse de la realidad para alcanzar la reconstrucción de la misma. En palabras de Santos:

La pedagogía de Paulo Freire realiza y apunta una utopía sencilla. No hay en ella caminos trazados de antemano ni detalles acerca de ningún “cielo”. No se trata de perseguir un modelo perfilado de sociedad, que tenga que seguir según los planes y una racionalidad concreta. No dice, en definitiva, a otros lo que deben hacer. En este sentido, su pedagogía se vive una noción abierta de utopía, sin concreciones, desarrollada ya en el propio curso del proceso educativo” (Santos, 2009, p 3).

1.3. Freire, un nuevo enfoque pedagógico

Como ya lo hemos indicado los postulados Freireanos buscan alcanzar hombres alfabetizados con conciencia crítica; de ahí que el objetivo de su pedagogía no se fundamente en la mera adquisición de competencias lectoescritoras, sino, y este es su principal objetivo, en generar en los educandos procesos de reflexión y problematización que permitan alcanzar la concienciación que los lleve a la necesidad de transformar su realidad.

Ahora bien, las prácticas educativas y las divisiones que en ellas se establecen, a saber, conocedor e ignorante, responden a las representaciones impartidas por las prácticas sociales. Como camino a la problematización de la realidad, Freire parte del análisis de las prácticas, tanto del opresor como del oprimido, buscando convertir a este último en un sujeto activo políticamente, al respecto señala Freire:

Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana (Freire, 1997, p19).

En este sentido, se comprende, entonces, que la propuesta pedagógica de Freire se fundamente en el sujeto y su actuar en el mundo.

La pedagogía freireana se convierte entonces en una posibilidad emancipadora, especialmente en una sociedad como la latinoamericana que se haya sometida por una pedagogía dominante estructurada en unas dinámicas de poder, del sometimiento de la conciencia y la praxis de los sujetos; es precisamente en este contexto en el que una propuesta pedagógica y

metodológica como práctica para la libertad cobra especial sentido. Señala Freire: “en esas sociedades, gobernadas por intereses de grupos, clases y naciones dominantes, “la educación como práctica de la libertad” postula necesariamente una “pedagogía del oprimido”. No pedagogía para él, sino de él” (Freire, 1998, p.3).

Una pedagogía del oprimido rompe con los esquemas impuestos por la pedagogía bancaria, en tanto ésta promueve la dominación. Contrario a la pedagogía bancaria, la pedagogía como práctica para la libertad tiene por objetivo el posibilitar las herramientas que permitan a los individuos reconocer su estado de sometimiento y, una vez tomen conciencia de su lugar en el mundo, responsabilizarse de su actuar y de la recuperación de su conciencia histórica; de lo que se trata, en palabras de Freire, es de “un continuo retornar reflexivo sobre sus propios caminos de liberación” (Freire, 1998, p.3).

Puede decirse entonces que Freire es un educador de vocación humanista, que a partir de sus técnicas pedagógicas busca la reconstrucción del proceso histórico constitutivo de la conciencia humana; proceso en el que, señala Freire, la vida se hace historia. Dado esto, un proceso de alfabetización para los oprimidos se aleja de los caminos mecánicos de memorización de información y se inserta en procesos que permitan la reconstrucción de la humanidad perdida, de la identidad, y especialmente, del restablecimiento de la voz del oprimido, de la capacidad de expresión que le permita reescribir su vida en tanto autor y no como un simple espectador; para Freire sólo esta reconstrucción histórica permitirá al sujeto alcanzar su humanización perdida.

Dado lo anterior, la propuesta pedagógica de Freire se hace antropología, en tanto le permite al hombre, a través del camino de la reflexión, el redescubrimiento de su realidad; esto es, le permite alcanzar la concienciación. El autorreconocimiento al que llegan los sujetos producto de una pedagogía como práctica para la libertad llega a su plenitud tras el reconocimiento del otro, el otro

tiene un valor y aporta en la construcción del conocimiento. Este otro refiere tanto a los oprimidos como a los opresores, puesto que para Freire cuando el oprimido alcanza su liberación libera también a su opresor. Esta liberación se da por medio de lo dialógico, en su obra *Educación como práctica de la libertad*, Freire, hace énfasis en la potencialidad del diálogo en las prácticas educativas, ya que éste permite un acercamiento a la realidad y conduce al cambio en la conciencia, esto es, el paso de una conciencia ingenua a una crítica.

El diálogo permite el reconocimiento del otro, por medio del diálogo las conciencias se dialectizan y los sujetos se ponen en disposición frente al proceso de humanización; “ya la antropología sugiere que la “praxis”, si es humana y humanizadora, es “práctica de la libertad” (Freire, 1998, 14). Es así como la toma de conciencia por parte de los individuos hace que éstos problematicen mundo, le den un nuevo sentido, llegando a la transformación de sus prácticas y, por ende, de su realidad. Al respecto señala Mayo:

Freirean pedagogy geared towards a transformative optimism (a sense of hope, or “educated hope” as Henry Giroux would call it – Giroux, 2001, p. 125) helps learners as subjects to “develop emancipatory concepts of time to maximize the utilization of their time.” The author does not stop there but takes a good look at educational policies affecting the two countries in which he has lived. His early discussion on his native Brazil is revealing, especially his references to such important sources of mass popular culture and common sense construction as the telenovelas (Latin American soap operas). These are quite familiar to the present writer since they have, for years, been featured on various private Italian TV channels that reach the Maltese islands. Equally revealing is the author’s discussion concerning the way he gradually developed his political consciousness as a “person in process,” outlining the various stages of his own transformations, of his becoming, in Freire’s own words “less incomplete” (Freire, 1997) and therefore more coherent (Freire, 1998, pp. 51, 66). His depictions of different facets of Brazilian society are a

boon for anyone not familiar with the country and who seeks to obtain some preliminary (2006, Mayo, p 279)³.

Todo proceso educativo emancipador debe centrar su camino en la reflexión; señala Freire que “la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica” (Freire, 1998, p.62), por lo mismo, una de las principales tareas de la educación es la de establecer una relación dialógica entre el oprimido, los otros y su realidad. En este contexto, es claro que la crítica que hace Freire a la educación bancaria tiene su razón de ser en tanto ésta promueve la ingenuidad, la no reflexión de los sujetos frente a su entorno; empero, para que estas prácticas no sigan siendo perpetuadas la educación debe pensarse desde una estructura problematizadora.

Esto significa que una educación como práctica para la libertad debe destruir los esquemas tradicionales de la educación bancaria, dando un énfasis especial a la separación existente entre educador y educando, barrera que sólo podrá superarse entablando caminos al diálogo. Podemos señalar entonces que la propuesta pedagógica de Freire se instaura en el diálogo, puesto que los hombres se educan en comunión y no como seres aislados, en este diálogo el mundo se convierte en un mediador.

³ La pedagogía freireana, orientada hacia un optimismo transformador (un sentido de esperanza o 'esperanza educada' como Henry Giroux la llamaría - Giroux, 2001, p. 125) ayuda a los estudiantes como sujetos a 'desarrollar conceptos de emancipación del tiempo para maximizar la utilización de su propio tiempo. El autor no se detiene allí, sino que da una buena mirada a las políticas educativas que afectan a los dos países en los que ha vivido. Su temprana discusión en su nativa Brasil es reveladora, especialmente sus referencias a fuentes importantes de cultura popular de masas y constructoras de sentido común como son las telenovelas (culebrones latinoamericanos). Estas son muy familiares para este escritor dado que ellas, por años, han sido presentadas en varios canales privados de televisión italiana que llegan a las Islas de Malta. Igualmente reveladora es la discusión del autor en relación con la forma en que se desarrolló gradualmente su conciencia política como una "persona en proceso", describiendo las diferentes etapas de sus propias transformaciones, de su devenir, en palabras propias de Freire "menos incompletas" (Freire, 1997) y por lo tanto, más coherentes (Freire, 1998, pp. 51, 66). Sus representaciones de las diferentes facetas de la sociedad brasileña son una bendición para alguien no familiarizado con el país y que busca obtener alguna visión preliminar [la traducción al castellano es mía].

Empero, cabe aclarar que darle un giro a la relación entre el educador-educando y el educando no significa que el docente pierda su rol de mediador. Freire “He emphatically denied having promoted the idea of non-directive education, where teachers and learners are considered equal and where the role of the teacher is eliminated: "The educator who says that he or she is equal to his or her learners is either a demagogue, lies or is incompetent. Education is always directive, and this is already said in the Pedagogy of the Oppressed" (1998, Torres, 118)⁴.

Así las cosas, la práctica problematizadora entiende al educador como un sujeto cognoscente que “rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos” (Freire, 1998, p.87). Dicho en otras palabras, a través de un diálogo permanente, tanto docentes como educandos, se transforman en investigadores críticos de la realidad; es a partir del diálogo que el educando entra en “una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal” (Freire, 1997, p.9).

Es por ello que podríamos indicar que más que la simple codificación y decodificación, lo que el sistema educativo de Freire busca es el diálogo del hombre consigo mismo, con el otro y con el mundo. Este diálogo le permitirá al educando romper con las cadenas del silencio, la opresión y encaminarse hacia la formación de un espíritu crítico y autónomo. De ahí que, señala Freire, educar es desarrollar en los educandos la capacidad de una actitud crítica que le permita hacerle frente a las situaciones que le rodean; esto es, entenderse como seres oprimidos que puedan alcanzar procesos de transformación. En suma, para Freire

⁴ "Él negó enfáticamente haber promovido la idea de la educación no directiva, donde profesores y alumnos se consideran iguales y donde el papel del profesor es eliminado:" El educador que dice que él o ella es igual a sus alumnos es o bien un demagogo, o miente o es un incompetente. La educación es siempre directiva, y esto ya está dicho en la Pedagogía del oprimido" (1998, Torres, 118) [la traducción al castellano es mía]..

conocer no es la simple transmisión de datos estáticos; conocer es poner al educando en situación de descubrimiento propio, conciencia y reflexión del mundo a fin de poder transformarlo.

Capítulo II

EL ACTO DE EDUCAR: UNA PROPUESTA COMUNICATIVA

Enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro.

Freire

Para Freire, el acto educativo debe propender por procesos de análisis y diálogo que lleven a los educandos a la reflexión, a la crítica, a la toma de conciencia de su realidad, y del mundo mismo, a fin de procurar su transformación. Esta toma de conciencia nos conducirá a la concientización, es decir, a una conciencia reflexiva que haga de la praxis de los educandos, una praxis transformadora, praxis en la que existe un continuo apoyo entre la acción y la reflexión. En este sentido, la tarea que Freire le propone al educador-educando, como él mismo lo denomina en su pedagogía como práctica para la libertad, se sale de los esquemas de transmisión-asimilación y toma énfasis en la problematización, esto es, en la creación de espacios que propicien que el

educando pueda problematizar su realidad; así pues, como lo señala Jesús Palacios, “la tarea del educador «es la de problematizar a los educandos el contenido que los mediatiza, y no la de disertar sobre él, de donarlo, de extenderlo, de entregarlo, como si se tratara de algo ya hecho, elaborado, acabado, terminado» (Palacios, 1989, p135).

Una pedagogía como práctica para la libertad promueve, en primera instancia, una práctica educativa que le permita al educando, a través de su acción, la toma de conciencia de su situación de oprimido. Empero, Freire entiende que esta conciencia que debe alcanzar el oprimido no es el propósito de una educación bancaria; antes bien, ésta apunta a todo lo contrario, a saber, al adormecimiento, acoplamiento y total sumisión de los educandos; veamos:

Oponiéndose a la acción sin reflexión (activismo) y a la reflexión sin acción (verbalismo), Freire persigue una reflexión profunda y una acción consecuente a ella; alfabetizar es, para él, no sólo enseñar a leer y escribir; alfabetizar es, ante todo, concientizar, es enseñar a los analfabetos a reflexionar y expresar sus vivencias y su situación, es hacer de los analfabetos actores de su propia historia; la alfabetización liberadora enseña a pronunciar el mundo y a transformarlo. Alfabetización (aprendizaje del código lingüístico) y concientización (desciframiento de la realidad vivida) son, por tanto, dos polos inseparables que constituyen la esencia del método de Freire (Palacios, 1989, p137).

En esta línea de pensamiento, toda acción educativa debe nacer de la reflexión y análisis del actuar del hombre en el mundo, pues sólo así el hombre recobrará su humanidad; es pues tarea fundamental del acto educativo el hacer que el hombre deje de ser visto y entendido como objeto y se renueve como sujeto. Ahora bien, esta humanización del hombre sólo se consigue entendiéndolo en una relación activa en el espacio y en el tiempo, en tanto éstos le permiten hacer uso de ellos y, a su vez, transformarlos si así lo desea. Podríamos decir entonces que el hombre más que vivir; existe. Y esta existencia es histórica en tanto proviene del pasado, se hace patente en el presente y permite la

transformación del futuro; esto significa que el hombre se halla en un diálogo constante con el mundo, dialogicidad que determina el carácter histórico de su existencia; en su obra *Pedagogía del oprimido*, Freire, señala:

Al objetivar su mundo, el alfabetizado se reencuentra en él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño "circulo de cultura". Se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el dialogo que critica y promueve a los participantes del círculo. Así juntos recrean críticamente su mundo: lo que antes los absorbía, ahora lo pueden al revés" (Freire, 1998, p.6).

Así las cosas, la palabra es diálogo, es existencia, en tanto expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración; Palacios añade al respecto:

Se ha señalado ya que mientras el animal es un ser de contactos, el hombre es un ser de relaciones: «este ser "temporalizado y situado", ontológicamente inacabado -sujeto por vocación, objeto por distorsión- descubre que no sólo está en la realidad, sino que está con ella. Realidad que es objetiva, independiente de él, posible de ser reconocida, y con la cual, lo mismo que está con ella, se relaciona». Las relaciones del hombre con la realidad son relaciones marcadas por la pluralidad (en la medida en que el hombre responde a los desafíos del mundo en su amplia realidad, sin agotarse en un tipo de respuesta estereotipado), la criticidad (en la medida en que la captación del mundo por parte del hombre no es meramente refleja, sino que le capacita para transformarlo), el carácter consecuente (en la medida en que el hombre no se agota en la pasividad, sino que es capaz de integrarse en las condiciones de su contexto y comprometerse con su historia) y la temporalidad (en la medida en que es capaz de emerger de la historia y de superar la mera acomodación). (Palacios, 1989, p13).

De ahí que en tanto el hombre es un ser en el mundo y, por lo mismo, se halla en constante relación con otros hombres, para Freire, el hombre es en esencia un ser de comunicación. Es pues tarea de la educación el permitirle al oprimido iniciar el camino hacia el restablecimiento de esta comunicación que

perdió cuando fue sometido por los opresores; ahora bien, esta recuperación sólo será posible si el hombre rompe con todo aquello que no es propio de su naturaleza y que por el contrario lo niega, a saber, el silencio. En tanto la palabra no se da en soledad, cuando el hombre recobre su palabra, que no debe ser entendida como un mero acto de expresión, con ella recuperará el vehículo que lo conducirá a la reflexión y, por consiguiente, a la praxis; la palabra antes de constituirse como un privilegio, debe ser entendida como un derecho.

La praxis resulta elemental en los postulados freireanos ya que permite al hombre tomar conciencia de su situación de oprimido y le da las bases que requiere para superarla: “desde los comienzos por la lucha por la liberación, por la superación opresor-oprimidos, es necesario que éstos se vayan convenciendo que esta lucha exige de ellos, a partir del momento en que la aceptan, su total responsabilidad” (Freire, 1998, p.65); dicho en otras palabras, “«No existe una historia sin hombres, sino una historia de los hombres que, hecha por ellos, los conforma.»” (Palacios, 1989, p13). En este sentido, el hombre posee la plena libertad de direccionar sus pasos hacia los criterios que él determine. Empero, en su camino por el recobramiento de su libertad transformadora, el hombre no puede irrumpir la libertad y la praxis del otro, es decir, no se puede actuar por otro, así como tampoco se puede usar la palabra por otro; el hombre siempre será un constante devenir.

Esta libertad de praxis debe ser respetada en todos los campos, más aún, en el educativo. Una educación como camino para la libertad no busca pensar o actuar por el otro, no prescribe una realidad o al mundo, no determina el camino a seguir, “la prescripción a otro de las opciones personales es alienante, puesto que obliga a la conciencia del receptor a albergar la del opresor” (Palacios, 1989, p137); antes bien, abre el mundo a las posibilidades; las posibilidades de la reflexión crítica, de la toma de conciencia, de la acción.

2.1 El papel del diálogo en la propuesta pedagógica de Freire

Para Freire el conocer implica una disposición activa por parte del educando hacia el conocer mismo, es decir, requiere que el educando despierte curiosidad por su estar en el mundo, por las relaciones con sus congéneres; requiere de una posición indagativa que permita el cuestionamiento por el conocer y la reinención del mismo; señala Freire, “el diálogo no es un producto histórico sino la propia historización” (Freire, 1998, p.13). Sin embargo, esta reinención que el educando hace del conocimiento no se puede dar en soledad, una educación cuyo énfasis sea la comunicación entiende que el trabajo solidario es eje fundamental de la configuración de las dimensiones culturales del individuo:

El conocimiento no debe limitarse a la mera comprensión de la presencia de las cosas; si así fuere, el conocimiento no saldría del campo de la «doxa», en el que el hombre analiza los hechos, los fenómenos mentales, como meras presencias, limitándose a opinar sobre sus conexiones, sus particularidades, etc. Se pasa del campo de la «doxa» al del «logos» cuando aparece la crítica por encima de la opinión; en el dominio del «logos» no sólo se afirman las relaciones entre las cosas, sino que se estudian las causas internas de esas relaciones; el conocimiento se entrega a la explotación de la causalidad de las cosas (Palacios, 1989, p139).

En este contexto, la pedagogía freireana, como ya lo hemos señalado, además de alejarse de los métodos y fines de la educación bancaria; entiende que en la educación no existe la ausencia de neutralidad. Esto quiere decir que Freire entiende que no se puede interpretar la educación desde la universalidad del saber, esto debido a que todo saber se halla atado explícita o implícitamente por el condicionamiento del saber científico que abarca todo el contexto histórico y sociológico de la época. Más aún, en tanto la pedagogía está enmarcada dentro de los condicionamientos propios de estos contextos, el saber no puede ser neutral en sí mismo, ni en sus prácticas. Por ello, Freire expresa que su pedagogía está centrada en el diálogo y la contextualización de los educandos, es decir, busca que sus educandos hagan de sus acciones prácticas transformadoras

pensadas desde su contexto y necesidades. En esta medida más que la acumulación de contenidos, entendidos como hechos inmodificables, Freire propende por prácticas que piensen la realidad y el mundo; empero, esto sólo se logra entendiendo que hay diversidad de realidades, diferentes formas de lenguaje, de pensar y de interpretar el mundo, que no se pueden superponer por los paradigmas del educador-educando, pues de hacerlo despertará el rechazo del educando.

Esta nueva forma de interpretar el acto educativo hace que la pedagogía de Freire rompa con los esquemas de una pedagogía tradicional. La educación por la que aboga Freire, en tanto comunicación, a saber, diálogo, deja de lado la transferencia mecánica de conocimientos, ya que aboga por que los interlocutores, todos aquellos que participan del hecho comunicativo: educadores, educandos, administrativos, servicios generales, etc., creen procesos de comunión que permitan la construcción de significados.

Ahora bien, entender la educación como comunicación hace que otros elementos constitutivos en el acto de conocimiento del educando, lejos de los meramente disciplinares y memorísticos, sean tenidos en cuenta; elementos como: cognición, sentimientos, lingüísticos, socio afectivos, etc. De ahí que la educación como comunicación no busque simplemente transmitir información sino la construcción, el dialogo, la puesta en común, la significación. La comunicación se entiende entonces desde la relación sujeto, pensamiento, acción y contexto.

Para Freire es claro que una educación que se limite a la simple transmisión de saberes tiene como objetivo principal la domesticación social, pues hace de la conciencia una facultad estática, inhibiendo también la capacidad crítica y creativa del individuo a tal punto que el sujeto al perder sus facultades humanas se concibe y es concebido como objeto:

«Dado que en esta visión los hombres son ya "seres pasivos", al recibir el mundo que en ellos penetra, sólo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. Para la concepción "bancaria" cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo.» (Palacios, 1989, p140).

Es claro entonces que además de la no neutralidad, la educación liberadora por medio del diálogo, y con él, del incremento de la capacidad reflexiva del educando, hace un gran esfuerzo porque el educando logre alcanzar la desmitificación de la realidad. Esto es posible en tanto que el diálogo permite la reflexión del pasado, la apropiación del presente y la transformación del futuro, devolviéndole al sujeto su carácter histórico, esto es, retornándole su humanidad en oposición a la enajenación; “la educación liberadora considera al oprimido como sujeto, como autor de su historia y como individualidad integrada en un contexto social” (Palacios, 1989, p141).

His dialectical mode of conceptualization and dialectical educational practice also underpinned his ability to express another important quality: a very special devotion to humanity, based on trust and faith in people. Once again it is essential to quote him in order to indicate what made his trust and faith special and far from naive. Only a dialectical thinker could express the meaning of the terms as Freire does. Freire describes the very special form of communication required for the full development of his educational approach/philosophy and any method which is created or used as an authentic expression of Freire an philosophy (1998, Allman, 12)⁵.

⁵ Su modo dialéctico de conceptualización y su práctica educativa dialéctica también sustentaron su capacidad de expresar otra cualidad importante: una devoción muy especial por la humanidad, basada en la confianza y la fe en las personas. Una vez más es esencial citarlo con el fin de resaltar aquello que, lejos de hacerlo ingenuo, convierte su confianza y su fe en algo especial. Sólo un pensador dialéctico podría expresar el significado de los términos como Freire lo hace. El describe la forma singular de comunicación necesaria para el pleno desarrollo de su enfoque y filosofía educativos así como cualquier método que sea creado o usado como una expresión auténtica de la filosofía freireana (1998, Allman, 12) [la traducción al castellano es mía]..

Ahora bien, la educación liberadora no sólo presta total atención a la responsabilidad del educador-educando, sino que entiende que el acto educativo es también responsabilidad del educando, en tanto se entiende como ser activo y no como una simple pieza que debe ser acomodada. En esta línea de pensamiento, la principal tarea del educador-educando es la de recibir de su educando una información no estructurada de la realidad y ayudar a sistematizar y estructurar la misma. De lo que se trata entonces es de ayudar al paso de una conciencia ingenua, por parte del educando, a una transitiva crítica que le permita además de la captación de su propio tiempo histórico, tomar un posicionamiento de la realidad, una interpretación social, esto es, tomar compromiso, responsabilidad y participación política.

El diálogo constituye entonces en la propuesta educativa de Freire un encuentro entre hombres que han sido condicionados por fuerzas opresoras y que buscan la transformación de su realidad. En esa medida, para Freire, la educación es fundamentalmente diálogo y sólo es posible en una relación entre el mundo y diferentes actores. El contenido de la educación debe darse en una puesta en común entre el educando y el educador-educando, a la luz de la realidad que los mediatiza y es precisamente en este momento cuando el diálogo se instaura entre los integrantes del acto educativo; es decir, desde el momento mismo en el que se piensa el contenido temático ya podemos hablar de un acto educativo, pues supone una socialización e intercambio de ideas entre diferentes formas de pensar, socialización que debe culminar en una conclusión satisfactoria para las dos partes.

La puesta en común entre los actores del acto educativo en la búsqueda de los contenidos, podría decirse los sumerge en una investigación temática que da cuenta de las relaciones que se establecen entre el hombre y el mundo. Es el diálogo entonces el vehículo que nos conduce a la reflexión acerca de las diferencias entre individuos y nos permite dinamizar las reservas entre éstos; especialmente la de los oprimidos y su visión pasiva de la realidad y del mundo.

Ahora bien, estos temas generadores de conocimiento varían según el tiempo y el espacio, esto es, el contexto y sus diferentes representaciones históricas. En suma, los contenidos temáticos que aborda la educación liberadora surgen de un contacto directo entre el contexto del educando y del educador-educando, éstos, los contenidos temáticos, no se convierten en verdades inagotables, pues pueden ser modificados a lo largo de la experiencia en tanto son dinámicos.

Una vez se entre en contacto con los contenidos temáticos se iniciará un proceso de codificación de la realidad en cuanto tal, es allí donde surgirán las diferencias contextuales entre los oprimidos. Esta realidad que presentan los educandos entra en un proceso de descodificación, esto es, el descubrimiento de los contenidos ocultos de las prácticas de los educandos-educadores y educandos, se trata entonces de un proceso de análisis de situaciones en concreto. La transformación de la realidad se hace posible a través del debate que permite la reflexión cultural de los individuos, haciendo que en su conciencia surja la posibilidad de ser, esto es, el “inédito viable”⁶, aquello que aún no es pero que podría ser. Vemos entonces que la descodificación conduce a la concientización o la transformación de los oprimidos.

Este proceso de concientización le permite al oprimido salir de la simple aprehensión de la relación hombre-mundo; para Freire la concientización es un acto de conocimiento que implica el develar la realidad del hombre que se enfrenta al mundo en sí, alejándolo del mundo objetual e insertándose en el análisis crítico; se trata de un acto de búsqueda de conocimiento. Este primer acto de conciencia en el que se deja de lado lo que se percibe, dando énfasis a lo que está detrás de lo percibido, llega a su culmen a través de la dialectización de la conciencia-mundo. Todo proceso de conciencia debe darse en un contexto específico, es decir, no puede darse aislado de la realidad. Es precisamente la dialectización la

⁶ Este concepto será ampliado con más detalle en el último capítulo.

que permite que el acto de concientización se haga efectivo como práctica que transforme la realidad.

Para concluir este apartado diremos que Freire entiende que el papel que cumple la escuela es fundamental para la sociedad, sin embargo, señala el autor, ésta no puede concebirse como la única herramienta para la resolución de los diferentes problemas sociales. No obstante, no puede bajarse la guardia, la escuela debe superar los preceptos de una educación bancaria al servicio de la opresión. La escuela debe entonces convertirse en un canal “de rescate científico de la expresión de la cultura popular, (...) debe ser el espacio de organización de las reflexiones sobre determinaciones sociales” (Gadotii, 2003, p.153) en suma, la escuela y, con ella la educación, debe ser el instrumento en contra de la hegemonía y esto sólo se conseguirá si logra hacer el salto de la teoría a la práctica.

2.2 La relación educador-educando y educando

Para iniciar este apartado retomaremos las palabras de Paula Allman acerca de cuáles son los intereses de la propuesta pedagógica de Freire:

In an educational context, Freire's approach is not necessarily focused on changing the world. The intention is to prepare people, through dialogical-problem-posing education, to want to change the world, to understand what needs to be changed and to believe in people's collective power to create a humanizing destiny rather than the dehumanizing one that human beings have created in the past. In instances where his pedagogical approach has been inspiring, such as in Nicaragua before the overthrow of the Somoza dictatorship in 1979, as well as in the liberated zones of countries where guerilla warfare was staged (as in parts of Latin America or in the anti-colonial wars in Africa), the pedagogy involved is intended to help prepare

the climate for revolutionary change, even if it takes an armed struggle to bring about actual political change (Allman, 1998, 12)⁷.

La acción educativa es el esfuerzo por recobrar la humanización del hombre, por superar la individualidad, por alcanzar la transformación de los modelos políticos, económicos y sociales. Educar es abrir un espacio para el pensamiento crítico, abrir puertas a nuevas alternativas. Educar es salir de la escuela y adentrarse en el mundo, es negar las estructuras establecidas como única posibilidad. Educar es abrirnos a nuevas formas de vivir en el planeta.

En este contexto, en la obra *Pedagogía de la autonomía*, Freire, nos da cuenta de la íntima relación que debe establecer el maestro entre la teoría y la práctica, esto es, entre sus conocimientos y su actuar. De ahí que la reflexión crítica que nuestro autor hace sobre la práctica se convierta en una exigencia en torno a la “relación teoría-práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la practica en activismo” (Freire, 1997, p.24). Dado esto, para Freire desde el comienzo de la actividad pedagógica se debe entender que los principales participantes del acto educativo educador-educando y educando pueden, a primera vista, parecer opuestos complementarios con roles establecidos, a saber, el de educar y el de ser educado; sin embargo, en el ámbito de la pedagogía freireana, aunque diferentes, la relación entre estos participantes no es opuesta pues el educador-educando se forma a sí mismo en

⁷ En un contexto educativo, el enfoque de Freire no se centra necesariamente en cambiar el mundo. La intención es preparar a la gente, a través de la educación que plantea-problemas-dialógicos, para buscar cambiar el mundo, entender lo que hay que cambiar y creer en el poder colectivo de las personas para crear un destino humanizante en vez de la deshumanización que los seres humanos han creado en el pasado. En los casos en que su enfoque pedagógico ha sido inspirador, como en Nicaragua antes del derrocamiento de la dictadura de Somoza en 1979, así como en las zonas liberadas de los países donde se escenificó la guerra de guerrillas (como en algunas partes de Latinoamérica o en las guerras anticoloniales en África), la pedagogía implicada se destina a ayudar a preparar el clima para el cambio revolucionario, incluso si se necesita una lucha armada para lograr un cambio político real (Allman, 1998, 12) [la traducción al castellano es mía].

su actividad pedagógica y, por su parte, el educando, en su proceso de ser formado también forma al educador-educando.

En palabras de Freire “quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 1997, p.25). Vemos entonces que el educar requiere de una relación bidireccional entre el enseñar y el aprender. Toda enseñanza se convierte entonces en un proceso de deconstrucción de lo ya aprendido, tanto en lo concerniente a lo teórico como a lo metodológico. El buen educador-educando hace que su experiencia de aprendizaje se recree en la de sus educandos, teniendo en cuenta el contexto específico de éstos.

Esta nueva visión del acto educativo hace que la esperanza hacia una educación como camino para la libertad cobre sentido, aún para los oprimidos, pues si bien la educación bancaria ha subordinado las prácticas educativas de los educandos, sólo se requiere que éste, el educando, mantenga en su espíritu un poco de rebeldía que lo lleve a la indagación y estimule su capacidad de aventurarse hacia lo desconocido; será entonces la rebeldía la que puede librar a los educandos del adormecimiento propio de la educación bancaria, veamos:

Eso es lo que nos lleva, por un lado, a la crítica y al rechazo de la enseñanza “bancaria” por el otro, a comprender que, a pesar de ella, el educando que está sometido a ella no está predestinado a perecer; pese a la enseñanza “bancaria”, que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador” (Freire, 1997, p.26).

Esto nos lleva a un punto central en la propuesta pedagógica de Freire, el educando-educador debe trabajar en conjunto con el educando en la relación enseñanza- aprendizaje y en el rigor metódico con que se enfrentan al mundo y los objetos a conocer. Significa esto que no basta con el simple acercamiento a un determinado saber, de lo que se trata es de establecer las condiciones que permitan un conocimiento crítico, a saber, que tanto el educador-educando como el educando se conviertan en sujetos altamente curiosos, creadores, humildes y

persistentes. Se trata para Freire de que el educador-educando alcance un pensamiento acertado, que lo aleje de conocimientos establecidos y que le permita enseñar a pensar al educando acertadamente aún cuando en ocasiones se dirija por caminos equivocados.

En tanto la pedagogía Freireana aboga por la curiosidad, la creatividad y la búsqueda se precisa que la enseñanza requiere como característica fundante un carácter investigativo; el acto de enseñar precisa de seres que estén dispuestos a cuestionarse acerca del mundo, la realidad y de su propia individualidad, señala Freire: “enseño porque indago y me indago” (Freire, 1997, p.28). Además de un carácter investigativo el educar exige también de los participantes un profundo respeto, tanto por su individualidad como por los conocimientos que pueda poseer, especialmente por parte del educador-educando.

Resulta claro que los educandos poseen conocimientos o saberes previos antes de ingresar formalmente a la escuela, estos conocimientos hacen parte de una serie de saberes que han aprendido en diferentes contextos y que determinan su visión de mundo; una vez que el educando entra en contacto con una pedagogía con un enfoque comunicativo estos saberes entran en un proceso de diálogo y discusión acerca de sus fundamentos y su relación con la enseñanza de los contenidos; “para la pedagogía actual resulta necesario, además, incentivar aprendizajes creativos, transformadores e innovadores, que son clave en una formación integral ante las demandas profesionales que exige la vida contemporánea, completamente informatizada, globalizada y capitalizada” (Zaylín, 2008, 28).

Los procesos de investigación y reflexión conducen a entender la educación como un proceso de participación y formación de las prácticas sociales y de las visiones de mundo. En este sentido, la propuesta pedagógica de Freire se convierte en una propuesta crítica, de denuncia y reflexión sobre las problemáticas que permean la vida de los individuos; sin embargo, este proceso sólo se consigue mediante un proceso de concientización, proceso que permite pasar de la ingenuidad a la crítica:

En la diferencia y en la “distancia” entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, “rigorizándose” metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud (Freire, 1997, p.32).

La pedagogía como práctica para la libertad nos lleva por el camino de la curiosidad como inquietud indagadora, como práctica que permite vislumbrar la realidad, como cuestionamiento verbalizado, como búsqueda. Empero, no sólo se requiere de un método y de rigurosidad epistémica y crítica, al igual todo acto de enseñanza debe basarse en principios estéticos y éticos; se trata de una coherencia entre las relación teórico-práctica, pensar acertadamente es hacer acertadamente, se trata de “una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos” (Freire, 1997, p.34). En tanto seres históricos, para Freire, sólo somos porque estamos siendo y educar no es otra cosa que formar, Freire señala al respecto:

La pedagogía no debe descuidar, en ninguno de los niveles de enseñanza, la formación de valores morales, éticos, políticos y espirituales, que con seguridad son los que asegurarán el compromiso de las nuevas generaciones con las

transformaciones sociales más justas y equitativas en los diferentes ámbitos sociales, económicos y políticos que demanda la complejidad del mundo actual. La nueva pedagogía crítica, renovada y profundamente humanista, debe considerar que constituye como nunca antes un instrumento para el cambio social latinoamericano (Zaylín, 2008, p.28).

2.3 La emancipación de la enseñanza

Una educación pensada desde lo dialógico como práctica para la libertad nos conduce, de manera inevitable, a reflexionar acerca de la emancipación de la enseñanza. Ranciére en su texto *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, presenta claramente, a partir del caso específico de Joseph Jacotot, profesor que debía enseñar a un grupo con el que no compartía el mismo código lingüístico, una mirada a la educación que bien puede equipararse a la propuesta pedagógica esbozada por Freire.

Precisa Ranciére que en el proceso educativo se debe crear un lazo mínimo que permita establecer una relación efectiva entre el estudiante, el docente y el saber; la educación tradicional superó esta distancia, y estableció como lazo mínimo, el acto de la explicación, esto es, de la transmisión de conocimientos que conlleven a la formación de espíritus. Para Ranciére el método de la explicación conducía, de la mano del profesor al estudiante, por el camino seguro de lo simple a lo complejo, de ahí que las explicaciones “son la evidencia ciega de cualquier sistema de enseñanza: la necesidad de explicaciones” (Ranciére, 2003, p.7).

Ahora bien, la pregunta de trasfondo que subyace es ¿cuál es el sentido real de las explicaciones en la enseñanza?, ¿puede una educación efectiva no necesitar de ellas? Las prácticas pedagógicas, señala Ranciére, precisan que para

que el proceso de aprendizaje se dé, sólo se requiere de alguien que no conozca acerca de algo y de un alguien que esté en capacidad de explicar ese algo, vemos entonces que:

La lógica de la explicación comporta de ese modo el principio de una regresión al infinito: la reproducción de las razones no tiene porqué parar nunca. Lo que frena la regresión y da al sistema su base es simplemente que el explicador es el único juez del punto donde la explicación está ella misma explicada (Rancière, 2013, p 7).

En este orden de ideas es aquel que da la explicación, el educador, quien puede precisar si el estudiante recibió, es decir, comprendió o no lo explicado y, por lo mismo, esta interpretación de la enseñanza supone que el conocimiento sólo se da por medio de la explicación. ¿Qué sucede entonces con aquellos conocimientos que no precisan de explicación alguna?, ¿conocimientos que son el producto de la experiencia directa del individuo y su entorno? Para Rancière las palabras que el niño aprende mejor son aquellas que aprende sin maestro explicador, es decir, aquellas que aprende a partir del uso de su sentido común o inteligencia y que guían su propio proceso de aprendizaje. Dado lo anterior, nuestro autor señala que: “la explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta *incapacidad* es la ficción que estructura la comprensión explicadora del mundo” (Rancière, 2013, p.8).

Es precisamente esta incapacidad, por un lado, la que da valor a la labor docente: existe un docente en tanto existe alguien que requiere de una explicación y, por otro lado, crea lo que ha sido una división en el ámbito pedagógico, dejando de un lado a los que poseen el conocimiento y de otro a los incapaces; este, añade Rancière, puede ser concebido como el principio de atontamiento:

Entendámoslo bien y, para eso, expulsemos de nuestra mente las imágenes conocidas. El atontador no es el viejo maestro obtuso que llena la cabeza de sus alumnos de conocimientos indigestos, ni el ser maléfico que utiliza la doble verdad

para garantizar su poder y el orden social. Al contrario, el maestro atontador es tanto más eficaz cuanto es más sabio, más educado y más de buena fe. Cuanto más sabio es, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método, y más se preocupará en substituir con el espíritu a la letra, con la claridad de las explicaciones a la autoridad del libro (Rancière, 2013, p.9).

El estudiante que ha sido dirigido por el método de la explicación empleará toda su inteligencia en un acto de comprensión, comprensión de su incapacidad de entender aquello que no se le explica; es así, como se ve, sin saberlo, sometido por un mundo de jerarquías del saber. El docente se convierte entonces en una figura vigilante y garante del proceso de enseñanza, esto es, del proceso de traducción que el estudiante debe hacer de su explicación.

Ahora bien, en cuanto a aquellos estudiantes que llegan al acto de conocimiento por procesos de observación, repetición, asimilación y relación, es decir, por un proceso de praxis y reflexión, o si se prefiere, de prueba y error, tienen dentro de su espíritu algo que los diferencia de aquellos que requieren de explicación, a saber, poseen voluntad; Rancière insiste: “se podía aprender solo y sin maestro explicador cuando se quería, o por la tensión del propio deseo o por la dificultad de la situación” (Rancière, 2013, p.10). En suma, se puede también llegar al conocimiento por voluntad propia, por el adiestramiento de la autonomía, la curiosidad, la reflexión y el análisis.

Un aprendizaje que se da producto de un proceso de voluntad y deseo por parte del estudiante no requiere de docentes explicadores; sin embargo, no se indica con ello que no se requiera de la figura del docente; en los casos en los que los aprendices carecen de voluntad y deseo, el profesor, debe entonces abrir las puertas para que esta voluntad se dé. En este sentido, es el camino y el método que conduce al proceso final lo que realmente varía en las prácticas pedagógicas:

Esta experiencia pedagógica llevaba así a una ruptura con la lógica de todas las pedagogías. La práctica de los pedagogos se sustenta sobre la oposición entre

la ciencia y la ignorancia. Los pedagogos se distinguen por los medios elegidos para convertir en sabio al ignorante: métodos duros o blandos. Tradicionales o modernos, pasivos o activos, de los cuales se puede comparar el rendimiento. Desde este punto de vista, se podría, en un primer enfoque, comparar la rapidez de los alumnos de Jacotot con la lentitud de los métodos tradicionales. Pero, en realidad, no había nada que comparar. La confrontación de los métodos supone un acuerdo mínimo sobre los fines del acto pedagógico: transmitir los conocimientos del maestro al alumno. Ahora bien Jacotot no había transmitido nada, no había utilizado un método, el método era propiamente el del alumno (Rancière, 2013, p.12).

En conclusión lo que Rancière nos señala con el ejemplo de Jacotot es que el docente puede enseñar aquello que ignora siempre que logre la emancipación de su estudiante, esto es, siempre que haga que el estudiante haga uso de su inteligencia propia y no lo sumerja en un mundo de explicaciones; en este sentido, “maestro es el que encierra una inteligencia en el círculo arbitrario de dónde sólo saldrá cuando se haga necesario para ella misma. Para emancipar a un ignorante, es necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano” (Rancière, 2013, p.13).

Vemos entonces que una educación para la libertad requiere de la emancipación, tanto del estudiante como del docente. Este acto de emancipación sólo se consigue por medios dialógicos en los que se logre poner en común las experiencias y necesidades, lo que se sabe e incluso lo que se ignora, por parte de cada uno de los miembros del acto educativo. Es precisamente el proceso de emancipación el que permite que los individuos alcancen el uso de su propia inteligencia, haciendo de los otros sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje compañeros y no dueños del conocimiento, de la verdad absoluta, y con ella, de la última palabra.

CAPÍTULO III

EL INEDITO VIABLE EN FREIRE

El proceso de humanización o de liberación desafía en forma dialécticamente antagónica a los oprimidos y a los opresores. Así, en tanto es, para los primeros, su inédito viable que necesitan concretar, se constituye, para los segundos, en “situación límite” que es necesario evitar.

Freire

Ante la evidencia de un presente cada vez más complejo en sus estructuras fundamentales, a saber, en lo cultural, lo político, lo educativo, lo ético, etc. Freire nos propone lo que podría denominarse una utopía verdadera que, por un lado, nos sirva como denuncia de la realidad que se vive en el presente y, por el otro, nos ayude a prever desde el presente el futuro:

En este caso, los temas se encuentran encubiertos por las “situaciones límites” que se presentan a los hombres como si fuesen determinantes históricas, aplastantes, frente a las cuales no les cabe otra alternativa, sino el adaptarse a ellas. De este modo, los hombres no llegan a trascender las “situaciones límites” ni a descubrir y divisar más allá de ellas y, en relación contradictoria con ellas, el *inédito viable* (Freire, 1998, p.121).

Vemos entonces que la necesidad de un inédito viable se fundamenta en la degradación de la figura democrática, especialmente la de los países latinoamericanos y en la necesidad del desvelamiento de la misma, se trata entonces de que los individuos permeados por esta visión utópica busquen una democracia más justa; Freire entiende que esto sólo será posible por medio del camino de la educación.

El inédito viable que Freire nos propone puede entenderse entonces como un recurso que surge de la imaginación, es decir, se trata de una posibilidad de trascender que a los sujetos una proyección al futuro por medio de un proceso crítico de deconstrucción de su presente. De ahí que “es porque, para nosotros, el “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la “conciencia real o efectivo”) se concreta en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el “inédito viable” y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la “conciencia máxima posible”. (Freire, 1999, 98). Es pues el inédito viable una invitación de Freire a la acción.

Y añade:

En el momento en que éstos las perciben ya no más como “frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser”, se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción (Freire, 1999, 85).

La intrínseca relación que hay entre la educación y el inédito viable se sustenta en tanto que las estructuras sociales precisan de transformaciones radicales a fin de alcanzar la humanización y la verdadera democratización. Para ello, se deben romper los métodos de enseñanza tradicionales, a saber, bancarios, y alcanzar métodos dialógicos que conduzcan a los individuos a la reflexión y pensamiento crítico.

Ahora bien, el inédito viable que nos propone Freire no debe confundirse con un idealismo, antes bien, su propuesta dialéctica es una invitación a la denuncia del presente y a la apertura del futuro; nos encontramos entonces frente a una categoría cuya esperanza es la transformación de la realidad que permea la vida de los sujetos, esto es, de un proceso de educación de y para los oprimidos que los lleve a la transformación de su realidad por medio de prácticas de concientización y politización. En este sentido, el inédito viable puede equipararse a una utopía educativa cuyos fundamentos están enmarcados dentro de lo pedagógico y lo político; una educación liberadora que problematice la realidad, promueva el dialogo y, de esta manera, rompa con la cultura del silencio a fin de constituirse como una sociedad abierta.

La propuesta pedagógica esbozada por Freire se relaciona íntimamente con el análisis de la realidad de los individuos y la política radical. En este sentido, el pensamiento crítico freireano no es otra cosa que la respuesta a un proceso en el que la praxis conduce a nuevas praxis inéditas. Dado esto, se puede señalar que la reflexión política, es pues, una praxis revolucionaria y la educación, es el modo de comprensión e integración a la cultura y la política.

3.1 ¿Utopía o inédito viable?

Hacer alusión al inédito viable que nos plantea Freire nos pone de cara al término utopía, que puede subyacer al mismo, en tanto que como lo señala (Rojo 1996) en su texto "*Utopía freireana: la construcción del inédito viable*" para muchos pensadores inédito viable constituye una categoría fundamental del pensamiento utópico de Freire. Es así como podríamos señalar que ya desde el período de la antigua Grecia, en el pensamiento clásico del filósofo Platón, quien a lo largo de la historia del pensamiento filosófico ha sido considerado como un idealista, se puede hablar de utopía; empero es importante resaltar que si bien el término utopía surge en el período renacentista, nos valdremos aquí de la filosofía platónica como analogía a la propuesta de Tomas Moro, en tanto comparten elementos que nos permitirán dilucidar qué se ha entendido por utopía.

La filosofía de Platón bien puede señalarse tiene un fundamento político, que gira en torno a la constitución de una Estado justo, para ello el filósofo establece una serie de directrices en el ámbito educativo que permitirán el establecimiento de este ideal político, de ello da cuenta ampliamente su obra *República*. Por su parte, Tomás Moro tituló Utopía a una de sus grandes obras, en ella da cuenta de las condiciones de vida de una sociedad que habita en la isla Utopía. Dado lo anterior, podríamos indicar que el término utopía refiere a fundamentación de propuestas de organización social ideales que tienen una fuerte tendencia al perfeccionamiento de las relaciones entre individuos.

Claro ejemplo de ello lo encontramos en el diccionario de Ferrater, veamos: "Se le llama utópico a todo ideal especialmente, a todo ideal de sociedad humana que se supone máximamente deseable, pero que muchas veces se considera inalcanzable. 'Utópico' equivale en muchos casos a modélico y a perfecto" (Ferrater, 2001p. 3623).

Ahora bien, en relación al pensamiento utópico contemporáneo, inédito puede ser comprendido desde los postulados de Ernest Bloch quien, alejándose de los postulados expuestos por Tomas Moro, ve en el término utopía algo más que una simple tendencia a la idealización. Para Bloch la utopía contiene dentro de sí: sueños diurnos, mitos, fábulas, relatos, etc., veamos:

Las artes creativas, particularmente la literatura, la arquitectura y la música son asumidas como vehículos importantes de la utopía. Bloch rechaza la identificación de la utopía con un género literario: reducir el elemento utópico a la concepción de Tomas Moro, u orientarlo exclusivamente a ella equivaldría a reducir la electricidad al ámbar, del que ésta extrajo su nombre en griego y en el que fue percibida por primera vez. Más aún: lo utópico coincide tan poco con la fantasía política, que es precisa la totalidad de la filosofía (...) para hacer justicia al contenido que designa la palabra utopía (Levitas, 2008,16).

Podríamos precisar entonces que lo esbozado por Bloch es una ampliación al término utopía; la utopía para Bloch lejos de convertirse en una simple idealización se comprende como una suerte de proyección:

El estudio de las utopías sociales incluye a Platón, Campanella, y mucho del socialismo utópico, además del sionismo y el movimiento feminista, que son tratados ambos con desdén, al igual que William Morris. Las utopías sociales están seguidas por utopías tecnológicas, arquitectónicas y geográficas y por “paisajes desiderativos” descritos en la literatura o representados en el arte (Levitas, 2008, p.17).

El camino trazado por Bloch es próximo a los postulados planteados por Freire en relación a su inédito viable en el que la utopía puede entenderse como un sueño, un anhelo, un deseo que tienen un carácter compensatorio susceptible de manipulación; empero, “no es meramente una compensación ficticia para las inconformidades experimentadas en la realidad, sino un aventurarse más allá de la realidad, lo que es esencial para la inauguración de un futuro transformado”

(Levitas, 2008,17). De ahí, que toda utopía además de compensación también deba ser vista y entendida como anticipación o en palabras de Bloch: *conciencia anticipatoria*, a saber, un todavía no. En suma, Bloch concibe la categoría de lo utópico, lejos del sentido tradicional del término, como un anticiparse al curso natural de los acontecimientos. De ahí, que tanto para Freire como para Bloch, el término utopía pueda ser leído como la posibilidad de trascender.

En este sentido, podríamos incluso ir más allá y establecer dos vertientes en los postulados platónicos; por un lado, se podría precisar que Platón plantea una utopía, su ideal de república, que resultaría, en cuanto a su constitución, difícilmente aplicable en prácticas reales. Por otro lado, si se lee el planteamiento platónico como un análisis político en un esfuerzo por dar respuesta a las problemáticas sociales propias de la época, demostrando que en la educación estaría la solución al deterioro de las estructuras sociales; podríamos indicar que se trata de un inédito viable, en tanto, se configura como un análisis del presente para una transformación del futuro.

Freire nos habla del inédito viable en algunas de sus obras; por ejemplo en la *Pedagogía del oprimido*, Freire esboza en parámetros generales las características de esta categoría. Sin embargo, en su obra *Pedagogía de la esperanza* señala que: “una de las categorías más importantes, porque invita a las reflexiones, en los escritos de la *Pedagogía del oprimido* es lo “inédito viable”. Poco comentada, y me atrevo a decir que poco estudiada, esta categoría encierra toda una creencia en un sueño posible y en la utopía que vendrá, si los que hacen su historia así lo quieren (Freire, 1999, p.194).

Se trata entonces para Freire de vencer los condicionamientos que impiden la libertad de hombres y mujeres; condicionamientos que se presentan en forma de obstáculos y a los que nuestro autor determinará como “situaciones límite”. Siempre que estas situaciones se presentan existe una tendencia en los individuos a la hora de enfrentarlas, una de ellas es el miedo, lo que impide la superación del

obstáculo; por el contrario, otros individuos las ven como “algo que saben que existe y que es preciso romper, y entonces se empeñan en su superación” (Freire, 1999, p.195).

Cuando la situación límite es vista y enfrentada como algo que debe ser superado, estos individuos, para Freire, perciben en forma crítica la situación en tanto la entienden más que como una limitante como un desafío; esto hace que la situación sea percibida en un clima de esperanza y confianza. La diferencia entonces entre los individuos que perciben la situación límite como un obstáculo de aquellos que la entienden como un desafío, estriba en la distancia que toman frente a ésta. Es decir, sólo en la medida en la que el individuo logra objetivizar la situación límite podrá tomarla como lo que realmente es, a saber, como un problema que los desafía y, que por lo mismo, debe ser enfrentado y superado.

Freire llama actos límite a todas aquellas acciones que resultan necesarias para superar las acciones límite. Esta superación de las acciones límite se convierte en una negación de lo dado, entendida como la aceptación pasiva de lo que acontece como si fuese obra del destino; contrario a ello, los actos límites toman una posición crítica frente al mundo y las problemáticas que lo rodean.

Esta concientización del mundo se convierte para Freire en una “conciencia máxima posible”, esto es, “-“máximo de conciencia adecuada a la libertad”-, implica la imposibilidad de la percepción, más allá de las “situaciones límites”, de lo que denominamos como el “inédito viable” (Freire, 1998, p.138). Dado esto, las situaciones límite implican una doble existencia; de un lado, la de los opresores, y de otro, los oprimidos. Los opresores ven los temas problemas velados por las situaciones límite, por ello son concebidos como determinantes históricos, frente a los que sólo queda la adaptación. Los oprimidos al enfrentarse a los temas problema no lo hacen por medio de la situación límite, por lo mismo, sienten una fuerte motivación a la acción y a descubrir lo inédito viable.

Por lo tanto, son los oprimidos los que han de estar determinados por el deber de romper las barreras que les imponen las situaciones límite. Ahora bien, esto sólo es posible por medio de la acción reflexiva como camino a la transformación de la realidad; en palabras de Freire es esta “la frontera entre el ser y el ser más”. En este contexto, los oprimidos representan la voluntad política de los menos desfavorecidos que buscan alcanzar la libertad; voluntad que se abre camino como un inédito viable.

El inédito viable puede concebirse entonces como “algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis libertadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica” (Freire, 1999, p.195). Y añade Freire, “Así, cuando los seres conscientes quieren, reflexionan y actúan para derribar las situaciones límite que los obligan como a casi todos y todas a *ser menos*; lo “inédito viable” ya no es él mismo, sino su concreción en lo que antes tenía de no viable. (Freire, 1999, p.195).

En esta línea de pensamiento, para Freire todos y cada uno de los obstáculos y barreras que se presentan en la realidad, esto es, todas las situaciones límite, no impiden que el individuo sueñe; por el contrario, invitan a la concreción del ser-más. Esto quiere decir que lo que en un primer momento fue percibido como algo irrealizable, imposible, al ser soñado por un individuo, a saber, los oprimidos, se va transformando en inédito viable.

3.2. El inédito viable y la educación

El inédito viable de Freire, desde una comprensión educativa, se halla permeado por una práctica político-pedagógica. Es así como, el inédito viable se proyecta hacia una concientización de la praxis que permita no sólo la comprensión sino la construcción de un mundo mejor, esto es, más democrático.

Un mundo pensado desde la comprensión freireana estaría entonces fundado por la reflexión y el análisis crítico, con el objetivo de alcanzar la humanización de los ciudadanos del común. De ahí que el inédito viable se convierta en una invitación abierta a la creación de mundos posibles a partir del análisis de realidades concretas.

Por su carácter transformador, el inédito viable, se enfrenta a modelos tradicionales como el formulado por la educación bancaria, en donde el mundo es pensado unilateralmente, limitando toda esperanza e imaginación. De ahí que si el inédito viable no consigue cambiar las estructuras sociales establecidas por los grupos dominantes, Freire expresa, es posible que proyecte a los oprimidos a la transgresión de su vigencia.

Vemos entonces que soñar se convierte en un acto político de gran importancia, en tanto abre la posibilidad de transformaciones individuales como sociales. Ahora bien, además de su aporte en lo político, el soñar también tiene una fuerte connotación en la formación histórico-social de los individuos y sus procesos de pensamiento; la construcción histórica es el resultado de un proyecto, que en muchos casos parece utópico en un primer momento pero que con el transcurrir de los años se transforma en realidad. En este transcurrir histórico la esperanza es, para Freire, el punto de partida.

La importancia que Freire adjudica a la esperanza cobra sentido en especial en el ejercicio pedagógico que por esencia es político. El futuro soñado no nos es dado, éste ha de ser construido y, por lo mismo, se debe educar a los individuos para que su praxis esté llena de amor, esperanza, sueños e interrogantes. Ahora bien, esta pedagogía de la esperanza de la que nuestro autor nos habla, pone al educando frente a un gran desafío, a saber, el de propiciar espacios dialógicos que conduzcan a sus estudiantes a un pensar crítico y libertario.

Este carácter político que Freire le adjudica a la educación explica el porqué de su incansable lucha por alcanzar la alfabetización en los ciudadanos latinoamericanos. Primero, Freire sueña con encauzar una nueva concepción de educación que deje de ser concebida como pública y se entienda como popular; segundo, busca que la alfabetización se convierta en una constante y continua lectura del mundo y sus necesidades a fin de buscar su transformación y, por último, presenta a los individuos diferentes formas de alcanzar el conocimiento que lleven a la humanización.

En el marco de su pedagogía liberadora Freire aborda, en cada una de sus obras, categorías que permiten la problematización pedagógica de cara al inédito viable. En este sentido, entender los postulados freireanos implica un pensamiento abierto a las posibilidades y esto sólo es posible en una educación dialógica en tanto práctica educativa centrada en la realidad del educando. Dado lo anterior, puede señalarse que el quehacer pedagógico es un compromiso social tanto para los educadores como de los educandos.

La educación tiene dentro de sus principales tareas la reconstrucción de las realidades y de los nuevos contextos. En tanto los procesos de transformación en los individuos y el mundo son constantes, la educación debe abrirse a la comprensión de las nuevas realidades, valores y principios asumidos por sus actores. De ahí que la acción pedagógica se relacione íntimamente con la cultura, entendida esta última como la representación de las experiencias tanto individuales como colectivas. En este contexto, una educación pensada para la libertad ha de ser una educación concientizadora y contestataria.

El análisis de los fundamentos pedagógicos de Freire, nos lleva a afirmar que nuestro autor no propuso un sistema pedagógico acabado; por el contrario, la teoría que se enseña en la escuela debe estar abierta a las modificaciones que precise la práctica. Podríamos decir con ello que el carácter abierto propio de la pedagogía freireana es el radical democrático de su propuesta, esto se hace

evidente especialmente en el rechazo de nuestro autor a procesos no consensuados y, además, a su entendimiento de la historia como un proyecto, es decir, como un inédito viable. También se debe rescatar la dimensión axiológica de su propuesta, pues no se puede separar al hombre de su visión de mundo y de la forma como la aplica en su actuar; así pues, la dimensión dialógica de la educación está centrada en la visión axiológica

Así pues, la pedagogía de Freire se estructura en pensar al sujeto desde lo axiológico, lo ético y lo democrático; de ahí que su propuesta sea altamente humanística. Es así, como el dialogo constituye en la pedagogía freireana el fundamento de los principios democráticos y esto es posible en tanto que el dialogo además de constituirse como una instancia racional y afectiva en las relaciones intersubjetivas de los individuos, es una apuesta de Freire por alcanzar la libertad de los sometidos devolviéndoles su palabra.

La afirmación política del pensamiento freireano alude en especial a la imposibilidad de considerar la educación en un estado neutro o como herramienta técnica y metodológica. La educación está fundamentada en las problemáticas sociales que se evidencian en los diferentes contextos de la vida humana y es por ello que para nuestro autor el quehacer educativo encierra dentro de sí un compromiso social y político que propende por la libertad, la igualdad y la fraternidad, la esperanza y el amor.

En suma, Freire postula una educación entendida como una práctica para la libertad, en la que el educando comprende el mundo a través de su relación con él, lo que le permite un acercamiento a un actuar transformador que resulta posible no por un contenido que se transmite sino por una relación horizontal entre hombres, que tiene lugar y es mediada por el mundo.

El pensamiento pedagógico de Freire pone de manifiesto las bases que permitirán problematizar la ideología dominante de una educación opresora en

Latinoamérica, con el fin de que dicha educación se transforme en una herramienta al servicio de un cambio social que permita una nueva dinámica entre el rol del educador y el educando. Este nuevo paradigma educativo promueve una pedagogía profundamente humanista y renovada, en contraposición a una educación al servicio del poder.

De ahí que, el proceso pedagógico de Freire propende por procesos de igualdad, transformación e inclusión de los individuos en su sociedad. Para ello, la educación debe cumplir para Freire con diferentes aspectos de un mismo problema, a saber, lo cognitivo, lo axiológico y la praxis.

La alfabetización debe entenderse entonces como un proceso que permite a los integrantes del acto educativo, educador-educando, además del conocimiento de sí mismos, el del mundo y de los otros; proceso que se lleva a cabo mediante el diálogo. De ahí que la educación permite tanto al educador como al educando incluirse en la esfera social, pues les deja reconocerse como sujetos históricos. Alfabetizar es también, especialmente, en el contexto latinoamericano, un proceso del que deben formar parte aquellos ciudadanos que permanecen ajenos a su contexto político y social; éstos que se mueven en una especie de apatía y permiten que sea otro el que piense y tome las decisiones, también requieren de un proceso educativo que les permita una acción reflexiva y liberadora que los acerque a la sociedad. Cerramos el presente texto con las palabras de Carreño:

La actualidad del pensamiento pedagógico de Freire radica en que la realidad social y cultural que vio nacer su práctica y su teoría, sigue tan presente como en la época en que este pedagogo y tantos otros educadores, ensayaron estrategias pedagógicas liberadoras para responder a las situaciones de sometimiento. Así, para M. G. Arroyo: “Mientras vivamos en «tiempos del cólera», opresión, exclusión, miseria, desempleo o subempleo, mientras perdure un mínimo

de sensibilidad humana, la figura de Paulo Freire continuará incomodando la teoría y la práctica educativa formal o informal” (Carreño, 2010, p. 213).

Conclusiones

Para iniciar las conclusiones podríamos decir que Freire ve en el proceso educativo y en los actores que en él intervienen: educadores, educandos y familia un medio para la identificación y superación de los paradigmas que han dominado las estructuras sociales. De ahí que para nuestro autor la tarea fundamental de la educación sea la de abrir espacios para que tanto hombres como mujeres trasciendan en las limitaciones culturales y políticas que permean sus visiones de mundo.

Como se pudo evidenciar, esta comprensión de la educación se aleja en cuanto a sus métodos y fines de lo que se denomina educación tradicional o bancaria. Para Freire el camino que permite a los individuos la comprensión y transformación de la realidad está determinado por procesos dialógicos, en la medida en que el diálogo permite romper el silencio y abrirse a la disertación, al debate y cuestionamiento de los otros y del mundo mismo.

En esta línea de pensamiento una educación dialógica, es una educación como práctica de la libertad en tanto que permite que cada sujeto desde su experiencia individual aporte a la práctica transformadora; dado esto, para Freire nadie enseña a nadie, el aprendizaje se da en un proceso dialógico, y por lo mismo, es comunitario. Así pues, una educación popular ha de centrarse en el análisis y reflexión de la realidad; este proceso que Freire nos propone es un proceso circular en el que la reflexión lleva a la práctica y, a su vez, la práctica nos conduce de nuevo a la reflexión.

De ahí que, señala Freire, educar es desarrollar en los educandos la capacidad de análisis crítico que permita hacerle frente a las diferentes situaciones

que se presentan en el diario vivir. De lo que se trata entonces es de que el educando se entienda y acepte como oprimido para que de esta manera pueda alcanzar procesos que lo conduzcan a la transformación de su realidad. Esto es, que tome conciencia de su ser histórico.

Este proceso de concientización hace que el individuo comprenda su situación de emancipación; empero, no basta con la simple comprensión de una realidad para transformarla, se requiere de un proceso que lleve a la acción, es decir, al sueño, a la imaginación, a la proyección de la posibilidad de cambio. Y es en este punto cuando Freire nos presenta su inédito viable como aquello que aún no es pero podría ser.

Vemos entonces que el proceso de transformación se da en una serie de momentos; el primero el saberse oprimido, este proceso de concientización le permite al oprimido salir de la simple aprehensión de la relación hombre-mundo y develar la realidad. El segundo, relacionarse con esta realidad a través de procesos dialógicos, es decir, leer el mundo, comprender las situaciones y romper el silencio a fin de alcanzar procesos reflexivos y críticos. Tercero, hacer de los sueños e imaginación una realidad o al menos una posibilidad que permita la transgresión de la realidad, esto es, un inédito viable.

La pedagogía como práctica para la libertad nos lleva por el camino de la curiosidad como inquietud indagadora, como práctica que permite vislumbrar la realidad, como cuestionamiento verbalizado, como búsqueda. Vemos entonces que una educación para la libertad requiere de la emancipación, tanto del estudiante como del docente. Por lo tanto, son los oprimidos los que han de estar determinados por el deber de romper las barreras que les imponen las situaciones límite.

Es importante resaltar que el inédito viable puede ser concebido como el sueño que puede alcanzarse por medio de la acción dialógica. De ahí que los

obstáculos que se presentan en la realidad, no pueden impedir a los individuos el soñar con una nueva realidad, pues aquello que en un momento determinado se muestra como irrealizable puede, con el paso del tiempo, transformarse como realidad. En suma, la propuesta de alfabetización que instaura Freire en sí una propuesta política en tanto lo que busca con ella es la democratización de los individuos.

El hombre es por esencia un ser histórico y, por lo mismo, debe reencontrarse y rehacerse en su praxis a fin de alcanzar su libertad y esto sólo se consigue por medio de la educación. Es la educación el arma contra la injusticia y la desigualdad es la educación el inédito viable de una práctica para la libertad.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

Freire, Paulo. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

Freire, Paulo. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Argentina: Tierra Nueva Editorial.

Freire, Paulo. (2001). *Educación y actualidad brasileña*. México: siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda-Cedalec.

Freire, Paulo. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. (1968). *La concepción problematizadora de la educación y la humanización*. En *Cristianismo y sociedad*. Montevideo.

Freire, Paulo. (1974). *La concientización desmitificada*. Ginebra

Freire, Paulo. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo. (1998) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, Paulo (1990) *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona.

Freire, Paulo. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI editores: Madrid.

Fuentes secundarias

Allman, Paula. (1998) *Convergence*. Toronto: ICAE.

Berreiro, Julio. (1974). *Conciencia y revolución, contribución al proceso de concientización del hombre en América Latina. Ensayos sobre la pedagogía de Paulo Freire*. Buenos Aires: Achapire Editor S.R.L.

Carreño, Miryam. (2010). *Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de paulo Freire*. En: Cuestiones Pedagógicas. Secretariado de publicaciones universidad de Sevilla.

Gadotti, M y Gómez, M. (2007). *Paulo Freire contribuciones para la pedagogía*, Buenos Aires: CLASCSO.

Gadotti, M. (2003). *Perspectivas actuales de la educación*, México: Siglo XXI.

Mayo, Peter. (2006). *Critical Pedagogy for Transformative Optimism*. Springer. *Interchange*.

Ocampo, Javier. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, núm. 10. Universidad pedagógica y tecnológica de Colombia.

Palacios, Jesús. (1989). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.

Ranciére, Jacques. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Rojo Ustaritz, Alejandro. (1996). *Utopía freireana: la construcción del inédito viable*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Santos M. (2008). *Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire*. OEI: Revista Iberoamerica de Educación.

Santos, M. (2009). *La pedagogía de Paulo Freire: de la situación límite al diálogo como utopía*. En Cerutti, H. y Pakkasvirta, J. (Eds.) *Utopía en Marcha*. Quito: Ediciones Abya-yala.

Torres, María. (2008). *Educación popular un encuentro con Paulo Freire*. Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Torres, Rosa. (1998). *Convergence*. Toronto: ICAE.

Wayne, Au. (2007). Epistemology of the Oppressed: The Dialectics of Paulo Freire's Theory of Knowledge: *Journal for Critical Education Policy Studies*.

Zaylín, Brito Lorenzo. (2008). *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Buenos Aires: CLACSO.