

COLECCIÓN GRUPOS DE TRABAJO



# FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN PAULO FREIRE

*Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón  
Herrera y José Humberto Trejo Catalán (Editores)*

Rafael Lucio Gil | Arnín Cortez Morales | José Humberto Trejo Catalán |  
Víctor del Carmen Avendaño Porras | Carolina Pano Fuentes | Daniel  
Lozano Flórez | Roxana Morales Bonilla | Rusby Yalile Malagón | Helka  
Liliana Rincón | Fernando Vásquez Rodríguez | Gloria Marlén Rondón  
Herrera | Ruth Milena Páez Martínez | Ferley Ortiz Morales









**FORMACIÓN DOCENTE  
Y PENSAMIENTO CRÍTICO  
EN PAULO FREIRE**

Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire / Rafael Lucio Gil ...  
[et al.] ; editado por Ruth Milena Páez Martínez ; Gloria Marlén Rondón Herrera ;  
José Humberto Trejo Catalán. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :  
CLACSO ; México : CRESUR, 2018.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-722-379-8

1. Formación Docente. 2. Pensamiento Crítico. I. Gil, Rafael Lucio II. Páez  
Martínez, Ruth Milena, ed. III. Rondón Herrera, Gloria Marlén, ed. IV. Trejo  
Catalán, José Humberto, ed.  
CDD 371.1

Otros descriptores asignados por CLACSO:

Paulo Freire / Educación / Pensamiento Crítico / Emancipación / Docencia /  
Trabajo / Estado / Escuela / Brasil / América Latina

# **FORMACIÓN DOCENTE Y PENSAMIENTO CRÍTICO EN PAULO FREIRE**

**RUTH MILENA PÁEZ MARTÍNEZ,  
GLORIA MARLÉN RONDÓN HERRERA  
Y JOSÉ HUMBERTO TREJO CATALÁN  
(EDITORES)**

**Rafael Lucio Gil  
Arnín Cortez Morales  
José Humberto Trejo Catalán  
Víctor del Carmen Avendaño Porras  
Carolina Pano Fuentes  
Daniel Lozano Flórez  
Roxana Morales Bonilla  
Rusby Yalile Malagón  
Helka Liliana Rincón  
Fernando Vásquez Rodríguez  
Gloria Marlén Rondón Herrera  
Ruth Milena Páez Martínez  
Ferley Ortiz Morales**

**Grupo de Trabajo  
Formación docente y Pensamiento crítico**



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa



CLACSO

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales



Conselho Latino-americano  
de Ciências Sociais

### CLACSO - Secretaría Ejecutiva

**Pablo Gentili** - Secretario Ejecutivo

**Nicolás Arata** - Director de Formación y Producción Editorial

### Núcleo de producción editorial y biblioteca virtual:

**Lucas Sablich** - Coordinador Editorial

### Núcleo de diseño y producción web:

**Marcelo Giardino** - Coordinador de Arte

**Sebastián Higa** - Coordinador de Programación Informática

**Jimena Zazas** - Asistente de Arte

### Equipo de Grupos de Trabajo

Rodolfo Gómez, Giovanni Daza, Alessandro Lotti, Teresa Arteaga



Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa

### Centro Regional de Formación Docente

**José Humberto Trejo Catalán** - Rector

**Víctor del Carmen Avendaño Porras** - Secretario Académico

**Iris Alfonso Albores** - Jefatura de la División de Investigación e Innovación Educativa

Creemos que el conocimiento es un bien público y común. Por eso, los libros de CLACSO están disponibles en acceso abierto y gratuito. Si usted quiere comprar ejemplares de nuestras publicaciones en versión impresa, puede hacerlo en nuestra Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales.



**Biblioteca Virtual de CLACSO** [www.biblioteca.clacso.edu.ar](http://www.biblioteca.clacso.edu.ar)

**Librería Latinoamericana de Ciencias Sociales** [www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana](http://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana)

**CONOCIMIENTO ABIERTO, CONOCIMIENTO LIBRE.**

### Presente edición

*Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire* (Buenos Aires: CLACSO, noviembre de 2018).

ISBN 978-987-722-379-8

© Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales | Queda hecho el depósito que establece la Ley 11723.

### CLACSO

**Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais**

Estados Unidos 1168 | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina

Tel [54 11] 4304 9145 | Fax [54 11] 4305 0875 | <[clacso@clacsoinst.edu.ar](mailto:clacso@clacsoinst.edu.ar)> | <[www.clacso.org](http://www.clacso.org)>

### Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Carretera Municipal Tecnológico-Copalar Km 2.200 |

Comitán de Domínguez, Chiapas | CP: 30037. | web: [www.cresur.edu.mx](http://www.cresur.edu.mx)

# ÍNDICE

<b>Lidia Mercedes Rodríguez</b> Prólogo	11
<b>Ruth Milena Páez Martínez, Gloria Marlén Rondón Herrera y José Humberto Trejo</b> Introducción	18
<b>Rafael Lucio Gil y Arnín Cortez Morales</b> Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la Pedagogía del oprimido	24
<b>José Humberto Trejo Catalán, Víctor del Carmen Avendaño Porras y Carolina Pano Fuentes</b> Repensando el método alfabetizador de Paulo Freire a partir de la Pedagogía de la indignación	54
<b>Daniel Lozano Flórez</b> La función educativa del profesor, del agrónomo y del técnico agrícola en el mundo rural colombiano. ¿Agentes del cambio social o generadores de invasión cultural?	70
<b>Roxana Morales Bonilla</b> Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico	90

<b>Rusby Yalile Malagón y Helka Liliana Rincón</b> Pedagogía de la autonomía: exigencias en la enseñanza del docente crítico	107
<b>Fernando Vásquez Rodríguez</b> Repensar lo pensado: Contrapunteo con las Cartas a quien pretende enseñar de Paulo Freire	128
<b>Gloria Marlén Rondón Herrera y Ruth Milena Páez Martínez</b> Método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades	143
<b>Ferley Ortiz Morales</b> Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior	158
<b>Conclusiones</b>	177

# Prólogo

## Un libro oportuno

Este libro que tengo el enorme gusto de haber sido invitada a presentar, gestado desde un ámbito de pensamiento latinoamericano —el espacio político— pedagógico del grupo de Trabajo de CLACSO “Formación docente y pensamiento crítico”, convoca a una reflexión necesaria y urgente, en el momento histórico en que la Región se enfrenta al avance sin precedentes de una cultura neoliberal, donde se renuevan amenazas de proscripciones del autor nordestino. Para ese proyecto, que supone que el mejor modo de organizar la sociedad es la competencia, que condena al sufrimiento a millones de personas nacidas en los contextos más desfavorecidos, que pone en riesgo la misma perdurabilidad del planeta que nos cobija, el principal objetivo de la educación es el de formar sujetos adaptados, capaces de entrar de modo exitoso en esa lógica destructiva. “Recursos humanos”, fuerza de trabajo adecuada a los requerimientos a la lógica de la ganancia, consumidores siempre a la búsqueda de nuevas satisfacciones ofrecidas en la publicidad. Pone en cuestión el lugar que la educación ha tenido, desde por lo menos el siglo XIX, en la construcción de identidades nacionales, de sociedades democráticas, de trama social, de lazos comunitarios.

Ese es el contexto general en el cual surge la preocupación general que organiza este texto. Es decir, esta es una investigación a contrapelo de lo que está siendo el discurso hegemónico, que requiere otro tipo de educadores (o su desaparición con ayuda de la tecnología).

No necesita maestros y maestras con pensamiento crítico, formados y formadas en un pensamiento solidario, de construcción de proyectos de futuro. No busca educadores ni educadoras que busquen sociedades que garanticen derechos, que avancen en lógicas igualitarias, que sostengan a los más débiles y vulnerables; con capacidad de decisión personal, con autoridad pedagógica, que organicen proyectos escolares vinculados a prospectivas de sociedades inclusivas cada vez más amplias.

Por eso, por la problemática que plantea y por el lugar de enunciación en primer lugar, decimos que éste es un libro muy oportuno, que hacía falta, que viene muy bien. Por otra parte, realiza un aporte significativo a la problemática que plantea, por varias razones, algunas de las cuales enumeramos más abajo.

## Lógica investigativa

No es un trabajo ensayístico, o monográfico, sino el resultado de una investigación ordenada en torno de una preocupación general por la formación docente crítica en el continente. En ese marco, este libro se orienta por una indagación concreta: *¿Qué podemos aprender de Paulo Freire al respecto?*

Formuladas las preguntas en palabras de uno de sus autores:

“¿Cuál es el papel que debe desempeñar el docente en su actuar educativo, desde nuestros contextos complejos de desigualdad, violencia e injusticia? ¿Qué significados y sentidos debe encerrar hoy el derecho a la educación, en el marco de los derechos de los docentes desde la perspectiva liberadora y transformadora de la Pedagogía del oprimido? ¿Qué perspectiva epistemológica inspira la formación docente actual en nuestros contextos latinoamericanos (instrumental o liberadora)? ¿Cuáles son las lecciones que Freire nos inspira hoy en el plano metodológico, de la historia, la sociedad, la educación y la escuela?”<sup>1</sup>.

La pregunta nos aleja de la realización de una suerte de principios freireanos generales, y, sobre todo, del peligro de realizar conclusiones prescriptivas en lugar de provocar un proceso reflexivo. El educador es pensado desde su lugar como educando, porque serán esos modos aprendidos en propia trayectoria los que le marcarán el modo de ejercer su tarea cotidiana. El camino para formar educadores críticos es el de ofrecerles una experiencia pedagógica problematizadora por la que puedan atravesar.

Uno de los autores sintetiza muy claramente unos ejes de esa propuesta:

“...Si se intenta precisar un método se podría mencionar que el maestro Paulo Freire plantea la idea de un “pensar correctamente” que comienza con una curiosidad ingenua y el cual mediante la reflexión transita a una curiosidad epistemológica; donde el pensador-educador redefine su capacidad de verse a sí mismo, a sus educandos y su práctica misma; de estos ejercicios reflexivos emerge un saber propio que le permite identificar caminos para actuar”<sup>2</sup>.

---

1 Rafael Lucio Gil y Arnín Cortez Morales. Capítulo 1. Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. P. 13.

2 Rusby Yalile Malagón y Helka Liliana Rincón. Capítulo 5. Pedagogía de la autonomía: exigencias en la enseñanza del docente crítico. P. 116.

El trabajo realiza algo que podemos llamar la lectura de Freire como un clásico. No como una celebridad a donde hubiera que ir a encontrar todas las respuestas, sino más bien como un intelectual comprometido con su tiempo, que invita a ser permanentemente releído en contexto. En ese sentido pone a Freire en diálogo con otros autores, de su época, y en particular en obras posteriores, y desde allí busca aportes a esa preocupación concreta y urgente por la formación docente en la Región.

Pregunta que es también vivida por los autores de modo personal. Una preocupación que logra ser objetivada, pero no es vivida como ajena, sino que encuentra raíces en la experiencia profunda de los investigadores. Incluso un capítulo está directamente planteado de ese modo:

“Me propongo en estas notas leer el libro de Paulo Freire: *Cartas a quien pretende enseñar*. Mis contrapuntos irán en dos vertientes: a) reflexiones sobre mi propia práctica docente, inspiradas en algún aspecto del libro y b) resignificaciones o aplicaciones derivadas del texto para mi labor educativa. Así que, a la par que me autocuestiono y someto a revisión lo cotidiano de mi trabajo educativo, también señalaré posibles cambios u horizontes renovadores”<sup>3</sup>.

De igual modo, otra estrategia de indagación fue la de ubicar los nuevos contextos, a fin de actualizar aportes del autor, formulados a mediados del siglo pasado. Por ejemplo, en lo que se refiere a lo que se caracteriza como “nueva ruralidad”, como se señala para el caso colombiano:

“En este contexto, se considera de capital importancia la formación del profesorado que atiende la educación rural porque puede contribuir a la construcción de ofertas educativas rurales adaptables y aceptables, que atiendan las condiciones y necesidades de la sociedad rural y de su población, que hagan una contribución efectiva al ejercicio efectivo del derecho a la educación y eviten que el profesor de la escuela rural se convierta en un actor de los procesos de invasión cultural producidos en el campo. Sobre todo cuando instituciones y agencias externas a la comunidad campesina impulsan procesos de cambio de los conocimientos, acciones y prácticas culturales ancestrales del campesino”<sup>4</sup>.

---

3 Fernando Vásquez Rodríguez. Capítulo 6. Repensar lo pensado: Contrapunteo con las *Cartas a quien pretende enseñar* de Paulo Freire. P. 118.

4 Daniel Lozano Flórez. Capítulo 3. La función educativa del profesor, del agrónomo y del técnico agrícola en el mundo rural colombiano. ¿Agentes del cambio social o generadores de invasión cultural? P. 70.

## Selección del corpus

La obra freireana elegida para el análisis ofrece un panorama multifacético. Abarca sus obras centrales, pero también diversas etapas de la biografía intelectual, y por lo mismo de su producción en contextos variados.

En el capítulo 1 se analiza *Pedagogía del oprimido*, escrita en su exilio chileno a finales de los años 60, y publicada por primera vez en 1970, sin duda la obra central del pedagogo brasileño, que marcó un hito en la historia de la educación latinoamericana. En el capítulo 2 se aborda *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, libro póstumo, publicado en el 2000, que recoge varios escritos e introduce reflexiones propias de las últimas décadas del siglo pasado, cuando casi toda la región recupera la institucionalidad democrática. Por ejemplo, el tema de la ciudadanía, como señala un grupo de los autores:

“La relación entre educación y ciudadanía es intrínseca. Las condiciones contextuales empujan a los sujetos a luchar por la superación de la vivencia contradictoria; en ese sentido, parafraseando a Freire, la libertad es una conquista, no una donación. La democracia, como antes se dijo, se logra a través de la participación y no de la representación. Pero dicha movilidad se logra por medio de la convicción por parte de los sujetos oprimidos de que el cambio es necesario”<sup>5</sup>.

Luego se analiza *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, publicado en 1969, producto también de su estancia chilena, en debate con el modelo educativo desarrollista de su tiempo; pero también con sectores de la izquierda latinoamericana, en gran parte concentrada por esos años en el contexto previo al triunfo de la Unidad Popular que llevaría a Allende al gobierno. Se sintetiza la discusión sobre el concepto de extensión, pensando sobre todo en la práctica actual:

“Concebir la extensión no como una práctica de transmisión de conocimientos sino como parte de una estrategia educativa liberadora. Igualmente, se menciona la condición de invasor cultural otorgada al extensionista por parte de la crítica freiriana, la cual se convertirá en un elemento estratégico que le permitirá a Freire alejarse del planteamiento tradicional de extensión y concebir esta labor de asistencia como un ejercicio de comunicación”<sup>6</sup>.

5 José Humberto Trejo Catalán, Víctor del Carmen Avendaño Porras y Carolina Pano Fuentes. Capítulo 2. Repensando el método alfabetizador de Paulo Freire a partir de la *Pedagogía de indignación*. P. 54.

6 Daniel Lozano Flórez. Capítulo 3. La función educativa del profesor, del agrónomo y del técnico agrícola en el mundo rural colombiano. ¿Agentes del cambio social o generadores de invasión cultural?. Pag. 59

Otro libro imprescindible, *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, publicada en 1992. Una relectura del autor de sus recorridos, en el nuevo contexto latinoamericano de fines de siglo XX. Vale la pena destacar que en ese capítulo se retoman reflexiones sobre la universidad, temática también urgente, que no suele estar presente en los estudios sobre el pedagogo brasileño.

“Las universidades son responsables de formar profesionales identificados con las necesidades del pueblo, de entenderlo y de retribuirle lo que en su momento la misma sociedad les brindó. Al posicionar la universidad al servicio de los intereses populares, Freire consideró que toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia”<sup>7</sup>.

En el capítulo 5 se aborda en detalle “Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa”, de 1997, última obra publicada en vida, escrita después de la experiencia en la Secretaría de Educación de São Paulo. Sintetiza en un tono muy ordenado, muy claro, sus principales postulados.

*Cartas a quien pretende enseñar*, publicado en 1993, obra sustanciosa también por su contenido, dirigida especialmente a maestras y maestros, con las características propias del género elegido. Recordemos que el texto en portugués se titula: *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, lo que nos brinda una introducción a las críticas a un modo de ejercer la docencia que no reconoce el papel central, político y pedagógico del educador.

Finalmente se aborda su obra *La importancia de leer y el proceso de liberación*, que fue el primer libro publicado en Brasil después del exilio, en 1982. La obra permite no sólo una reflexión sobre los procesos de lectura y escritura, sino un acercamiento a la producción freireana en el contexto de las luchas de liberación de los pueblos africanos.

En fin, en la selección elegida están las obras centrales del pedagogo brasileño, se hace presente Brasil, el de los años 70 y también el del escenario neoliberal de fines de siglo; está también el debate de las izquierdas en Chile de fines de los 60; y las experiencias alfabetizadoras en los contextos de descolonización

---

7 Roxana Morales Bonilla. Capítulo 4. Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico. P. 82.

del África. Está presente el estilo ensayístico, de mayor densidad filosófica, el más autobiográfico y reflexivo, que invita a compartir experiencia; el más polémico, donde se rastrearían diferencias con otras posiciones a lo largo de la trayectoria del autor estudiado.

## El trabajo docente como praxis

Otro elemento sustantivo que hace al interés del libro es su mirada compleja de la problemática de la tarea del educador. No se trata sólo de una suerte de principios metodológicos desencarnados, sino que se pone en primer plano la importancia de pensar los actores. En ese sentido, en el capítulo 7 se plantea con claridad que:

“Los maestros necesitan reconocerse a sí mismos en sus actitudes, sus sentimientos y en sus capacidades de relacionamiento con los demás. El conocimiento disciplinar o que le compete académicamente al docente cobra sentido por unas actitudes y unas habilidades que han de advertirse y reconocerse. Se recuperan acá las más recurrentes en la obra de Freire”<sup>8</sup>.

La tarea del educador no puede ser pensada de modo descontextualizado de las condiciones concretas en la que se desarrollan los procesos de aprendizaje, ni de las transformaciones subjetivas que los discursos neoliberales producen en términos de la percepción de la importancia de su tarea. Uno de los autores sintetiza las características de la docencia crítica, y enfatiza la tarea como una dinámica permanente de reflexión-acción-reflexión:

“Hasta aquí se han señalado algunas características esenciales para la formación de docentes desde la perspectiva crítica relacionadas con: el reconocimiento de sesgos y limitaciones, la capacidad para generar y abordar los problemas de mundo, la capacidad de argumentar, de evaluar argumentos y así mismo, de justificar y de tomar decisiones. Todo en el marco de la interacción educando-educadores, en una relación dialógica que se teje desde un lenguaje común que, bajo el principio de la praxis, hace una evaluación permanente de la práctica”<sup>9</sup>.

---

8 Gloria Marlén Rondón Herrera, Ruth Milena Páez Martínez. Capítulo 7. El método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. P. 139.

9 Ferley Ortiz Morales. Capítulo 8. Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior. P. 165.

## Cierre y apertura final de la investigación

Las conclusiones revelan por un lado, la rigurosidad en el planteo investigativo, que logra arribar a hipótesis ordenadas, claras, en respuesta a las preguntas formuladas. Produce así un conjunto de reflexiones para pensar y pensarse como docentes, en todos los niveles y modalidades. Pero no cierra, sino que invita a continuar y profundizar la tarea con nuevas relecturas abriendo preguntas e hipótesis nuevas.

Como se señala en el capítulo 7:

“Queda pendiente seguir pensando, por ejemplo, ¿cómo enseñar a escuchar? ¿cómo enseñar a dialogar? ¿cómo enseñar a repensar lo pensado, a tomar decisiones? Y también ¿cómo enseñar a fomentar las actitudes de la humildad, la amorosidad, la tolerancia y la valentía? Se invita al lector a seguir las huellas de los aportes de Freire con un método dialógico para la formación docente y el pensamiento crítico”<sup>10</sup> (Páez y Rondón, p. 148).

De ese modo, las conclusiones sintetizan los avances producidos e invita a nuevas aventuras de lectura, reflexión, y práctica.

En fin, recuperando tradiciones latinoamericanas de modo crítico y creativo, el libro es sin duda un aporte imprescindible para pensar la formación docente de cara a los desafíos que el pensamiento pedagógico democrático enfrenta en el continente en este nuevo milenio.

*Lidia Mercedes Rodríguez*  
*Buenos Aires, 31 de octubre de 2018.*

---

<sup>10</sup> Gloria Marlén Rondón Herrera, Ruth Milena Páez Martínez. Capítulo 7. El método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades. P. 149.

## Introducción

La obra de Freire y su actualidad, que hoy se reconoce desde distintos puntos de nuestra región, es también la actualidad de las problemáticas en torno de la formación de los docentes en América Latina. La que más interesa abordar con el presente libro, es la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico en los docentes con miras al posicionamiento social, político y educativo de su voz y de sus acciones, en tanto posibilitadoras de reflexión, creación y transformación. Incluso para comprender los problemas de su misma profesión tanto en marcos amplios como específicos. La prologuista del libro *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2012) ya advertía de situaciones problema en la formación de docentes, aún vigentes, que ahora resultan pertinentes de recordarse y de recoger al menos en tres grupos, en el inicio de esta introducción.

Una. Las organizaciones mundiales por la educación y los gobiernos de nuestros países en general, expresan la importancia de la educación pero no invierten lo suficiente en ella. “En el mismo momento en que declaraciones y acuerdos nacionales e internacionales coinciden en la centralidad de la educación para el desarrollo individual y social, en la urgencia de una transformación educativa profunda que asegure no solo cantidad sino calidad, y en el papel protagónico de los maestros en dicha transformación y en el logro de dicha calidad, la situación de los maestros ha llegado a ‘un punto intolerablemente bajo’, según reconoce la propia Organización Internacional del Trabajo (OIT)” (Torres, 2010, p. 12, prólogo).

Dos. La pregunta por el docente es la cuestión central dentro de la problemática educativa de la época. A nivel del macrosistema educativo, la situación se observa en los bajos y malos salarios, en la autoestima y valoración social, en las condiciones de la enseñanza, en las oportunidades de formación, el reconocimiento e investigación del problema y los presupuestos destinados a resolverlo.

A fines de los años noventa, la proyección de la educación del siglo XXI pareció no incluir a los maestros y avizorarlos como algo en extinción. Ante esto, han sido y siguen siendo muy homogéneos y aceptados los argumentos que soportan esos asuntos: “no hay dinero para incrementar los salarios; los maestros tienen de todos modos un horario holgado y trabajan poco; los incrementos salariales (y la capacitación misma) no han traído consigo los esperados mejores

resultados de aprendizaje de los alumnos; (...) una de las maneras de reducir costos (...) es aumentar el número de alumnos por aula bajo el entendido de que, desde la perspectiva de los alumnos y de sus rendimientos de aprendizaje, nada cambia si el grupo es numerosos o numerosísimos...” (2008, p. 14). Por eso resulta ser un “tema tabú del cual nadie quiere hablar, tópico que ahuyenta el análisis y el debate, asunto que no parece encajar en ninguna agenda ni presupuesto ni organigrama ni esquema clasificatorio” (Torres, 2008, p. 13, prólogo).

Tres. La problemática en el macrosistema político afecta el microsistema escolar y al docente como persona. Pauperización y proletarización de los maestros; nivel educativo precario de amplios sectores del magisterio en servicio; reducción de la matrícula y bajas expectativas de ingreso al magisterio; abandono de la profesión; creciente incorporación de maestros empíricos o legos; pérdida de identidad y legitimidad social del oficio docente; falta de oportunidades de actualización y superación personal; huelgas y paros frecuentes, prolongados, fuertes; y los educadores percibidos como problema y como “el obstáculo principal para la renovación y el avance educativos” (Torres, 2008, p. 13).

Ante esta realidad, con este libro nos hemos propuesto aportar en su comprensión y posibilidades de transformación. Reconocer el método Freire para el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes fue la motivación general que animó su escritura.

Este libro recoge la lectura en profundidad de siete de las obras de Paulo Freire que, un grupo de docentes latinoamericanos<sup>1</sup> realizó durante 2017-2018, interesados en indagar acerca de qué metodologías o métodos de investigación pueden ser los más pertinentes y cercanos para la formación docente y el pensamiento crítico en la región.

La obra se inscribe en el Grupo de Trabajo de CLACSO *Formación docente y pensamiento crítico*, específicamente en el eje dos que centra dicha formación desde la investigación, y se deriva del proyecto de investigación *Métodos para la formación docente y el pensamiento crítico basados en Paulo Freire* (con el có-

---

<sup>1</sup> Víctor Avendaño, José Humberto Trejo, Carolina Pano Fuentes, CRESUR, México. Roxana Morales, UNED, Costa Rica. Arnín Cortés y Rafael Lucio, IDEUCA y UCA, Nicaragua. Rusby Malagón y Helka Rincón, SENA, Colombia. Fernando Vásquez Rodríguez, Ruth Milena Páez, Gloria Rondón, Daniel Lozano, Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia. Ferley Ortiz, Instituto para el Desarrollo y la Investigación Educativa (IDEP), Colombia.

digo CLACSO-GT-FDPC-201701). Se trató de una investigación cualitativa de carácter documental, que tuvo como objetivo general comprender los aportes que hizo Paulo Freire al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes.

El estudio se vinculó a cuatro líneas de investigación, lo que permitió contar con la riqueza y polifonía de voces de los investigadores de distintos centros: “Educación y cultura”, línea institucional de la Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia. “Educación y género”, línea de investigación del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo, CICDES, Vicerrectoría de investigación, Universidad Estatal a Distancia, UNED de Costa Rica. “Equidad, pertinencia, eficiencia y calidad de la educación” y “Desigualdades, exclusión social, derecho a la educación”, líneas del Instituto de Educación de la Universidad Centroamericana de Managua, IDEUCA. “Formación Pedagógica de los Instructores SENA”, línea de la Escuela Nacional de instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA de Colombia.

La publicación se ha organizado en ocho capítulos que corresponden a la lectura documental de siete de las obras de Paulo Freire, identificadas como el corpus central del estudio: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, *Pedagogía de la Esperanza*, *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, *Cartas a quien pretende enseñar* y *La importancia de leer y el proceso de liberación*.

La *Pedagogía del oprimido* traza el derrotero del primer capítulo en el que sus autores la ponen en diálogo con pedagogos e investigadores reconocidos para analizar con sentido crítico el problema de la educación y sus posibilidades de transformación, a partir de una formación docente de nueva esencia y contextura a la luz de una perspectiva epistemológica y nuevos métodos. La lectura que realizan a la propuesta pedagógica de Freire de una educación liberadora, les permite afirmar que, el método de Freire, parte fundamentalmente de la cultura popular, de las necesidades apremiantes de la vida cotidiana del pueblo o la comunidad, rescatando y apreciando las vivencias, conflictos y demandas como también las esperanzas e ideales de estos sectores subalternos, develando el ver-ser en la educación un acto de amor, de interiorización compartida, de liberación. Ponen el acento en el concepto de violencia simbólica relacionado con diez cuestiones posibles de transformar en la formación docente y por ende en la educación.

El capítulo dos que corresponde a la obra *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto* recoge la experiencia del trabajo de Freire en la alfabetización de adultos en zonas rurales de Chile y en la región Nordeste del Brasil. El propósito de sus autores es presentar de manera articulada los elementos del método que, para Freire ayudarían a construir una pedagogía crítica y liberadora. Consideran que el núcleo de este método es la concienciación que consiste en llevar a los sujetos a adoptar una actitud de cuestionamiento a las características de su entorno; al mismo tiempo implica que el sujeto se sienta hacedor, es decir, sepa que en él- de manera colectiva o individual- reside la posibilidad de transformación. Para lograr este propósito los autores organizan su análisis en cuatro apartados: explicación de los elementos del método Freire dando relevancia al conocimiento del contexto y a la comprensión sobre las lecturas del mundo hechas por los sujetos; la pedagogía Freiriana; el sujeto histórico como principio del método Freire y las relaciones de los elementos del método con el ejercicio de la ciudadanía.

En el capítulo tres, se toma como referente el libro *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (2010). El autor parte de reconocer la importancia que han tenido los estudios sobre lo rural en América Latina y, en especial, en Colombia, con el foco puesto en el problema agrario y la promoción del desarrollo rural. A esto le siguen las perspectivas teóricas de mundo rural y nueva ruralidad, y la función del técnico agrícola y del agrónomo en el ejercicio de la extensión agrícola, para culminar con un análisis de la educación rural que, viene a ser otro factor de procesos de invasión cultural en el campo. Es acá donde la oferta educativa dialógica y liberadora de Freire encuentra su mejor posibilidad de desarrollo.

Por su parte, el capítulo cuarto recoge la experiencia lectora de la obra *Pedagogía de la Esperanza* en la que su autora, busca líneas de convergencia con su práctica como docente e investigadora en el contexto universitario. Para su búsqueda parte del supuesto “la postura epistemológica y de molde didáctico que tenga la persona docente, apoya u obstaculiza en el desarrollo de una pedagogía liberadora” y atiende a dos ejes de lectura: pensamiento educativo en relación con el contexto, el compromiso docente y la postura investigativa. Se muestran algunas prácticas educativas en Costa Rica a la luz de los elementos del método Freire.

El capítulo cinco aborda la lectura de *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Sus autoras consideran el ejercicio comprensivo que han realizado de este libro como un insumo para enriquecer la reflexión sobre las implicaciones que tiene la formación docente en una institución de formación para el trabajo como lo es el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) en Colombia, con sus 117 centros de formación en todo el país para atender a jóvenes y adultos. El contenido del capítulo atiende a tres acápites que corresponden al mismo libro de Freire: No hay docencia sin discencia, enseñar no es transferir conocimiento y enseñar es una especificidad humana. En todo el capítulo se hace énfasis en las exigencias para la enseñanza, pero también en lo fundamental de los modos de ser, estar y ejercer la docencia.

Por su parte, los capítulos seis y siete corresponden a la revisión de la obra *Cartas a quien pretende enseñar*. En el seis se presenta un juego de contrapuntos al texto que gira en torno de reflexiones sobre la propia práctica docente y la autocrítica del autor, y que se vincula con resignificaciones o aplicaciones para la labor educativa. En el siete, se plantean unas consideraciones preliminares cuando se piensa el método Freire para el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes y una serie de componentes o elementos del método que son relevantes en la perspectiva de Freire.

Por último, el capítulo ocho invita a la reflexión sobre la formación docente en el nivel de la educación superior, haciendo un marcado énfasis en el perfil de docente que se necesita para incidir en la transformación social y en las prácticas que deben abandonarse. Con Freire en su obra *La importancia de leer y el proceso de liberación*, el autor defiende el acto de educar como un acto revolucionario, propone hablar de la educación como motor de cambio para terminar con un análisis de la formación docente en la educación superior.

Se espera que el libro, en primer lugar, nutra la reflexión sobre la apremiante necesidad de repensar la formación de los docentes y el desarrollo del pensamiento crítico en los países de origen de los investigadores y en las universidades, las facultades y los centros de enseñanza donde se hallan vinculados. En segundo lugar, construir comunidad académica en el contexto del Grupo de Trabajo de CLACSO “Formación docente y pensamiento crítico”, de tal manera que se fortalezca la docencia y la investigación en contextos multisituados de la región latinoamericana, a la vez que se posibilitan proyectos transforma-

dores de realidades en diferentes niveles educativos. La lectura de estas siete obras de Freire ha suscitado reflexiones del orden político, social, económico, educativo y cultural que, se aspira, entren en diálogo con otras voces interesadas en la formación de docentes en todo el sentido del concepto.

Finalmente, hay que anotar que el método Freire sigue en vía de ser reconocido y puesto en práctica en los escenarios reales y particulares de aquellos docentes interesados en su propia formación y en la de sus estudiantes como pensadores críticos. La autorevisión, la autocrítica, la evaluación y los ajustes al mismo método se constituyen en parte de sus características.

*Ruth Milena Páez Martínez  
Gloria Marlén Rondón Herrera  
José Humberto Trejo  
Bogotá D.C., Septiembre 22 de 2018*

# Capítulo 1

## Formación docente transformadora para liberar la educación. Paulo Freire y la *Pedagogía del oprimido*

Rafael Lucio Gil<sup>1</sup>

Arnín Cortez Morales<sup>2</sup>

### 1. Introducción

En el libro *Pedagogía del oprimido* (1972), gradualmente Freire elabora una propuesta revolucionaria de hacer pedagogía, con un carácter innovador y emancipatorio que ofrece una filosofía no sólo educativa, sino de vida, que emana desde la escuela, pero trasciende a toda la vida de la persona. Esta filosofía traza un conjunto de reflexiones teóricas, vivenciales y praxiológicas que reivindican y otorgan un lugar protagónico a las(os) sujetos educativos en la relectura y reinterpretación de su propia historia, encarnada en un contexto específico. Una historia que también les constituye en autores y arquitectos de los cambios de su entorno comunitario, con trascendencia a nivel estructural, para que – habiendo logrado cambios en pro de una sociedad democrática justa y equitativa– se puedan preparar condiciones para los cambios personales, en materia de calidad de vida, restitución de derechos y crecimiento personal.

Según Ernani Maria Fiori, en el prólogo del mismo libro, el método de Freire puede ser descrito como un proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el cual, la persona se constituye históricamente a sí misma. Las reflexiones de Freire proponen un ejercicio pedagógico para que los sujetos históricos asuman ser testigos de su historia y asuman una responsabilidad personal y compartida en la deconstrucción y reconstrucción de esa historia. Este ejercicio pedagógico implica un estilo de enseñanza subversivo a los sistemas, modelos y métodos tradicionales de educación bancaria, homogenizante y hegemónica, puesto que

---

1 Fue director del Instituto de Educación (IDEUCA) de la Universidad Centroamericana (UCA) de Nicaragua. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y pensamiento crítico. Correo: gil@ns.uca.edu.ni; rlg080749@gmail.com

2 Investigador en el Instituto de Educación (IDE) y en la Universidad Centroamericana (UCA) de Nicaragua. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y pensamiento crítico. Correo: jeshuacortez@gmail.com; arninc@ns.uca.edu.ni

propone una enseñanza no basada en la repetición inerte de palabras de la cultura dominante, sino que invita a aprender replanteando críticamente las palabras del entorno, un entorno subalterno. Esto permite al ser humano redescubrirse como sujeto instaurador de su experiencia, distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo y decodificándolo críticamente.

Por tanto, el método de Freire parte fundamentalmente de la cultura popular, de las necesidades acuciantes de la vida cotidiana del pueblo o la comunidad, y rescata y aprovecha las vivencias, las experiencias, los conflictos y las demandas, como también las esperanzas e ideales de estos sectores subalternos. Desde este punto de partida, esta pedagogía liberadora brinda herramientas cognitivas que forjan una conciencia crítica para problematizar políticamente el entorno. Sin embargo, ello no quiere decir que sea un método que politice el conocimiento, ni mucho menos que enemiste la educación con la política. Al contrario, es un método que facilita las herramientas y los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para sensibilizar a la persona y permitirle reencontrarse consigo misma, como un sujeto activo de derechos, inserto en un entorno histórico; y que le prepara para ser protagonista de su propia liberación y la de su comunidad.

Este capítulo va más allá de sí mismo, desde el momento que se propone analizar, con sentido crítico, la educación y sus posibilidades de transformación, a partir de una formación docente de nueva esencia y contextura, con nuevos métodos, pero más allá de éstos, desde una perspectiva epistemológica alternativa que los preside. Salimos al paso de un imaginario frecuente, encargado de reducir la formación y la práctica docente únicamente a la versatilidad que adquiera el docente en el manejo de los métodos de enseñanza, obviando lo más importante, el sentido, significado de la filosofía que les debe inspirar y de la perspectiva epistemológica que los debe dirigir. Nos inspiramos en Paulo Freire, en el compromiso que moviliza sus ideas claras en su *Pedagogía del oprimido*, al ver en la educación un acto de amor, de interiorización compartida, de liberación.

Por ello, el capítulo procura responder a preguntas que no sólo fueron planteadas por Freire sino que la propia realidad latinoamericana de este siglo XXI nos sigue planteando:

¿Cuál es el papel que debe desempeñar el docente en su actuar educativo, desde nuestros contextos complejos de desigualdad, violencia e injusticia? ¿Qué significados y sentidos debe encerrar hoy el derecho a la educación, en el marco de los derechos de los docentes desde la perspectiva liberadora y transformadora de la Pedagogía del oprimido? ¿Qué perspectiva epistemológica inspira la formación docente actual en nuestros contextos latinoamericanos (instrumental o liberadora)? ¿Cuáles son las lecciones que Freire nos inspira hoy en el plano metodológico, de la historia, la sociedad, la educación y la escuela?

El capítulo se estructura en dos grandes partes, la primera condensa situaciones problema que merecen considerarse en el marco de la formación docente, acá van las cuatro primeras secciones, y la segunda reúne algunas alternativas de solución centradas en un método dialogal, allí aparecen las secciones hasta el final.

## 2. Situaciones problema en el marco de la formación docente

### **La violencia simbólica, instrumento efectivo para el disciplinamiento docente y educativo**

No podemos cruzar la raya que nos incorpora en la ruta de Paulo Freire, sin desentrañar las fuerzas que configuran, normalizan y naturalizan la educación tradicional y, de manera particular, la formación docente, en calidad de pieza clave en esta configuración y escenario. Ciertamente, la pedagogía dominante es la pedagogía de las clases dominantes, la que ha logrado que, como expresión de su propia contradicción interna, se exprese en “el reconocimiento de su poco saber de sí” (Freire, 1972, p. 24). Su prolongación se ubica en la lógica de control ejercido por el modelo de desarrollo y del Estado y por el conjunto de fuerzas que actúan sobre el Estado. De esta manera, la enseñanza se hace cargo de los aspectos necesarios para *lograr la legitimación necesaria*. Hace falta que los docentes puedan tomar conciencia de “el problema de su humanización (...) su problema central, asumiendo el carácter de preocupación ineludible” (Freire, 1972, p. 24).

Y es que esta deshumanización de la profesión docente, implica para el docente una “distorsión de la vocación de ser más”, volviéndoles cómplices, no solo de una educación deshumanizadora, sino también de la pérdida de sentido y autenticidad de la formación docente. Vuelven, así, a la educación, fiel cumpli-

dora de su papel reproductor del modelo de desarrollo, imponiendo las pautas de autoridad y reproduciendo el orden social propio de la sociedad de clases, en la que la escuela: actúa, además, como mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales, de manera sutil, como la mejor herramienta para el éxito, en tanto no es percibido como tal, llegando a contar con la adhesión de los sectores más pobres y necesitados (Ávila, 2005).

Desde otra mirada, la realidad demanda apertura a la interculturalidad desde una “ecología de saberes”, por lo que tal interacción importante de culturas, creencias, conocimientos y visiones, al contrario de los hechos habituales normalizados, debiera constituirse en una gran oportunidad para hacer efectivo el “diálogo de saberes” (De Souza, 2010). Esto es, el respeto por la diversidad epistemológica de estos sectores y culturas y por la pluralidad de conocimientos. Bien lo aclara el autor cuando expresa: “hay diversas formas de conocimiento de la materia, la sociedad, la vida y el espíritu” (De Souza, 2010, p. 50).

Desde la misma perspectiva, Bernstein (1990) apunta que las formas de clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento educativo, reflejan el poder y su distribución, así como los principios de control dados. La acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes, se transmuta en mecanismo de dominación y violencia simbólica, imponiendo *arbitrarios culturales* que favorecen los intereses de clase<sup>3</sup>. De esta forma, niños y niñas de extracción popular y étnica, con códigos culturales propios, no comprenden los códigos elaborados de directores y maestros, constituyéndose en el sector contrahegemónico en el que converge la violencia simbólica desde varios frentes y diversidad de fuerzas. Esto los convierte en actores del fracaso y la reproducción más eficiente de un modelo económico excluyente. Es esta exclusión la que, con disimulos y discursos halagüeños, oculta la perversidad de la exclusión escolar, perfecta reproductora de la exclusión económico-social.

La capacidad de multiplicación de este haber simbólico y sistémico, también opera en las maneras como se comunica el currículum. Los docentes son fieles reproductores del mismo, sin lugar ni tiempo para ejercer la reflexión crítica compartida. En este proceso perverso e inadvertido, hace presencia un sentimiento sobresaliente en este camino de violencia: es el temor, el miedo a dis-

---

3

Expresión que consideramos más abarcadora del concepto de violencia simbólica.

crepar. De esta manera, con la conciencia atenazada, los temores se apoderan de los docentes como si se tratara de un “estado de sitio a la inteligencia” que acaba por “robarles la conciencia”.

En particular, el currículum de formación docente nunca es un mero agregado neutral (Apple, 1996). Hay un grupo tecnocrático que decide qué tipo de conocimientos y de cultura se deben considerar legítimos. Escudriñar qué se acepta como conocimiento, cómo se organiza, quién está capacitado para enseñarlo, quién tiene la potestad de preguntar y responder todas estas cuestiones, son aspectos de cómo la dominación y la subordinación, se reproducen y alternan en esta sociedad. En el fondo, siempre puede desentrañarse la decisión de una política de conocimiento oficial que lleva consigo el conflicto.

En consecuencia, los trabajadores docentes son obedientes, sin juicio crítico, reflejo del “mercado de las ideas” de la escuela y esto lo reproducen con sus estudiantes. A ellos se les enseñan rasgos característicos que necesitarán después, cuando se incorporen al mercado laboral. Sabemos, tal como lo explica Paul Will, citado por Apple (1996), que los actores sociales no son portadores pasivos de ideología, sino receptores activos reproductores de las estructuras existentes. Saben, de hecho, que su rechazo del contenido y la estructura de la cotidianeidad de la escuela, se relaciona con la idea de que, como clase social, la educación no les capacitará para ir más allá de donde están. Esto guarda también relación con el discurso de Bernstein (1988) sobre el *capital cultural* que se emplea en las escuelas, y que asegura el éxito de la niñez perteneciente a los grupos hegemónicos de la sociedad, pero no a aquellos que pertenecen a las culturas subalternas (Baudelot y Establet, 1971).

La formación inicial y en servicio del personal docente, se constituye en un instrumento poderoso de violencia simbólica y de su eficiente reproducción escolar y social. No sólo los docentes son objeto de ella, sino que se preparan concienzudamente para hacer cumplir normas, métodos y disciplinas, con el propósito de reproducir los modelos sociales y económicos fielmente. Esta formación se une al enfoque eminentemente político de moda en determinados países, convirtiendo la formación en un instrumento poderoso para la reproducción del sistema político vigente. Se convierte, de esta forma, el proceso de formación docente en un nicho ecológico eficiente de violencia simbólica, disfrazado del ropaje mítico y virtuoso del docente, y que se traduce con mayor claridad en los

métodos de enseñar y evaluar. En consecuencia, la evaluación del aprendizaje no se interesa por procesos autoconscientes del docente y el estudiante, regidos por la actividad metacognitiva y autorreguladora. Por el contrario, apunta a clasificar socialmente según los resultados obtenidos.

Los docentes son entrenados por el sistema para ejercer la formación desde patrones impositivos, con una violencia simbólica normalizada por la tradición. Ello comprende, ante todo, enseñanza de contenidos impuestos sin lugar a la comprensión y construcción de significados compartidos. El mito del poder del profesorado disminuye las posibilidades del *diálogo pedagógico del aula* y de la práctica de una “*ecología de saberes*” desde una perspectiva intercultural decolonial. Esto hace prevalecer códigos lingüísticos elaborados, incomprensibles para estudiantes de sectores más pobres y de otras culturas (Bernstein, 1988), favoreciendo la exclusión, el fracaso y el abandono escolar.

De esta forma, el currículum de formación docente se convierte en un núcleo emisor de violencia simbólica. Esta violencia se ejerce en docentes en formación, con el fin de que vayan acomodando a los estudiantes más pobres en ciertos papeles y estructuras de campo y de *habitus*, con unas disposiciones para actuar, sentir y pensar de una determinada manera, interiorizadas e incorporadas por los actores, por lo general, poco conscientemente.

### **El currículum y el “miedo a la libertad” de docentes y estudiantes**

Frente a este panorama educativo y de formación, que se enmascara de normalidad y naturalidad, se tratan de identificar rutas de salida efectivas. Freire (1972) traza una pista crítica de tránsito para la educación, particularmente de sus actores productores y reproductores. Se refiere al miedo al cambio de los educadores, que acaba siendo inductor de la comodidad que resulta, al resignarse cómodamente a su papel de opresores también. Y es que la libertad no es una donación, es una conquista que cada docente y estudiante debería alcanzar, para vencer este contexto educativo devenido a normal por la violencia simbólica. Como Freire proclama, refiriéndose a la libertad: “la temen... en la medida que luchar por ella significa una amenaza... para los hermanos compañeros oprimidos, que se atemorizan ante mayores represiones. Sufren una dualidad, quieren ser, mas temen ser” (Freire, 1972, p. 27).

Es este el trágico dilema, que también es del personal docente. Se trata, como dice Freire, de “un parto doloroso..., el hombre que nace de él, es el hombre

nuevo”. Una liberación que los docentes no debieran esperar superar desde un cómodo modo idealista, sino que, para alcanzarlo, deberían entregarse a la “praxis liberadora”. Una **praxis** que es “reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. Sin ella, es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido, lo que demanda de maestros y maestras, insertarse críticamente en la dinámica de los opresores, cuestionando sus propios contenidos de formación, y numerosas normas que rigen la gestión docente en el centro educativo, que impiden la autenticidad y el pensamiento propio. Esto contribuirá a tomar conciencia de las maneras diversas con que el personal docente está siendo disciplinado, sometido, impedido para cuestionar. En la medida que docentes y estudiantes descubran esa realidad objetiva desafiante, sobre la cual incidir con su acción transformadora, en mayor nivel podrán crecer e influir en ella críticamente.

Desde este pensamiento freiriano, es aquí donde deben interactuar críticamente, tanto los contenidos y filosofía del currículum de formación y del estudiando, como los métodos consecuentes, estableciendo una corriente sinérgica de vasos comunicantes, capaces de contribuir, entre las partes, a su superación y replanteamientos epistemológicos y metodológicos. Se convierten, de esta forma, tanto la formación docente como la educación misma, en un acto de liberación, con una pedagogía del oprimido que les compromete a ambas partes a “empeñarse en su liberación”. Esta nueva pedagogía, será capaz de buscar la restauración de la intersubjetividad, lo que implica también, disponer del poder político. Al no tenerlo, por regla general, Freire propone distinguir la educación sistemática, escolar, que es dirigida por el poder, y la educación extraescolar no formal, en la que se puede realizar un trabajo más profundo con los oprimidos en sus procesos de organización. Al respecto, es importante dejar sentado, como lo hace Freire, que son los que oprimen quienes utilizan la violencia y el odio de origen, no los oprimidos, que son los odiados. Una muestra de esto es Nicaragua, donde múltiples organizaciones de la sociedad civil trabajan con poblaciones vulnerables, a las que no llega el Estado, y despliegan procesos innovadores de toma de conciencia para su transformación, muy contrarios a los métodos tradicionales de la educación pública, generadores de disciplinamiento y sumisión.

La educación humanista inspirada en Freire procura responder a este planteamiento pedagógico revolucionario, promoviendo exploraciones, experiencias y

proyectos con el fin de obtener aprendizajes vivenciales. Se trata de una formación del carácter donde se entrena para una vida activa, diligente y esforzada, se superan satisfacciones egoístas y se desarrollan valores e ideales superiores y desinteresados. Este concepto parte de la visión realista de la naturaleza humana y se encamina, como lo plantea el mismo Freire, hacia el desarrollo de personas pensantes, comprometidas con su acontecer; personas libres que reafirman su identidad, gracias a su pensamiento activo y activado. Esta educación las incorpora al análisis crítico y reflexivo del mundo y a su rol en la red de relaciones diversas con sus semejantes. En la educación que Freire plantea se busca problematizar la realidad a partir de la reflexión crítica y descubrir la realidad.

En contraste con esta visión humanista, la acción pedagógica tradicional impone significaciones como legítimas, como el caso de la autonomía relativa de la escuela para disimular las relaciones de fuerza que determinan la acción. Sin tal disimulo, tal como lo expresan Bourdieu y Passeron (2001), las funciones específicamente sociales de la escuela serían evidentes y develadas, lo que tendría como consecuencia, impedir que la escuela pudiera llevar a efecto su cometido. Es a través del poder y del concurso eficiente de la violencia simbólica, que los modelos de desarrollo se imponen a cada país, y de ellos se desprenden los modelos educativos y sus modelos de calidad.

Por tanto, se insiste en que el currículum de la educación y de la formación docente, es el corazón y centro de gravedad desde el que se subtiende una red eficaz de concepciones, contenidos, normativas y métodos de enseñanza-aprendizaje y evaluación. Parece invisible pero es el principal y más efectivo mecanismo de poder por ser normalizado y no percibido por los países. En este sentido, la filosofía y principios epistemológicos que dan vida a un currículum nacional, desde las concepciones del equipo tecnocrático que lo elabora, se traducen en la principal salvaguarda y paraguas de quienes gobiernan. El currículum entonces se encarga de asegurar un “pensamiento único” que termina cosificando las conciencias y el espíritu.

Al currículum explícito oficial impuesto desde la cultura hegemónica, se suma el currículum implícito (oculto), que involucra comportamientos-actitudes de dirigentes y docentes. Desde estos dos frentes eficientes de violencia simbólica, se transmite al estudiantado un discurso educativo dual: Al discurso curricular explícito, cargado de imposiciones descontextualizadas para el estudiantado, se

une el ejemplo contradictorio de la práctica de directores y docentes, contraviniendo los contenidos curriculares. Es de esta forma que se nutre lo que llamaríamos *bipolaridad ética en la educación*, en la que el personal docente llegará a pensar en comportamientos éticos positivos, pero se verá obligado, por el control y el temor, a practicar lo contrario y no deseado. Al fin y al cabo, este currículum implícito, centrado en la imposición, no en el diálogo, afianza el doble discurso, la bipolaridad ética de dirigentes y docentes. Un efecto que cada día se replica en diversas instituciones es la falta de transparencia, generadora de corrupción. Desde este panorama, se preconiza y garantiza la reproducción social y económica, en tanto se trata de un currículum explícito alejado de la problemática y realidad social. De alguna manera, esta imposición simbólica sistémica, se configura como germen de la violencia física y el acoso escolar y social.

Tal como lo confiesa Bernstein (1990), las formas de clasificación, transmisión y evaluación del conocimiento educativo, reflejan el poder y su distribución, así como los principios de control dados. La acción pedagógica que favorece los intereses de las clases dominantes, se transmuta en mecanismo de dominación y violencia simbólica, impone arbitrarios culturales que favorecen los intereses de clase. En este orden, el sistema educativo desempeña el rol de inculcar un arbitrario cultural - *el currículum* - (Ávila, 2005), que es definido por los grupos dominantes de la sociedad, y opera a través de la también arbitraria autoridad pedagógica.

### **Docentes reproductores de la violencia simbólica**

La violencia simbólica opera imponiendo unos significados considerados legítimos, ilegitimando otros no convenientes o contrarios, fortaleciendo el ejercicio del poder, al ocultar la procedencia de éste. En la dominación, el poder se pertrecha con relaciones de fuerza puramente simbólicas, lo que significa un proceso de conversión en aras de “suavizar y disimular” la dominación, no sólo ante los docentes que terminan siendo sus principales vasallos, sino frente al estudiantado. En este marco del poder, para Foucault (2006), el cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Y este sometimiento puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo; puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror y, sin embargo, permanecer dentro del orden físico. En tal sentido, es necesario tomar en cuenta la importancia de, no solo ser conscientes de esta violencia, sino hacer lo posible por dominarla, pues como afirma Foucault: “El verdugo no es sim-

plemente aquel que aplica la ley, sino el que despliega la fuerza; es el agente de una violencia que se aplica para dominarla, a la violencia del crimen” (Foucault, 2006, p.49).

Hasta aquí se confirma, como lo explican Bourdieu y Passeron (2001), que todo poder de violencia simbólica que logra imponer significaciones como legítimas, a la vez que disimula las relaciones de fuerza en que se fundamenta dicha fuerza, añade su fuerza propia de violencia simbólica a esas relaciones de fuerza. Como consecuencia de esta violencia simbólica de los dirigentes máximos, se produce un doble poder de victimización, en tanto las víctimas se convierten en victimarios reproductores de la violencia simbólica en su propio nivel. De alguna manera, esta *doble victimización* convierte a los docentes en actores directos violentados, a la vez que en ejecutores ingenuos de la violencia simbólica en sus estudiantes. Esta violencia simbólica de doble composición, proporciona, no sólo actores sometidos al modelo económico, sino también al sistema político antidemocrático, al perder la capacidad de pensar distinto y disentir.

Los resultados de este proceso engañoso pero efectivo, no podían ser otros que éste, en tanto muchos de los estudiantes de primaria no logran tener éxito y abandonan el centro educativo, situación que perfila la reproducción del analfabetismo y la pobreza y que incrementa la desigualdad. Por su parte, el estudiantado que egresa del bachillerato, sin pensamiento crítico ni capacidad para cuestionar el sistema de desigualdad, tampoco cuenta con las competencias básicas instrumentales ni la empleabilidad desarrollada, pasando a ser un actor mediocre sin posibilidades de trascender el modelo de desarrollo. Se cierra, así, un círculo perverso destinado a hacer efectiva la reproducción social y económica del país. Precisamente Apple lo plantea con claridad meridiana: “Una sociedad precisa trabajadores dóciles; la escuela, a través de sus relaciones sociales y de enseñanza encubiertas, garantiza claramente la producción de tal docilidad” (1996, p. 80).

### **3. La libertad se nutre de un nuevo modelo de formación**

La formación docente demanda procesos sostenidos de reflexión crítica de la profesión, desde una perspectiva epistemológica alternativa, alentada por los dinamizadores estratégicos: actividad metacognitiva y autorreguladora, y procesos de Investigación Acción Participativa (Lucio, 2001, 2017). Ello demanda

transformar el currículum de formación, inspirado en un *paradigma de reflexión crítica, de corte hermenéutico y de transformación social*. Lo dicho nos plantea la necesidad de pensar en otro tipo de currículum, centrado en capacidades, contenidos y competencias y, a su vez, basado en la realidad social, económica y axiológica de los contextos de vida. Es menester traspasar los muros actuales, para pensar modelos de formación y capacitación docente diferentes, concertados y situados, comprometidos con la transformación social. En esta dinámica y coincidiendo con Giroux,

se requiere transformar el pensamiento y lógicas de la formación docente, tomando en cuenta que, los educadores y educadoras progresistas, tienen que enfrentar al desafío de unir cultura y política, para hacer que *lo pedagógico sea más político*, uniendo el aprendizaje en su sentido más amplio, a la misma naturaleza del cambio social (1999, p. 57).

Desde esta misma lógica, la nueva formación demanda que los educadores y educadoras pongan énfasis en que la pedagogía no es un mero conocimiento técnico, sino que, sobre todo, representa una *práctica moral y política*. En tal sentido, una vez que asumamos este planteamiento desde una perspectiva de educación popular, de unir la pedagogía como práctica operativa y crítica para la expansión de identidades democráticas y relaciones y prácticas, tal propuesta tiene que dirigirse hacia los problemas sociales más urgentes de nuestros tiempos, especialmente hacia los asuntos de desigualdad económica e injusticia racial. Además, siendo coherentes con este planteamiento de la formación, Marco Raul Mejía (2010) nos anima a incorporar una dimensión étnica y epistémica al conflicto. Ello demanda ubicarnos en nuestros contextos que presentan singularidades de control y dominación, a través de mecanismos no coercitivos directos y que no apelan a la violencia directa, sino que entran en un control que se desarrolla más en las estructuras subjetivas de corte cognitivo, afectivo y volitivo. O como también Freire lo plantea: “Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, sin embargo, de los “condenados de la tierra”, de los oprimidos...” (1972, p. 25). Este futuro demanda un modelo de formación centrado en concertar, por vía del diálogo, la construcción del aprendizaje, única forma de no imponer conocimientos, sino de compartirlos. Se trata de convertir la formación docente, tal como nos dice Michel Foucault en su libro *El coraje de la verdad* (2011), en un núcleo efectivo de la “parrhesía griega”, esa capacidad a ultranza de hacer de la formación, un espacio para “decir siempre verdad”. Él lo expresa de esta forma: *el parrhesiasta es el interpelador incesante, permanente, insoportable,*

en función, siempre, de la verdad y nada más. Superar el modelo actual de la formación docente y de la educación correspondiente, demanda remontar esta violencia simbólica naturalizada y demanda una praxis en la formación docente, capaz de “superar el miedo a la libertad”.

#### 4. Formación docente y libertad de expresión

La formación docente se libera de la violencia simbólica, a partir del uso de la palabra, de la libertad de expresión. La formación docente transformada y transformadora, requiere la libertad de palabra y de autonomía; y demanda la liberación de la expresión y de la investigación científica, acompañadas y alentadas por un espíritu crítico y ético, para construir sociedades del conocimiento (Luis & Espinosa, 2014). Precisamente, en Freire encontramos también las premisas básicas para una pedagogía crítica centrada en el diálogo, la libertad de expresión y la unidad entre la acción y la reflexión. Tal pedagogía se reconoce como la mejor arma contra la ideologización de las clases dominantes y el sistema educativo impuesto, que manipulan la conciencia de los oprimidos, obligan a interiorizar sus valores, inculcan sentimientos de inferioridad e impotencia, y favorecen el aislamiento y las posiciones artificiales entre los oprimidos (Nayive & León, 2005).

El derecho a la libertad de expresión, conculcado siempre por la violencia simbólica y organizaciones o instituciones públicas y privadas, es uno de los derechos más importantes en el mundo actual (Beltrán, 2017). En este sentido, las competencias pedagógicas del docente democrático son coherentes con la formación de conocimientos, actitudes y valores en los educandos, y favorecen dicha libertad de expresión, además de contribuir a la solución de conflictos y a la ayuda mutua. Son múltiples las lecciones por ejemplo que nos deja Freire sobre las virtudes docentes: la coherencia, la disminución de la distancia entre el discurso del docente y su práctica, el manejo de la tensión entre la palabra del docente y el silencio del estudiante, entre la palabra del educador y el silencio del educando, y entre la palabra del educando y el silencio del educador (Iovanovich, 2003).

Es en esta libertad de expresión que, de forma paradójica, Freire plantea cómo en la respuesta de los oprimidos a la violencia de los opresores, es donde encontramos el gesto del amor. No obstante, también nos pone en guardia de la violencia simbólica revestida de “burocracia”, advirtiéndonos que, desde que

el nuevo poder se plasma como burocracia dominadora, se pierde la dimensión humanista de la lucha, y ya no puede hablarse de liberación; y añade en el mismo sentido, que ya instaurada una situación de violencia, de opresión, ella genera toda una forma de ser y de comportarse, de quienes se encuentran envueltos en ella.

Freire acuña esto, aún más, en el sentido de esta apropiación de los opresores, que no solo aplasta la educación, sino también la ciencia y la tecnología como fuerzas indiscutibles de mantenimiento del “orden” opresor, con el cual manipulan y aplastan. A la vez, se lamenta de que “las finalidades (...) de los oprimidos son aquellas que les prescriben los opresores” (1972, p. 41); y seguidamente nos recomienda lo indispensable que es que, “aquellos que se comprometen auténticamente con el pueblo, revisen constantemente su acción..., lo que no permite comportamientos ambiguos...” (1972, p. 41).

También nos llama la atención sobre la autodesvalorización como característica de los oprimidos, en tanto la incorporan en sí mismos con la visión que los opresores tienen de ellos, hasta terminar por convencerse de su incapacidad. Son estos mismos llamados los que también presentan los mismos docentes, en tanto acaban por perder su identidad y libertad, en función del sistema y el poder que les constriñe, prefiriendo con facilidad, someterse al poder, convencidos de su propia “incapacidad” para hacerle frente. Es desde esta ambigüedad que, con frecuencia el profesorado, como oprimido, difícilmente lucha y ni siquiera confía en sí mismo (Freire, 1972). Pero el pensador brasilero también anuncia el despertar cuando plantea que, poco a poco, la tendencia es asumir formas de acción rebelde, no debiéndose perder de vista esta forma de ser de los oprimidos, ni olvidar este momento del despertar.

Parfraseando a Freire, cuando los docentes oprimidos descubren con nitidez al opresor y se comprometen en la lucha organizada por su liberación, empiezan a creer en sí mismos, superando así su complicidad con el régimen opresor. La mejor arma, en contra de tal situación, es precisamente aquella que ha sido trivializada y no tenida en cuenta en espacios y tiempos para su desarrollo: se trata de la **reflexión**, la que “si es verdadera reflexión, conduce a la práctica” (Freire, 1972). Dicha acción derivada se hará praxis, si el saber que resulte de ella se hace objeto también de reflexión crítica. De no ser así, la acción se volverá mero activismo, lo que sucede con harta frecuencia en la formación docente.

En todo caso, es muy sano estar claros: el convencimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación, no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario, transformador, sino resultado de su concienciación. Será sumamente importante que, en esta lucha, los docentes reconozcan la propaganda, el dirigismo, la manipulación, como armas de dominación. Y que, en ese conocimiento de su realidad por medio de la *acción-reflexión en común*, se descubra recreador de otras alternativas. Por tal razón, la presencia de los oprimidos en la búsqueda de su liberación, más que seudoparticipación, debe de ser compromiso.

## 5. El diálogo en la formación docente: puente para la transformación

Una educación y formación liberadoras serán problematizadoras, en tanto sus protagonistas estén dispuestos a superar la contradicción “educación-educando”, “formador-formando”, fundiéndose en la conciliación de sus polos. En este proceso, el diálogo juega un papel fundamental, unido a sus circunstancias existenciales, de manera que la palabra cobrará significado auténtico, dejando de ser verbalismo para convertirse en palabras verdaderas, capaces de pronunciar la realidad educativa en su contexto, para luego desvelarla y desentrañarla (Carreño, 2009, p. 208). Para este autor, el proceso supone una teoría y práctica liberadoras que permitan actuar en situaciones de opresión, muy comunes en el entorno más pobre del aparato educativo, a la vez que posibilita superar el determinismo de las teorías de la reproducción (Rodríguez et al., 2007).

En este marco, la *metacognición y autorregulación*, a la par de la *educación liberadora*, se constituyen en componentes esenciales para la formación integral del personal docente, y también del estudiantado, posibilitando tomar conciencia de cómo los seres humanos y en particular el sector docente, piensan, qué piensan, cómo controlan sus propios procesos de pensamiento (Lucio, 2001). Lograr que el personal docente, asumiendo los dinamizadores estratégicos de la metacognición y autorregulación, asuma consciente y reflexivamente su formación, y que el estudiantado también, como consecuencia, se convierte en el motor por excelencia de la toma de conciencia y el cambio. Se trata de uno de los retos más profundos de la escuela de hoy: lograr que sus alumnos sean autónomos y aprendan a aprender por sí mismos. Sin embargo, estas intenciones solo suelen responder a slogans muy comunes en el currículum de formación y de educación, por lo que se requiere darle concreción práctica replanteando y transformando sus significados habituales (Mora, 2009).

Esta pedagogía liberadora dialógica de Freire, persigue el rescate de ese universo propio de los sujetos que están en situación cognoscente, planteando la reflexión y comenzando un proceso por el cual, el educando descubra su propia voz; es ese ejercicio de reflexión sobre sí mismo, su entorno educativo y social y sus condiciones de existencia, que llegará por el pensamiento crítico a revalorizar sus experiencias y su bagaje cultural (Rodríguez et al., 2007). Es así que la educación deja de ser una mera extensión, aculturación, civilización, dominación, para ser comunicación abierta entre personas, pretendiendo transitar de una conciencia ingenua, a una conciencia crítica que las vuelva más humanas (Rodríguez et al., 2007).

En tales situaciones, la labor del formador, del docente, del estudiante en definitiva, debe ser, buscar la liberación de la persona de las alienaciones y asimilaciones de la conciencia dominadora. Son quienes están llamados a crear conciencia de la liberación, a través del conocimiento y la praxis (Ocampo, 2008). Desde esta perspectiva, el individuo se convierte en sujeto histórico activo, protagónico, capaz de transformar su realidad personal, su entorno.

En tal sentido, responder a la pregunta del oprimido, supone la reflexión sobre ese sujeto histórico, con capacidad de ejercer la praxis liberadora. Y es que los procesos de cambio comienzan a configurarse en situaciones sociales, generándose ideas y actitudes que aún no han crecido lo suficiente como para incorporarse a un sujeto histórico distinto, y actúan dentro del existente, empujándolo en un sentido distinto o, en el mejor de los casos, prefigurando una ruptura (Romero, 1997).

Para Freire, la tónica preponderante de la educación bancaria posee “la enfermedad de la narración”. Ella conduce al educando a memorizar mecánicamente, transformándolo en “vasija” que debe ser “llenada” por quien educa. En este sentido, tanto la formación docente como la que éste proporciona, más que comunicarse, “hacen comunicados y depósitos, que son recibidos pacientemente, memorizados y repetidos” (1972, p. 51). Para este tipo de docente, el saber es una donación de aquellos que se juzgan sabios, siendo los demás ignorantes. Tal formación docente y educación, se enfrentan a los educandos como su “antinomía necesaria”, reconociendo la razón de su existencia, pero en la “absolutización de la ignorancia de estos”. Así, los educandos, alienados, como esclavos, reconocerán su ignorancia y la razón del educador.

Siguiendo a Freire, en el marco de la educación bancaria y del “antidiálogo” que la caracteriza, el educador es siempre quien educa, el educando el educado; el primero es quien sabe, el segundo no sabe; el primero es quien piensa, el otro es objeto pensado; el primero disciplina a los otros, estos son los disciplinados. De esta forma, este proceso educativo enajenante lleva a que, cuanto más los educandos llenan y rebosan sus “archivos depositarios”, más se empequeñece su conciencia crítica; cuanto más pasividad se les imponga, más fácilmente aceptarán el mundo y la educación en lugar de transformarlos. En este proceso, el personal docente se verá acosado por el miedo, por cuanto para él, se convertirá en un grave problema pensar auténticamente, poner en cuestión la formación que ha recibido y la educación que proporciona el centro educativo, lo que en definitiva, será visto como peligroso, incómodo.

El punto culminante de este proceso, es convertir al docente y al estudiantado, en autómatas, negando “su vocación ontológica de ser más”. Desde esta domesticación, docentes y estudiantes verán la realidad estática. Por tanto, la acción de un educador o formador humanista transformador, será identificarse con los docentes y educandos, en el sentido de encontrar la liberación de ambos. Desde esta educación o formación bancarias, no se logran encontrar ni conciliar quien educa o forma, con los educandos, por cuanto rechazan “ser compañeros de camino”. Para Freire, el docente formador gana autenticidad, en la medida que logra que los estudiantes piensen con autenticidad. Queda claro de esta forma que, mientras la concepción bancaria sirve a la dominación, la concepción problematizadora sirve a la liberación, al pensamiento independiente y autónomo. Por eso, no será posible llegar a la formación docente problematizadora, mientras no se rompa con los esquemas verticales de la educación bancaria, superando la contradicción entre el formador y los formandos, el educador y los educandos.

El diálogo se constituye, en este marco, como el dinamizador por excelencia de este proceso de transformación. Para Freire, es preciso alcanzar un nuevo nivel por el diálogo, no ya del educador respecto al educando, del formador respecto del formando, ni del formando del formador, sino de educador-educando con educando-educador, formador-formando, formando-formador, como nueva síntesis de este binomio. Desde esta perspectiva “ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, nos educamos en comunión” (Freire, 1972, p.61). Lo importante para el formador con respecto al formando será, por

tanto, lograr que, cuanto más sea capaz de problematizar el mundo, el contexto, el formando más se sentirá desafiado en su formación.

Esta formación docente como *práctica de la libertad* se opondrá a su contraria, formación para la dominación, negando a la persona abstracta, aislada, desligada del mundo real. Esta educación y formación liberadoras, tienen carácter recíproco, en tanto se da “de todos con todos”. Por supuesto que esta práctica educativa y de formación, demanda coherencia y autenticidad personal (Ortega y Mínguez, 2001), con derecho a sentirse libre y protagonista, en este proceso de aprendizaje con sentido crítico, reflexivo y analítico en las decisiones tomadas. De hecho se espera que, esta formación-educación liberadora, signifique un cuestionamiento constante de nuestro yo y con respecto al mundo exterior (Sánchez, 2013).

Mientras la formación docente es problematizadora de la realidad, de la educación, y está comprometida con la liberación, empeñándose en la desmitificación, la formación bancaria vive de la mitificación de la realidad, del individuo, de la educación. Mientras la formación bancaria desconoce la historia y las personas como entes históricos, la problematizadora parte precisamente de la persona histórica. Es por ello que, la educación y la formación docente liberadoras, se construyen constantemente en la praxis, giran en torno al ser, “siempre tienen que estar siendo”. La bancaria, en contraste, enfatiza la permanencia, mientras la problematizadora refuerza los cambios constantes. Por ello es que la mayor expresión de la violencia simbólica de la que se habló en la primera parte, sería precisamente que los docentes, como seres históricos insertos y en movimiento, no se les permitiera ser sujetos en su propia dinámica histórica de cambios. Viéndolo más a fondo, tal como Freire lo resume: “nadie puede ser auténticamente, prohibiendo que los otros sean” (1972, p. 67).

Ha de ser por ello, un objetivo de la formación docente problematizadora, como quehacer humanista, liberador, que las personas sometidas a la dominación -los formandos y el estudiantado-, luchen por su emancipación. Se trata, como menciona Ocampo (2008), que la labor docente sea lucha por la libertad de las alienaciones y las asimilaciones de la conciencia dominadora, así como creación de conciencia de la liberación, por el conocimiento y la praxis; no hay otro objetivo sino éste. En este sentido, para Castaño (2011) la conciencia histórica es el privilegio del hombre moderno de tener plena conciencia de su

historicidad. Apoyado este autor en Gadamer, los grandes cambios espirituales del momento histórico, se deben, precisamente, a esta toma de conciencia, que surte efectos, no sólo en modos de conocer, sino de obrar y esperar. Pero para López (2014), esta conciencia, aunque es privilegio de los individuos, se forma en el grupo del que adquiere su acervo cultural, no correspondiendo a un conjunto arbitrario de hechos, sino a conjuntos articulados. Esta conciencia histórica es la que nos posibilita establecer relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, estableciendo relaciones no lineales sino complejas (Clark, 2014). La conciencia crítica, en coincidencia con Freire, es por ella misma crítica, pues obliga a una reflexión y a distanciarse temporalmente, lo que se relaciona con habilidades cognitivas de docentes y estudiantes. Pero también estos mismos autores llaman a no confundir entre memoria histórica y conciencia histórica, pues desde la enseñanza y el aprendizaje son diferentes, ya que, mientras la memoria reivindica el pasado, la conciencia histórica es conciencia temporal.

En cualquier caso, es notoria la importancia de este pasado y la conciencia que el docente y el estudiante tengan de ella. Sin embargo, no se trata de que respondan a preguntas del pasado, sino, sobre todo, a las cuestiones que les plantea el futuro; éstas se cifran en cómo construir una ciudadanía democrática, crítica, responsable y comprometida. En este sentido, Seixas y Peck (2004) argumenta que, esta conciencia se construye como un fenómeno social amplio, que va más allá de la escuela, la educación formal. Esta conciencia histórica da sentido a la experiencia del tiempo, siendo receptiva y productiva, incluyendo la experiencia y la observación, además de darle sentido y significado (González, 2006).

## **6. La dialogicidad de la nueva educación: fuerza dialogal de la formación docente**

Es este diálogo que hace que las personas se forjen a sí mismas, no en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Se convierte el diálogo en la formación docente y la educación del estudiante, en un requisito central. Pero esta existencia del diálogo demanda como requisito la humildad, la formación, la recreación del mundo, en tanto no puede ser un acto arrogante para Freire. Nada peor que la autosuficiencia para la formación docente, la educación, el aprendizaje y el diálogo. Este diálogo formador se mueve por la esperanza de lucha del docente, en cuanto lucha, y mientras lucha como educador, la esperanza de transformación se concreta. En cambio, para el pensar ingenuo,

lo importante es la acomodación al presente ya normalizado, aceptando, por comodidad, entre otras cosas, una violencia simbólica institucionalizada. Este diálogo que implica pensar críticamente, es capaz de generar diálogo; sin él, se hace imposible la comunicación, y sin ésta, no hay educación, no hay formación, lo que hay es domesticación, disciplinamiento.

Desde la formación humanista auténtica, la incidencia en la acción se hace realidad transformada por quienes forman, con los demás. En este proceso, las posiciones dominadoras actúan sobre las personas, adoctrinándolas, adaptándolas a la realidad intocable. Por tanto, todo acto de investigación de la realidad, en el marco de una educación liberadora, implicará siempre una metodología que favorezca la dialogicidad de la educación y la formación liberadoras.

Esta dinámica investigativa merece, para Freire, una metodología que contribuya a develar y desentrañar la realidad a partir de códigos visibles, analizables, y a partir de los cuales –de su descodificación– las personas logran descubrir la realidad encubierta. Es a través de este quehacer transformador de la realidad objetiva, que las personas, los docentes, crean la historia, forjándose como seres histórico-sociales. Cualquier análisis de una situación de enseñanza-aprendizaje concreta, merece partir de determinados códigos de la realidad “codificada”, la que se verifica en la dinámica de este movimiento de pensar críticamente sobre la realidad, logrando desentrañar los sentidos y significados encubiertos en estos códigos. Es la descodificación de la situación existente, la que provoca una postura normal, partiendo de abstracciones, hasta llegar a lo concreto, yendo de las partes al todo, y del todo a las partes, reconociendo en todo momento al sujeto en el objeto o situación concreta de análisis.

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de cualquier situación codificada, al ser descodificada, lleva a la superación de lo abstracto por la percepción crítica de lo concreto. Es en estas etapas de descodificación que, las personas, docentes y estudiantes, exteriorizan su visión del mundo y de la educación, su forma de pensarlo, su percepción fatalista, de manera que, de la manera como se enfrentan con el mundo, logran quedar envueltos en sus “temas generadores”. Pero estos temas generadores no pueden ser trabajados de forma aislada de la realidad ni de los otros, sólo podrán comprenderse en las relaciones persona-mundo.

Por tanto, investigar cualquier tema generador, es investigar el actuar de docentes y estudiantes, es actuar sobre la realidad. Esta metodología, por tanto, demanda que, en este flujo investigativo, tanto el investigador como las personas-docentes-estudiantes se fundan en la misma dinámica. Por tanto, esta investigación no puede ser un acto mecánico, se trata de un proceso de búsqueda de conocimiento, de creación, exige que los sujetos descubran en los temas encadenados, significados, interpretaciones de los problemas. El proceso será tanto más pedagógico, cuanto más crítico sea, buscando siempre la comprensión de la totalidad, sin quedarse en esquemas estrechos. Esta operación, para Freire, requiere hacerse motivadora, interesante, dada la complejidad que comporta. En la investigación de la realidad que se pretende desentrañar, no podemos pensar el pensar del otro, pero es importante tomar en cuenta, que no pensamos con autenticidad para los otros, ni sin ellos.

Para Freire, en este proceso, la inserción es un estado más profundo que la emersión, resultando de la concienciación de la situación; es en realidad la propia conciencia histórica. Esta emersión es la profundización de la toma de conciencia. Cuanto más investigo el pensar del docente con él o ella, tanto más nos educamos juntos, y cuanto más nos educamos, más no animamos a seguir investigando. Son, así, la educación y la investigación, momentos de un mismo proceso.

En esta metodología, el trabajo interdisciplinario se convierte en tarea necesaria para la investigación dialógica. Este universo temático recogido en este proceso, habrá de ser devuelto como problema, pero no como disertación. El contenido programático en una visión liberadora de la formación docente, no implica finalidades que le son impuestas a los formandos-educandos, sino que debe reflejar sus anhelos y esperanzas. Por ello es que, la metodología de investigación, deba generar conciencia. Una preocupación básica de los investigadores será centrarse en el conocimiento de la *“conciencia real o efectiva”* y de la *“conciencia máxima posible”*.

Será de gran interés que, en la segunda fase de la investigación, con los datos recabados, se logre llegar a la aprehensión del conjunto de contradicciones que se pudieran haber generado. A partir de la selección de estas contradicciones, se elaborarán las nuevas codificaciones para la investigación temática, las que serán objeto de análisis crítico de los formandos-estudiantes para descodificar-

las. Por supuesto, será importante que las codificaciones sean conocidas por los sujetos, y no sean demasiado explícitas ni enigmáticas. En tanto se promueva la relación entre la percepción anterior y el conocimiento, la descodificación promueve el surgimiento de una nueva percepción y el desarrollo de un nuevo conocimiento. Es así que, podrán superar el nivel de “*conciencia real*” más rápidamente, hasta lograr la “*conciencia posible*”. Cabe en el proceso de descodificación que, quien investiga, no sólo escuche, sino que también les desafíe cada vez más, problematizando la situación codificada y también las respuestas que dan en el diálogo. Es importante tomar en cuenta que, para Freire, la concienciación no se detiene en el reconocimiento puro, subjetivo, de la situación, por el contrario, prepara para la acción, la lucha contra los obstáculos que se presentan a su humanización. De hecho, es importante tomar en cuenta que, la dialogicidad de la educación-formación docente, comienza con la investigación temática. Finaliza ésta, cuando ya descodificadas las temáticas sugeridas por las codificaciones, den lugar a un estudio sistemático interdisciplinario de sus hallazgos. Si la programación educativa que elabore el docente es dialógica, será interesante que los educadores-formadores-docentes puedan incluir nuevos temas de interés. Ahora bien, es importante que la codificación pueda ser considerada en dos niveles: *simple* y *compuesto*. Desde el primero, actúan códigos tales como fotografías, pinturas, gráficos, etc.; mientras en el compuesto, pueden ocuparse canales auditivos, del tacto, etc. En tanto se den estas sugerencias para nuevos temas, será tarea del quien investiga, problematizar o desafiar a que ellos los problematicen.

En definitiva, lo importante de esta educación-formación docente liberadora, no bancaria, será que las personas se sientan sujetos de su pensamiento, discutan sus pensamientos, su propia visión del mundo y de la educación, manifestada de forma implícita o explícita en sus sugerencias. En esta metodología, más que contar con un programa estipulado, se trata de buscar construirlo dialógicamente con los participantes.

En este panorama freiriano, la educación liberadora, como se ha visto, implica descubrir la realidad, superando a la persona aislada, desligada del mundo. Este modelo sociocrítico formativo, no puede darse de forma reproductora y mecánica, incorporando el análisis de nuevos conocimientos para reconstruir la idea de que la educación es una reflexión permanente del desarrollo de la conciencia humana (USAC, 2015). Entender la historia propia, rescatar su me-

moria, comprenderla, fortalece la identidad, llevándola a un plano consciente; en tal sentido, concientizar es un componente clave en la educación liberadora (Gadotti, Gómez, Mafra, Fernández, (comps.), 2008).

## 7. Camino a la teoría de la acción dialógica

Los seres humanos son seres para la praxis, emergen del mundo y al objetivarlo logran conocerlo y transformarlo. Formadores y educadores, desde la praxis, acceden a objetivar la realidad educativa, para lograr desentrañarla y transformarla. Y esto porque les caracteriza la *reflexión y la acción* íntimamente vinculadas entre sí. Es por ello que, el quehacer formador-educador es teoría y práctica a la par, es reflexión y acción, y no puede reducirse al verbalismo ni al activismo.

Tal como Rojas (2009) comenta en referencia a Pansza, Pérez & Morán (2001), el proceso de aprender y enseñar se encuentra vinculado a aspectos de la docencia como su finalidad, autoridad, interacciones, y también con el currículum. Los autores piensan que la escolarización puede ser vivida como enajenación, al integrarse acriticamente a un sistema, o bien como una instancia liberadora; de ahí la importancia de una didáctica comprometida y crítica, al abordar la enseñanza y el aprendizaje, pensando en las transformaciones posibles al interior de la práctica educativa (Rojas, 2009, p. 94).

Bajo la inspiración de este panorama freiriano, la transformación radical de la formación docente, de la educación latinoamericana, de sus estructuras, no debe contar con líderes sólo destinados al simple hacer cosas, actividades. Por el contrario, la acción siempre tiene su razón en la reflexión, y ésta en la acción, las que mutuamente se retroalimentan. Nada más alejado del liderazgo de la educación humanista transformadora, que negar la praxis verdadera, sería negarse a sí mismo. Su quehacer de reflexión-acción tiene sentido, en tanto se produce la acción-reflexión de los otros, los formandos, los educandos. Esta praxis transformadora y revolucionaria de la educación y la formación, es la que puede oponerse a la praxis de las élites dominadoras, por cuanto se trata de quehaceres antagónicos. Desde esta concepción problematizadora de la formación y la educación, el análisis crítico de la realidad, la reflexión acción del docente sobre el mundo, se configuran como dinamizadores para la transformación de la realidad (Iovanovich, 2003).

En esta misma perspectiva, cuando un liderazgo educativo y formador de docentes no es dialógico, significa que aún posee al “dominador” dentro de sí. Esta dialogicidad se impone necesariamente entre el liderazgo transformador y docentes en formación, así como entre el estudiantado, como el mejor camino para resolver satisfactoriamente su contradicción. Lo que no debe suceder es que, se aspire a esta transformación, pero como un medio de dominación y no de liberación. Es el diálogo entre los formandos y formadores, la exigencia radical de toda transformación que sea auténtica. Cuanto más rápido se implemente este diálogo, mayor transformación auténtica se dará, por lo que transformar este diálogo obstaculizando la comunicación, significaría transformar a las personas en objetos, impidiéndoles ser tales.

Este diálogo gnoseológico no se agota en él, sino que se extiende a otros sujetos también capaces de conocer. Es al margen de esta comunicación y comunión, que las fuerzas se dicotomizan, fracturan. En cuanto los docentes como formadores o formandos y el estudiantado sientan desconfianza de los líderes, se perderá la oportunidad de desarrollar una acción educativa liberadora. Es propio de una educación y formación docente opresora, frenar este proceso liberador, frenarlo reduciendo a las personas a cosas, alienándolas, mistificándolas. Cuando se prohíbe a las grandes mayorías de docentes y estudiantes el derecho a participar como sujetos de su historia, se encuentran dominados y alienados.

Es propio de seres idealista, si dicotomizamos la acción de la reflexión y creyéramos que la mera reflexión bastaría para lograr ser sujetos. Lo importante será ser “*sujetos en esperanza*”, nos recuerda Freire, pues es la fuerza que les lleva a buscar la concreción. Lograr ser críticos verdaderamente se logra, cuando llegamos a la plenitud de la práctica, y la acción entraña una reflexión crítica; si se logra organizar mejor el pensamiento y superar, así, el conocimiento ingenuo de la realidad. En definitiva, el liderazgo sano del educador, del formador, no puede pensar sin los otros, ni para los otros, sino con los otros. Negar a los otros el pensamiento crítico, será negarse a sí mismo. De hecho, desde el punto de vista de la dominación, se trata de evitar que los educandos o formandos piensen, sin querer pensar con ellos. Sucumben las élites opresoras desde el momento que se esmeran en pensar en torno a las personas del pueblo, pero no con ellas. Al respecto Freire no señala que, “si las élites opresoras se fecundan necrófilamente en el aplastamiento de los oprimidos, el liderazgo revolucionario solo puede fecundarse a través de la comunión con ellos” (1972, p.119).

Suele creerse, al prohibir la palabra de los otros, que son incapaces de pensar, se ejerce el poder tanto más, cuanto más se les prohíbe decirla. El liderazgo transformador en la formación docente y la educación, por el contrario, se empeña en problematizar a los oprimidos sobre cualquiera de los mitos que utilizan las élites opresoras, y que ellos frecuentemente repiten. Por ello, el diálogo con los otros no es una concesión, ni regalo, tampoco una táctica para dominar, como se suele hacer con los slogans. El antidiálogo en la formación docente y la educación en el aula, es dominador por excelencia y pretende conquistar por múltiples formas.

Todo acto de conquista supone un sujeto que conquista y uno conquistado: “La acción conquistadora, al “reificar” al hombre, es esencialmente necrófila” (Freire, 1978, p. 124). Por ello, si se instaura la situación opresora antidialógica de la formación docente y la acción educativa en las aulas, el antidiálogo se vuelve indispensable para poder mantenerse. Para mantener alienados a los formandos y los educandos, esta “aproximación a la comunicación”, se realiza por medio de “comunicados” relativos a los mitos que el statu quo requiere mantener en la formación y la educación en general. Las élites dominadoras de hoy, para Freire, continúan necesitando de la “conquista”, con “pan y circo”, cambiando los métodos según la época, pero se mantiene en ello algo típico, el anhelo “necrófilo” de oprimir.

Como se ha visto, dividir para oprimir se configura como una dimensión fundamental de la “teoría de la acción” opresora hacia los otros, y por ello “dividirlos y mantenerlos divididos son condiciones indispensables para la continuidad del poder” (Freire, 1972, p. 127). Ante ello, toda acción de los sectores oprimidos es frenada al despertar para su unificación, frenada de inmediato por los opresores con métodos que incluso pueden ser violentos. Es por ello que algunos conceptos *\_unión, organización, lucha\_*, son calificativos que ven peligrosos. Tales argucias que ni los profesionales serios llegan a percibir, hacen hincapié en visiones focalistas ingenuas de los problemas, obviando la dimensión de su totalidad. No caen en la cuenta que, en tanto más se pulverice o fracture la totalidad de una región o área de “*comunidades locales*”, en aquellos trabajos de formación y educación, sin que las mismas sean estudiadas en su totalidad, tanto más se intensificará la alienación. Freire nos pone sobre aviso, en cuanto a estrategias tales, como la “*capacitación de líderes*”, que puede tener la pretensión de promover la comunidad educativa, aunque no tenga esta intención, pero

para muchos servirá, en el fondo, a la alienación. Parten de un supuesto ingenuo, en tanto pretenden promover la comunidad por la capacidad de líderes, como si estas partes fueran las que promoverán el todo, y no sea éste el que debe promover a las partes.

En realidad, la unión de educadores oprimidos, tarde o temprano, en tanto se unan, lograrán percibir su estado de despersonalización, descubrirán que, en tanto divididos, serán presas fáciles del dirigismo y la dominación, pero unidos y organizados, convertirán esta debilidad en una fuerza transformadora, para recrear la educación haciéndola más humana.

## 8. La tentación de la manipulación y la invasión cultural, armas del antidiálogo

Para Freire, la manipulación es un instrumento de conquista, y en torno a ella, giran todas las dimensiones de la *teoría de la acción, de la acción antidiológica*. Se trata de una necesidad imperiosa de las élites políticas y educativas dominadoras, para lograr niveles de organización con los que logren anestesiar a docentes y estudiantes, evitando que piensen.

Por otra parte, la *invasión cultural* viene a ser otra característica de la *teoría antidiológica*. Se trata de “la penetración que los invasores hacen en el contexto cultural de los invadidos” (Freire, 1972, p.137). Y es la que lleva a la inautenticidad del ser de los invadidos. En tanto estas relaciones de carácter autoritario penetren en mayor grado, tanto más los docentes y estudiantes incorporan el sentido de la autoridad. Por ello, “los educandos pronto descubren, que para conquistar ciertas satisfacciones, deben adaptarse a los preceptos que se establecen de forma vertical” (Freire, 1972, p. 140).

El miedo a la libertad que Freire plantea, en docentes y estudiantes, cuando no han logrado comprender el grado de la acción invasora, es mayor cuando se les habla del sentido deshumanizante de esta acción. Tal evasión se da en tanto la situación de opresión les aplasta y la “asistencialización” logra domesticarlos. De hecho, la conciencia de esta dominación existe en forma dual y ambigua, con múltiples temores y desconfianza, lo que resultará fácil superar. Por ello, el desarrollo de procesos de aprendizaje y enseñanza, desde esta posición crítico-política de la educación, la pedagogía, la didáctica y el método, permite la

combinación entre conocimiento y concienciación, la eliminación de formas didácticas dominantes, opresoras, engañosas (Mora, 2009)

La colaboración y no la imposición en la formación docente, es sostenida por el diálogo y la comunicación. El diálogo nunca impone, no manipula, no domestica, no vive de slogans. Por ello, mientras en el antidiálogo la élite que domina mitifica el mundo y la realidad educativa para dominar mejor, el diálogo demanda siempre descubrir en conjunto el mundo.

Por ello es que, mientras los oprimidos son el propio opresor que tienen “dentro” y no ellos mismos, el miedo natural a la libertad puede llevarlos a la denuncia, no de la realidad opresora, sino de los liderazgos transformadores. Ciertamente, “no existe la vida sin la muerte, así como no existe la muerte sin la vida. Pero existe también una “muerte en vida”. Y “la muerte en vida es, exactamente, la vida a la cual se le prohíbe ser” (Freire, 1972, p. 157).

Transformar las vidas de docentes y estudiantes, demanda superar teorías, métodos y estrategias que generan “*muerte en vida*”. Este modelo educativo centra su atención en la persona humana, en sus procesos participativos necesarios, para favorecer la convivencia, la identidad y búsqueda del bien común. (USAC, 2015). Esta liberación, para Freire, no puede darse en términos meramente idealistas, para ello los oprimidos deben llegar al punto de no ver su liberación de su mundo como un “*mundo cerrado*”, sino como un mundo del que pueden liberarse; para que los oprimidos se unan entre sí, necesitan eliminar el cordón umbilical mágico y mítico por el que están ligados al mundo de opresión. Docentes y estudiantes están llamados a desprenderse de estas conexiones que les ligan a una educación domesticadora, acrítica, abandonando a partir del pensamiento crítico, el mundo educativo en el que prevalece la violencia simbólica que naturaliza procesos perversos de anulación de la libertad.

Este testimonio auténtico, crítico, debe osar correr riesgos, al no lograr siempre el éxito de que el sistema educativo logre adherirse a su derrotero. El éxito demanda organización, liderazgo, disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas a cumplir y cuentas que rendir. Sin organización y unidad se diluye la acción transformadora de docentes y estudiantes. Pero esto es preferible al “éxito” a partir de la cosificación de docentes y estudiantes. Cuando el liderazgo manipula los procesos, se niega el éxito de la organización. Cuando este liderazgo

impone su palabra, no organiza sino que manipula, no libera ni se libera, simplemente oprime. Por tal razón, lo que ha de caracterizar a la acción cultural dialógica es la superación de cualquier aspecto que pueda ser inducido. Para Freire, la *síntesis cultural* no niega que existan diferencias entre diferentes culturas, por el contrario se sustenta en ellas: “lo que sí niega es la invasión de una por otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra” (Freire, 168).

La invasión cultural sirve a la manipulación, a la conquista, a la dominación, sin embargo, la síntesis sirve a la organización y la liberación. Hoy, cuando la tecnología se anuncia como el sumun de la educación sin mediar la capacidad de establecer filtros, en vez de síntesis cultural, *amenaza con la invasión cultural, destruyendo el tejido social de la educación y la formación docente*. También se puede objetar que, el abuso de los medios audiovisuales y la tecnología, puede conducir a la pasividad, sustituir el pensar por el ver y a cambiar los valores dominantes. Tal realidad nos conduce a la consecuencia de que las pautas de comportamiento de los oprimidos se conformen, acomodándose a la de los opresores, volviéndose ajeno a ellos mismos este comportamiento (Carreño, 2009).

## Conclusiones: horizontes de transformación e innovación

El contenido de esta obra de Freire nos muestra la urgencia de transformar el pensamiento, la conciencia, hacer de la reflexión un camino a la acción, y de ésta, la vuelta sistemática a la reflexión, logrando una praxis capaz de disolver los miedos y atenazar, por todas sus venas, la violencia simbólica que constriñe el hecho educativo mediante el disciplinamiento.

El diálogo humilde, sin altanería, se presenta frente a la imposición y los comunicados del conocimiento impuesto, como la herramienta principal del cambio, asistido por la activación del pensamiento crítico y la puesta en acción de los dinamizadores estratégicos de la metacognición y la autorregulación. Incorporarlo como el dinamizador de las conciencias del personal docente, en su formación y en labor pedagógica en las aulas, supone una “*metanoya*”, una auténtica conversión hacia el respeto profundo a las conciencias de quienes se forman y educan; un cambio de sentido de la “autoridad” vista y practicada como imposición, hacia un compartir con los demás saberes, experiencias y significados, en búsqueda de descubrir y construir nuevos sentidos y significados de transformación.

Tales cambios y transformaciones en la educación, entrarán seguramente en contradicción con lo establecido por la violencia simbólica normalizada; el camino no será expedito, sino difícil. Lo único que hará posible avanzar en él será el convencimiento, la humildad, la perseverancia, la reflexión crítica-acción, la cooperación con el grupo, la coherencia entre discurso y práctica de cada uno del grupo.

La renuncia a estilos y formas de pensar deshumanizantes del personal docente, del quehacer docente impositivo, disciplinador, no será fácil, pero no por eso dejará de ser necesaria. Frente al orden establecido y profundamente resistente al cambio, sólo equipos docentes visionarios, con sólido y coherente pensamiento crítico, comprometidos; con claridad y respecto profundo a la persona, formando y educando, así como del compromiso con la nueva educación y una sociedad justa, en la perspectiva de un Desarrollo Humano. Solo con la praxis transformadora claramente asumida, será posible transformar métodos, mentes, representaciones sociales y mentales de sometimiento. En esta pugna de sentidos y significados, el objetivo será recuperar integralmente a la persona, para que ella sea capaz de recuperarse con los demás, en conjunto, en su formación y educación, trampolín para una sociedad con equidad y sentido histórico de su pasado, presente y futuro.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ávila, M. (2005) Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 159–174.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. París: Maspéro.
- Beltrán, J. (2017). Libertad de expresión: concepto, fundamento, semejanza y diferencias en los sistemas regionales de protección. Trabajo de Grado. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Derecho. Bogotá, Colombia.
- Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Santiago: CIDE.

- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4. [Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico]. Madrid: Morata, Fundación Paideia.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2001). Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica. En: *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Popular.
- Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Revista de ciencias de la educación*, 20, 195-214.
- Castaño, C. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y sociedad*, 21 (21), 221-243. <http://doi.org/http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146/28380>
- Clark, C. (2014). *Sonámbulos. Cómo Europa fue a la guerra en 1914*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- De Souza B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- Foucault, M. (2006). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011). *El coraje de la verdad*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Freire, P. (1972). *La pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M., Gómez, M., Mafra, J., & Fernández de Alencar, A. (comps). (2008). Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía (Vol. 2008). Recuperado a partir de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/>
- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En: *La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. F. Imbernón (coord.). Barcelona: Graó.
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. *Revista Enseñanza de las ciencias*, 5, 21-30.
- Iovanovich, M.L. (2003). *El pensamiento de Paulo Freire: Sus contribuciones para la educación*. Buenos Aires: Cruzando Fronteras, CLACSO.
- López, M. F. (2014). La ciudadanía en los movimientos contrahegemónicos: Una aproximación desde el sur. *Revista sociológica de pensamiento crítico intersticios*, 8(1), 263-276.

- Lucio, R. (2001) La actividad metacognitiva como desencadenante de procesos autorreguladores en las concepciones y prácticas de enseñanza de los profesores de ciencias experimentales. Una propuesta de formación del profesorado. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mejía, M.R. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Recuperado de: <http://educacionpublicajgm.uchile.cl/sitio/wp-content/uploads/2014/11/Las-pedagog%C3%ADas-cr%C3%ADticas-en-tiempos-del-capitalismo-cognitivo.pdf>
- Mora, D. (2009). Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora. *Integra Educativa. Revista de Investigación Educativa*, 2(1), 25–60.
- Nayive, L. & León, A. (2005). Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo, *Educere*, 9 (29), 159-164.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire and the Pedagogy of the Oppressed. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 10, 57–72.
- Ortega, P. & Mínguez, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- Pansza, G., Pérez, E. & Morán, O. (2001). *Fundamentación de la didáctica*. México: Gernika.
- Rodríguez, L., Marin, C., Moreno, S., & Rubano, C. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Revista Ciencia, docencia y tecnología*, 34, 129-171.
- Rojas, A. (2009). La didáctica crítica, crítica la crítica educación bancaria. *Revista de investigación educativa*, 2(1), 93-108.
- Romero, L. (1997). Los sectores populares urbanos como sujetos históricos. Última década, No. 007. Centro de Investigación y Difusión Poblacional de Achupallas. Viña del Mar, Chile.
- Sánchez, L. (2013). Potter y Freire: diálogo de fundamentos teóricos para la educación bioética. *Revista Bioética*, 21(1), 158-167. <http://doi.org/10.1590/s1983-80422013000100019>
- Seixas, P., & Peck, C. (2004). *Teaching historical thinking*. In A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press.
- USAC. (2015). *Modelo de aprendizaje sociocrítico-formativo. Su vinculación con la gestión por competencias*. Guatemala: Universidad de San Carlos.

## Capítulo 2

# Repensando el método alfabetizador de Paulo Freire a partir de la *Pedagogía de la indignación*

José Humberto Trejo Catalán<sup>1</sup>

Víctor del Carmen Avendaño Porras<sup>2</sup>

Carolina Pano Fuentes<sup>3</sup>

### 1. Introducción

El hacer y pensar de Paulo Freire debe entenderse desde su responsabilidad de ser con el contexto de su época; misma que fue determinada por un paradigmático cambio social y político provocado por los Golpes de Estado en la región latinoamericana producidos en la segunda parte del siglo XX.

En la década de los 80 como resultado de un cambio de paradigma en la consideración de las funciones del Estado, América Latina se encaminó a la conformación de Estados Supranacionales que derivaron en un régimen económico y político neoliberal, cuya forma en el ámbito educativo fue cuestionada por Freire debido a su alto contenido técnico e instrumental; contrario a ello, Freire esbozó su método cuyo núcleo es la comprensión de una relación dialógica entre los sujetos y la educación, visualizando así un proyecto colectivo de liberación, que consiste en la transformación de las actuales condiciones de vivencia polarizadas.

La extensa obra de Freire está articulada por un discurso antropológico y político motivado por su experiencia de trabajo en la alfabetización de adultos en zonas rurales de Chile y en la Región Nordeste de Brasil. En este sentido, *Pedagogía de la indignación, cartas pedagógicas en un mundo revuelto* es una reco-

---

1 Profesor Investigador Titular C. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - CRESUR. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y Pensamiento crítico. Correo: humberto.trejo@cresur.edu.mx

2 Profesor Investigador Titular C. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - CRESUR. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y Pensamiento crítico. Correo: victor.avendano@cresur.edu.mx

3 Docente Investigador Asociado A. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - CRESUR. Correo: carolina.pano@cresur.edu.mx

pilación de epístolas de su autoría publicadas y ordenadas de manera póstuma. En el contenido de ellas se aborda la necesidad de creer que el cambio, aunque difícil es posible; desde esta base se define en el texto mencionado un movimiento de “amor-indignación y esperanza” (Freire, 2012, p. 16). A esta dinámica subyacen las interrelaciones teórico-prácticas planteadas en el libro cuya base es la comprensión de un sujeto histórico que no es ajeno al espacio-tiempo y a partir de lo concreto de su contexto puede actuar entre los intersticios de la experiencia cultural para a través de su praxis trascender la adaptación y pasar a la inserción transformadora de su contexto.

El amor -como concepto planteado por este autor- parte de un compromiso ético y solidario del sujeto por una utopía, que resulta de la concienciación que conduce a la indignación frente al reconocimiento de una realidad problematizada, es decir, una experiencia cultural atravesada por relaciones desiguales de poder. La comprensión crítica que el sujeto haga de su realidad social, política e histórica lo conducirá a la acción transformadora, he ahí el elemento esperanzador de la indignación.

El planteamiento contenido en las *cartas pedagógicas* que hace posible *Pedagogía de la indignación* es una continuidad de la propuesta alfabetizadora de Freire vertida en un método dejado a las mujeres y los hombres a manera de un rompecabezas epistémico en la totalidad del contenido de su obra, cuyo eje es la búsqueda de un método de alfabetización que lleve a los sujetos a problematizar y apropiarse de su contexto para revolucionarlo.

El siguiente capítulo pretende exponer de manera articulada los elementos que componen el Método Freire y su relación con los conceptos de sujeto y ciudadanía, dividiendo la estructura expositiva en cuatro apartados. En el primero de ellos se explican los elementos del método Freire, enfatizando la relevancia del *conocimiento del contexto*, planteada con profundidad en *Pedagogía de la indignación*, así como la comprensión sobre las lecturas del mundo hechas por los sujetos. De la reflexión sobre estos conceptos se derivan las bases de la relación horizontal a la que la pedagogía freiriana aspira; dicha naturaleza dialógica de la educación es el tema que se analiza en el segundo apartado.

La manera en que Freire conceptualiza al sujeto es parte fundamental de su propuesta, en ese sentido, en el apartado *El sujeto histórico como principio del*

*Método Freire*, se expone la construcción de este concepto desde las nociones marxistas de sujeto histórico y praxis, así como la relación dialéctica del sujeto y la estructura. Finalmente se relacionan los elementos citados con el ejercicio de la ciudadanía, considerada como la síntesis de la praxis y a la educación como medio de construcción de la misma.

En el ámbito educativo, el método Freire parte de una relación de horizontalidad entre educador y educando basada en el reconocimiento mutuo como sujetos históricos y dialécticos inmersos en procesos de concienciación del que surge un pensamiento crítico nutrido de lecturas alternas de lo concreto, que llevan a entender el presente como posibilidad; de ahí el compromiso ético y político de la educación. Por tanto, este capítulo tiene el propósito de presentar de manera articulada los elementos del método que para Freire ayudarían a construir una pedagogía crítica y liberadora.

## 2. Los elementos del método Freire

La obra de Freire es atravesada por una preocupación constante por transformar las relaciones humanas marcadas por la desigualdad. Motivado por la experiencia de educación para adultos, Freire planteó la educación y los procesos de alfabetización como “un quehacer político-pedagógico” (Freire, 2012: 49), es decir, comprometido con la transformación de la realidad, provocando que entre los sujetos que forman parte de la relación pedagógica se llegue a una comprensión de la necesidad y posibilidad de cambiar las situaciones que no sean benéficas al desarrollo de los sujetos y vulneren su dignidad.

Tal comprensión implica pasar de una actitud de aparente indiferencia a la problematización de las condiciones del contexto, a las preguntas del por qué y para quién, a adentrarse en los procesos de cuestionamiento de la realidad social, política e histórica frente a la que el sujeto es desafiado a pensar, es decir, que en términos freirianos “No hay alfabetización que no sea a su vez un proceso de reflexión y un ejercicio de liberación” (Marín, Moreno, Rodríguez y Rubano, 2007, p. 146). La anterior reflexión se consolidó en el concepto de *educación liberadora* como contraria a la práctica de la *educación bancaria*, entre cuyas diferencias destacan las siguientes del cuadro 1:

**Cuadro 1. Educación bancaria vs Educación liberadora**

Educación bancaria	Educación liberadora
Práctica y relación educativa como acto depositario / transferencia de conocimientos.	Base dialógica, en la que el conocimiento es una construcción entre sujetos educadores y educandos.
Relación <i>narrativa</i> , de verticalidad o unilateral.	Relación horizontal de conocimiento mutuo y contextual, reconociendo al Otro como sujeto cognoscente a través de sus <i>lecturas del mundo</i> .
Instrumento de dominación al distanciarse de la realidad separando la relación del hombre y el mundo.	Promueve el pensamiento crítico, la problematización de las condiciones del contexto desnaturalizando la realidad social, política e histórica frente a la que educadores y educandos son desafiados a pensar.

Fuente: Elaboración propia.

El núcleo del método propuesto por el autor es la concienciación, que consiste en llevar a los sujetos a adoptar una actitud de cuestionamiento a las características de su entorno; al mismo tiempo implica que el sujeto se sepa *hacedor*, es decir, sepa que en él -de manera colectiva o individual- reside la posibilidad de transformación. La alfabetización desde esta perspectiva es entonces un proceso de apropiación, definido en términos de Michel De Certeau (1990) como un acto creativo y reflexivo, a través del cual los sujetos pueden revolucionar su realidad.

En *La educación como práctica de la libertad* y *La pedagogía del oprimido*, Freire desarrolla de manera puntual su método psicosocial compuesto por tres momentos: la investigación temática -que se relaciona con el *estudio del contexto*-, la codificación y la decodificación, que en su conjunto conducen a la concientización, la cual en su naturaleza dialéctica (reflexión y acción) es la condición inicial de la transformación del contexto de los sujetos por ellos mismos. Ver el cuadro 2.

Cuadro 2. Método Psicosocial

Método Psicosocial		
Investigación temática/ estudio del contexto	A través del <i>estudio del contexto</i> , en una relación de horizontalidad, el alfabetizador junto al alfabetizando hacen consientes los asuntos más relevantes para la vida cotidiana de los sujetos ( <i>lecturas del mundo</i> ), a partir de lo cual surge una serie de <i>temas generadores</i>	<p>Estos cuatro elementos, reflejan la <i>lectura del mundo</i> hecha por los sujetos, es decir, visibilizan la manera en que el sujeto asume y explica el lugar que ocupa en su contexto local y global.</p> <p>Su desarrollo es gradual, pues se busca que en cada momento del proceso el grado de reflexión y acción de los sujetos aumente.</p>
Codificación	Los <i>temas generadores</i> se expresan visualmente y se convierten en la base de la reflexión crítica; su propósito es reflejar situaciones familiares a los sujetos y ser susceptibles de múltiples lecturas Consiste en el proceso reflexivo por sí mismo de los elementos codificados, vehiculizados por el diálogo entre los sujetos alfabetizadores y alfabetizandos, cuyo ideal es tener como resultado una comprensión crítica de los elementos analizados	
Decodificación	Consiste en el proceso reflexivo por sí mismo de los elementos codificados, vehiculizados por el diálogo entre los sujetos alfabetizadores y alfabetizandos, cuyo ideal es tener como resultado una comprensión crítica de los elementos analizados	
Concientización	Este proceso está compuesto por la reflexión -producto de los tres momentos anteriores- y la acción que en su conjunto constituyen la <i>praxis</i> . Consiste en el reconocimiento que el individuo hace de sí como objeto y sujeto de la historia; descubriendo el potencial transformador que radica en él mismo	

Fuente: Elaboración propia

El primer paso metodológico del método Freire consiste en el *estudio del contexto* de los alfabetizandos para obtener los temas de diálogo, mismos que se serán parte de los procesos de codificación y decodificación. Este paso implica que, en una relación de horizontalidad, el alfabetizador reconozca junto al alfabetizando los asuntos de la vida cotidiana que atraviesan profundamente la existencia de los sujetos, es decir, consiste en visibilizar “cuáles son las relaciones

del hombre con su mundo, [y] la forma en que esas relaciones están representadas en su conciencia” (Palacios, 1984, p. 291).

En su libro *Pedagogía de la indignación*, Freire retoma la relevancia metodológica del *estudio del contexto* porque a partir de este se reitera la importancia de una relación y diálogo horizontal entre las partes inmersas en el proceso de alfabetización y la importancia de valorar la *lectura del mundo* hecha por los sujetos, la cual es definida por Freire como la manera en que el sujeto asume y explica el lugar que ocupa en su contexto local y global, así como las relaciones que lo rodean. Si bien parte de un saber ingenuo, éste puede trabajarse de tal manera que se convierta en una reflexión enriquecida que demandará “la necesidad de superar ciertos saberes que, una vez desnudados, muestran su “incompetencia” para explicar los hechos” (Freire, 2012, p. 104), dando lugar a nuevas reflexiones que motiven en los sujetos la acción por cambiar la situación de vida que experimentan.

Estas lecturas del mundo contienen lo que será definido como *temas generadores*, los cuales responden a la necesidad de generar y atender un programa de saber contextual que dignifique la experiencia y saber del Otro y lo reconozca como sujeto de conocimiento para, a través de esa dinámica, darle voz a quienes estructuralmente han permanecido enmudecidos.

Obtenida la serie de *temas generadores* se continúa con la codificación de los mismos, proceso que consiste en expresar visualmente las situaciones compartidas por los alfabetizandos y que se convertirán en la base de la reflexión crítica. Como condición, estas deben sustraerse de situaciones familiares a los sujetos y ser susceptibles de múltiples lecturas. Posteriormente, la decodificación consiste en el proceso reflexivo que se deriva del diálogo en torno a las preocupaciones expresadas por los sujetos y que son la base de la reflexión y la creación. Los elementos del método en su conjunto expresan su plenitud en la concienciación, -concepto central en la teoría del autor- que se logra cuando el sujeto se reconoce como objeto y sujeto de la historia, es decir, toma conciencia de las relaciones que atraviesan su contexto y de su facultad para incidir en la transformación de las mismas. Por tanto, el proceso de concientización debe y es “capaz de dar a los oprimidos la organización necesaria para transformar la realidad deshumanizante” (Palacios, 1984, p. 293); la concienciación hace posible la praxis.

En este sentido, en *Pedagogía de la indignación*, el autor presenta su visión acerca de la relación alfabetizador-alfabetizando basada en un diálogo horizontal que dignifica la relación entre sujetos educadores y educandos. En esta dinámica es posible el verdadero diálogo y Freire lo llama así porque no surge de un esquema de imposición o conquista cual “portadores de la verdad salvadora” (Freire, 2012, p. 104), sino que fundamenta su desarrollo en el esfuerzo por hacer desentrañar el significado profundo de la relación del sujeto con su mundo, es por eso mismo un acto creador y dialógico, porque el individuo deviene en sujeto a través de la reflexión y la acción.

El método psicosocial se nombra como tal porque atiende los aspectos materiales y subjetivos de la relación del sujeto con su entorno. En este sentido, el alfabetizador en el proceso de intervención debe “saber del contexto con el que se relaciona el ser al relacionarse con los otros seres humanos y al cual no solamente contacta” (Freire, 2012, p. 156). Por tanto, se habla de la construcción de una relación dialógica, pues en ella las implicaciones no son lineales sino que en la misma se problematiza las condiciones del sujeto y su contexto y se descubren las vías para su transformación.

El proyecto alfabetizador de Freire busca entonces refrendar relaciones educativas que conduzcan al sujeto hacia la reflexión y la acción. Para ese cometido, la pedagogía del autor se basa en un principio dialógico, es decir, que construye los temas de conocimiento desde el Otro y no como una imposición, de tal forma que el conocimiento se genere alrededor de temas trascendentales para la experiencia de los sujetos, quienes a partir del reconocimiento de su realidad pueden trascender a la misma. Es precisamente el desarrollo de esa característica de la pedagogía en el marco del método Freire la que se analiza a continuación.

### 3. La educación dialógica en Freire

El diálogo es un elemento substancial en el planteamiento pedagógico de Freire, pues a través de este la educación puede superar la transmisión mecánica de conocimientos y convertirse en un espacio que genere procesos de problematización, a través de los cuales los sujetos de la educación se reconozcan como sujetos y objetos de cambio. El espacio educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje que dentro de él tienen lugar, pueden vincularse no sólo con contenidos curriculares, sino con las *lecturas del mundo* hechas por los sujetos.

Esa especie de lectura es la que lleva a los sujetos a retomarse a sí mismos y su entorno como un texto susceptible de re-escribirse.

Leer y escribir palabras sólo nos hace dejar de ser sombras de los demás cuando en relación dialéctica con la lectura del mundo se vincula con lo que yo llamo reescritura del mundo, es decir, con su transformación. De ahí la naturaleza política (...) de la educación en general. (Freire, 2012, p. 112)

La educación por sí misma no determina la totalidad del proceso, pero es necesaria (Freire, 2015); por ello la propuesta pedagógica de Freire parte de una premisa dialógica, que se distancia de procesos de memorización de contenidos y se inclina por la búsqueda de sentido en un reconocimiento de igualdad con el Otro.

La dialogicidad de la educación consiste en una relación horizontal de educador-educando en la que ambos -a través del diálogo- reconocen la especificidad de su aquí y ahora, del contexto desde el que se relacionan con el mundo. Este desvelamiento de la particularidad de ambos es posible a través de acompañar al educando en el reconocimiento y comprensión de su propia condición de existencia. Desde este principio, no habría acto educativo que no fuese “a su vez un proceso de reflexión y un ejercicio de liberación.” (Marín, et al., 2007, p. 146). En esta relación, que forma parte de la perspectiva crítica, la alfabetización tiene dos objetivos fundamentales: el primero de ellos es incentivar una “nueva forma de comprensión del contexto” (Freire, 2012, p. 105) y el segundo, es que el sujeto se reconozca como *hacedor de tareas*.

En la alfabetización –pensada en términos de Freire– puede construirse una nueva concepción del mundo. En este proceso, el educador a través del conocimiento del contexto interpela al educando para incentivar su problematización sobre el entorno, en este sentido, “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria” (Freire, 2015, p. 90).

La provocación que esta propuesta alfabetizadora busca en el educando es la pregunta, llevarlo al plano de la búsqueda de razones, porque “el educando se reconoce a sí cuando “va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles y no en la medida en que el educador va depositando en él la descripción de los

objetos o de los contenidos” (Freire, 2015, p. 66). Así, la dialogicidad se acerca más a la comprensión que a la memorización, de esta forma “aprendiendo la razón de ser del objeto produzco su conocimiento” (Freire, 2012, p. 115).

La reflexión así provocada y vivida busca construir junto al sujeto la conciencia necesaria para “a partir de ese ejercicio de reflexión sobre sí mismo, su entorno y sus condiciones de existencia, llegar, por medio del pensamiento crítico, a revalorizar sus experiencias y su propio bagaje cultural.” (Marín, et al, 2007, p. 165), ésta se vuelve entonces un acto de denuncia a la vez que el anuncio de otros *mundos posibles* mediante la acción de los sujetos al salir del silencio producido por la vivencia en estado de enajenación y reconocer su potencial individual y colectivo para el cambio, porque el sujeto se hace “en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (Freire, 1970, p. 71).

En *Pedagogía de la indignación* se expone el movimiento dialéctico de rabia y esperanza, reflexión y acción, denuncia y anuncio; porque la conciencia de quién soy y en dónde estoy se expresa a través de dicha dialéctica, “a saber, que reconociéndose objeto de la historia, se convierte igualmente en sujeto.” (Freire, 2012, p. 48). Una educación crítica que forma a sujetos de esta misma característica “jamás prescindirá de la percepción lúcida del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo.” (Freire, 2012, p. 38). El proceso alfabetizador de Freire fue pensado como medio para llegar a la praxis, es decir, “en tanto [unión de] acción y reflexión transformadora y creativa” (Marín, et al, 2007, p. 139). En esto, se motiva a las personas por la lucha de una utopía, no como algo inalcanzable, sino como un proyecto que supere las actuales condiciones de desigualdad: el sujeto ejerce su ciudadanía y determina el rumbo de su contexto: “la liberación de los individuos solo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad” (Freire, 2015, p. 126).

La base dialógica de la educación en Freire propone sacar al sujeto del silencio; dicho proceso únicamente puede lograrse desde él mismo, en compañía del educador. El resultado de la dialogicidad será la praxis, la comunicabilidad del mundo, “en la medida en que nos volvemos capaces de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, de escoger, de valorar (...) nuestro movimiento en el mundo y en la historia involucra necesariamente los sueños por cuya razón luchamos” (Freire, 2012, p. 39).

#### 4. El sujeto histórico como principio del método Freire

Para apartarse de posturas deterministas sobre la relación del sujeto con el contexto, Freire retomó los conceptos marxistas de sujeto histórico y praxis para pensar lo concreto y el presente como posibilidad, reconociendo al individuo como susceptible de transitar de ser objeto a convertirse en sujeto, es decir, dueño de su propio destino y desde ahí las potencialidades de su transformación.

Reflexionar sobre la comprensión de sujeto que Freire hace desde su teoría es no sólo necesario, sino punto de partida para entender la relación existente en la triada sujeto-educación-ciudadanía como una relación causal en la que el sujeto pasa de un saber y hacer ingenuo a uno idealmente crítico y transformador. En el método Freire, el sujeto histórico es aquel que es único a la vez que colectivo, así como formado social e históricamente.

Al anterior planteamiento subyace una aproximación teórico-práctica desde el marxismo por entender la relación del sujeto con la estructura que versa en términos dialécticos. Este tipo de relación ha sido conceptualizada por varios autores, destacando la comprensión de Ágnes Heller, la cual parte de llamar a lo concreto *vida cotidiana* y asumir su configuración como resultado de la interacción de factores particulares (formas de apropiación) y genéricos (factores sociales, políticos e históricos que atraviesan el contexto) (Heller, 1987).

Con base en lo expuesto por Heller, si bien es cierto que el sujeto está condicionado por factores externos a él, estos no lo determinan. En este sentido, la relación del sujeto con la estructura comprendida en términos dialécticos conduce a reconocer que desde la realidad concreta es posible la acción transformadora de los sujetos; por ello su existencia debe dirigirse hacia una asunción crítica del rol propio. En palabras de Freire, “rechazar el determinismo no significa negar los condicionamientos” (Freire, 2012, p. 72).

De cara a lo anterior, surge la pregunta ¿cómo el sujeto se introduce en los debates sobre las razones de su vida cotidiana? En este sentido, Freire refrendó el carácter político de la educación, entendiendo a lo político como la conciencia de las relaciones de poder que atraviesan lo concreto y que colocan al sujeto frente a situaciones negadoras de su humanización (Freire, 2012). Es así como el aporte de Freire a la pedagogía consiste en re-significar el propósito de la

relación del educador con el educando y verla desde una unión horizontal de desvelamiento mutuo de las condiciones en que ambos transitan y un llamado a su transformación.

Educador y educando, que antes de todo son sujetos, pasan por tres momentos: la alienación, la concienciación y la transformación. La alienación es una condición en la que el sujeto se muestra volcado fuera de sí y pareciéndole extraña toda relación consigo mismo y con los demás. En tal dinámica el sujeto desarrolla un estado de *adherencia*, término manejado por Freire en *La pedagogía del oprimido*, que hace referencia a la dificultad experimentada por el sujeto en el proceso de objetivar y descubrir al opresor, viviendo así en estado de contradicción.

Para Freire la alienación se supera a través de la praxis, planteada como un movimiento indivisible de reflexión y acción. La reflexión consiste en un proceso intencional y dirigido a través del cual el sujeto se reconoce a sí mismo, su contexto y su capacidad para incidir. A nivel subjetivo el sujeto comienza con las preguntas que se dirigen a buscar las razones de ser de los actos y el sentido de su presencia en el mundo; sin embargo, la reflexión debe conducir a la acción, tal como el autor afirma:

no hay concientización sin revelación de la realidad objetiva, en cuanto objeto de conocimiento de los sujetos involucrados en su proceso, tal revelación, aun cuando de ella derive una nueva percepción de la misma realidad desnudándose, no es aún suficiente para autenticar la concientización (...) la concientización no puede parar en la etapa de revelación de la realidad, constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformación de la realidad (Freire, 2015, p. 130).

Pensar en el sujeto (subjetividad-acción) desde Freire es punto de partida para entender la práctica pedagógica planteada, misma que propone que la reflexión conduzca a la acción transformadora. En relación al sujeto, el autor colocará a la educación como el elemento fundamental que interpelará el proceso de su devenir, pues este no es, se construye. Y es precisamente a través de este sujeto, ahora crítico, que Freire propone la superación del actual estado de contradicción en el que la vida cotidiana se desarrolla, reconociendo así el derecho de participación de ese conjunto individual o colectivo al que el autor denomina *oprimidos*.

El proceso alfabetizador en el sentido político-pedagógico acá planteado tiene la intención de activar la acción ciudadana. En el proceso de enseñanza, el educando ha activado una reflexión en torno a su existencia interpelada por factores internos y externos. Así la educación es medio susceptible de usarse para la promoción del ejercicio ciudadano, idea que a continuación se profundiza.

## 5. La educación como vía de desarrollo de la ciudadanía

*Pedagogía de la indignación* es un reclamo a las relaciones de existencia polarizadas producidas a través del neoliberalismo y un llamado a la superación de las mismas desde los sujetos. Después de la Segunda Guerra Mundial se estableció el Estado de Bienestar y los bloques encabezados por Estados Unidos y Rusia comenzaron una batalla por la hegemonía conocida como “Guerra Fría”, que implicó la intromisión de formas de vivir y pensar a los países bajo su tutela a través de diversos organismos internacionales que marcaban las directrices y técnicas de desarrollo.

Este hecho social, político e histórico produjo transformaciones en la vida cotidiana de América Latina, en las formas del ejercicio de la ciudadanía formal y cultural y con el desmantelamiento del Estado de Bienestar (en la década de los 80), la ciudadanía se convirtió en una expresión de conquista frente a la “modernización del Estado que tiende a ser socialmente excluyente” (Castillo, 2006, p. 49).

Las consecuencias de este proceso en América Latina se conocieron como la *década perdida*, signada por un acelerado deterioro económico, reducción de la intervención del Estado en las relaciones económicas y “la emergencia de la sociedad civil, como expresión organizada de la población, con motivo de las luchas contra las dictaduras, el militarismo y la injusticia social.” (Castillo, 2006, p. 49). Así también, con la reducción de la intervención de las naciones en materia de política económica que afecta las dimensiones de salud, educación, vivienda, empleo, entre otras garantías, la democracia sólo es resultado de la participación, más que de la representación.

Paulo Freire concibe el espacio educativo como medio para la formación de ciudadanos y la promoción del ejercicio de su ciudadanía. Su método no deslinda la palabra de la vida, por el contrario, en el aprendizaje dialógico “el cono-

cimiento se convierte en el instrumento de lucha contra la opresión” (Delgado, 2010, p. 149) y superación de la contradicción. Si bien la ciudadanía tiene un fundamento jurídico, político e institucional (Ramírez, 2012); el ejercicio de ésta al que se hace referencia se relaciona con lo subjetivo, cultural y las prácticas de agencia (Ramírez, 2012) que permitan a los sujetos visibilizar las contradicciones del contexto y transformarlas.

La educación desde esta perspectiva es de alcances socio-políticos porque en estos espacios dialógicos se retoma como contenido de la alfabetización las intrínsecas preocupaciones de los alfabetizandos y se desnaturalizan las condiciones y actores de las que derivan, a la vez que se debaten las posibilidades de transformación del contexto. El propósito de esta pedagogía es provocar la movilidad de los sujetos frente a una realidad desigual, pero cuya motivación debe ser desde ellos.

Este tipo de práctica educativa dialógica “es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino a la invención de la ciudadanía” (Freire, 2015, p. 59). Es a través de este, que expresa la *lectura del mundo*, que el sujeto puede convertirse en autoconciencia “que [le] permita (...) el reconocimiento y la transformación social” (Delgado, 2010, p. 143). Así, el sujeto se torna en condiciones de la elección de la manera de su ejercicio de ciudadanía. El pensamiento crítico implicaría “detectar las contradicciones sociales, políticas y económicas que permita[n] al individuo actuar contra los elementos opresores de la realidad (...) [hecho] esencial para el desarrollo de una pedagogía liberadora (...), verdadera matriz de la democracia” (Delgado, 2010, p. 142).

La relación entre educación y ciudadanía es intrínseca. Las condiciones contextuales empujan a los sujetos a luchar por la superación de la vivencia contradictoria; en ese sentido, parafraseando a Freire, la libertad es una conquista, no una donación. La democracia, como antes se dijo, se logra a través de la participación y no de la representación. Pero dicha movilidad se logra por medio de la convicción por parte de los sujetos oprimidos de que el cambio es necesario

El carácter popular y democrático de su pensamiento y acción educativa, por oposición al modelo educativo liberal y oligárquico, debe continuar siendo un referente social y político, mediante la reformulación del mundo, que de opciones pedagógicas y alternativas políticas al individuo para que logre su transformación socio-educativa (Delgado, 2010, p. 150).

El método Freire es por tanto una propuesta motivada por un contexto cuya naturaleza excluyente deshumaniza la vivencia de incontables sujetos cuya presencia es no sólo vigente si no intensificada y que toma formas como: pobreza extrema, analfabetismo, hambre; y el rostro de: migrantes, homosexuales, minorías religiosas, mujeres, niños, ancianos, discapacitados, por citar algunos.

De cara a lo antes expuesto debemos re-pensar el contenido de la educación y proyectarla como aquella que retome al mundo para explicar la ciencia y superar la dicotomía entre conocimiento y acción. Como parte de las acciones en este sentido, el Nuevo Modelo Educativo puesto en marcha en el Sistema Educativo mexicano hace adaptaciones curriculares que ponderan un incremento en la promoción de “habilidades cognitivas superiores, como el pensamiento crítico” (SEP, 2016, p. 20). El compromiso político de la educación es precisamente la formación de sujetos conscientes del mundo que habitan y la promoción de su injerencia sobre el mismo. En este movimiento está implícita la práctica ciudadana que busca desde las bases jurídico políticas y las apropiaciones culturales ejercer “formas diferentes de ser sociales, de ser personas colectivas, de hacer demandas, ejercer los derechos, asumir responsabilidades y ser parte de las soluciones” (Castillo, 2006, p. 63).

## Conclusiones

El logro de la propuesta pedagógica de Freire es aún una tarea pendiente, que desde el espacio educativo necesita de la reflexión acerca de la formación docente y el currículo, en su relación con la promoción del ejercicio de la ciudadanía. La acción pedagógica revolucionaria implica a actores y factores macro sociales, pero debe comenzar desde las prácticas individuales que sustenten el valor de tal educación a escala global. La educación es un elemento sustancial de la vida cotidiana y vista como territorio, es la trinchera para subvertir códigos hegemónicos que naturalizan la desigualdad.

La obra de Paulo Freire es un paréntesis en las preguntas sobre el sentido de la práctica pedagógica que traslucida tres reflexiones importantes: la ciencia no debe deslindarse de la vida, el sujeto encierra en sí mismo la posibilidad de cambio y la relación educativa es el medio para la consciencia y la transformación social. La educación así entendida será medio de democratización a través del estímulo de acciones ciudadanas.

El presente exige un cambio en la forma en que los sujetos nos relacionamos con el mismo. La complejidad de sus relaciones es tan profunda que la confusión es una trampa fácil, sin embargo, el deber ético de la educación como corresponsable en la dinamización de resistencia a vivencias deshumanizantes, es re-politizar el discurso y espacio educativo, no dejando al mismo al abandono de tecnificaciones; su llamado es fomentar en el sujeto la corresponsabilidad del destino político de su contexto.

*Pedagogía de la Indignación* reafirma la utopía de Freire para América Latina, que consistió en la convicción de la posibilidad de relaciones sociales basadas en la solidaridad y superación de la contradicción humana. Su propuesta fue una íntima reflexión desde el lugar y contexto que ocupó. Por lo anterior, el corpus de la obra freiriana ofrece una oportunidad para acompañarse de ella en la búsqueda de una re-significación personal de aquellas y aquellos involucrados en el proceso de educación y sumarse a las acciones, desde los intersticios que dan oxígeno al acto creativo y creador, por reformular el contenido y sentido de la práctica educativa.

## Referencias bibliográficas

- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214. Recuperado de: [http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art\\_10.pdf](http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf)
- Castillo, J. (2006). Configuración de ciudadanías juveniles en la vida cotidiana de estudiantes universitarios de Manizales. Tesis doctoral. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Universidad de Manizales. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cin-de-umz/20091027041419/Tesis%20doctoral%20J%20.R.%20Castillo.pdf>
- De Certeau, M. (1990). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Delgado, P. (2010). Educación, democracia y ciudadanía en el siglo XXI desde el proyecto político educativo de Paulo Freire. *Revista Fuentes*, 10, 140-153. Recuperado de: [http://Institucional.Us.Es/Revistas/Fuente/10/Art\\_7.Pdf](http://Institucional.Us.Es/Revistas/Fuente/10/Art_7.Pdf)

- Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. Recuperado de: <http://Www.Servicioskoinonia.Org/Biblioteca/General/Freirepedagogiadeloprimido.Pdf>
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: [http://Congreso.Dgire.Unam.Mx:8080/Blog/Sitedocs/Web/Enlaces\\_Interes/Ped\\_Indignacion.Pdf](http://Congreso.Dgire.Unam.Mx:8080/Blog/Sitedocs/Web/Enlaces_Interes/Ped_Indignacion.Pdf)
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores. Recuperado de: <http://Www.Cronicon.Net/Paginas/Documentos/Paq2/No.11.Pdf>
- Marín, C.; Moreno, S.; Rodríguez, L. y Rubano, M. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, docencia y tecnología*, 34(18), 129-171. Recuperado de: [http://Www.Scielo.Org.Ar/SciELO.Php?Script=Sci\\_Arttext&Pid=S1851-17162007000100005](http://Www.Scielo.Org.Ar/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S1851-17162007000100005)
- Palacios, J. (1984). La cuestión escolar, críticas y alternativas. Recuperado de: [File:///C:/Users/Carolina%20pano/Downloads/9b12bf\\_La-Cuestion-Escolar.Pdf](File:///C:/Users/Carolina%20pano/Downloads/9b12bf_La-Cuestion-Escolar.Pdf)
- Ramírez, J. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Revista de estudios políticos*, 26, 11-35. Recuperado de: [http://Www.Scielo.Org.Mx/SciELO.Php?Script=Sci\\_Arttext&Pid=S0185-16162012000200002](http://Www.Scielo.Org.Mx/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0185-16162012000200002)
- Heller, A. (1987). *La estructura de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <Http://Www.Altillo.Com/Exámenes/Uba/Ubaxxi/Sociologia/Socio2007resunidad1.Asp>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>

## Capítulo 3

# La función educativa del profesor, del agrónomo y del técnico agrícola en el mundo rural colombiano. ¿Agentes del cambio social o generadores de invasión cultural?

*Daniel Lozano Flórez<sup>1</sup>*

### 1. Introducción

Este capítulo toma como referente el libro de Paulo Freire ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural (2010) en el que se plantea que deben existir procesos de comunicación y no de extensión. A diferencia de los demás capítulos, la obra de Freire aparece como punto de llegada y de confluencia (no de partida) de las comprensiones en torno de la función educativa del profesor, del agrónomo y del técnico agrícola.

El capítulo inicia destacando la importancia que han tenido los estudios sobre lo rural en América Latina y, particularmente, en Colombia, sobre todo en relación con el estudio del problema agrario, la promoción del desarrollo rural y la complejidad de la problemática agraria colombiana, agravada por la irrupción en estos territorios de los actores armados ilegales y por el desarrollo de actividades ilícitas, que alteraron el devenir de las dinámicas y de los procesos sociales llevados a cabo por los campesinos. Asimismo, se hace énfasis en el desinterés que se presentó en la región desde los años noventa del siglo XX por el estudio de lo rural y el resurgimiento de este interés en Colombia, cuando iniciaba la segunda década del siglo XXI y fue publicado el informe sobre el desarrollo humano en este país.

---

<sup>1</sup> Sociólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Doctor (candidato) en Estudios Políticos de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente, docente e investigador del programa de Maestría en Docencia, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá D. C., Colombia. Miembro de los grupos de investigación "Educación y Sociedad" de la Universidad de La Salle y "Formación Docente y Pensamiento Crítico" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Correos electrónicos: dlflorez@unisalle.edu.co y dlozanof@gmail.com

Luego, el texto continúa con la presentación de los dos principales conceptos desde los cuales se han estudiado los diferentes hechos sociales relacionados con lo rural, a saber: el mundo rural y la nueva ruralidad. Aquí se presentan las definiciones asociadas con cada una de estas perspectivas teóricas y las principales características de las realidades rurales que se encuentran asociadas con estos conceptos.

A continuación, se hace referencia a la función desempeñada por el técnico agrícola y por el agrónomo en el ejercicio de la extensión agrícola impulsada por instituciones estatales y organizaciones privadas. En esta parte se hace una identificación de los elementos constitutivos de este tipo de extensión, de las críticas formuladas en los años sesenta del siglo XX a la extensión agrícola, entre otros por Freire, de la posterior reelaboración de este concepto y de la necesidad de concebir la extensión no como una práctica de transmisión de conocimientos sino como parte de una estrategia educativa liberadora. Igualmente, se menciona la condición de invasor cultural otorgada al extensionista por parte de la crítica freiriana, la cual se convertirá en un elemento estratégico que le permitirá a Freire alejarse del planteamiento tradicional de extensión y concebir esta labor de asistencia como un ejercicio de comunicación.

Se prosigue con el examen de la educación rural, la cual se incluye en este análisis porque, a nuestro juicio, constituye otro factor que contribuye al desarrollo de procesos de invasión cultural en el campo, especialmente en aquellos casos cuando las ofertas educativas no son aceptables ni adaptables, porque predomina en ellas la racionalidad y la lógica de una educación urbana. Además de esto, el análisis de la educación rural se ocupa del examen de la formación docente y muestra cómo una formación adecuada del profesorado de la escuela rural, que le permita conocer y reconocer las características de la sociedad rural, así como la cultura campesina, sus valores, tradiciones y prácticas, será un factor que alejará la posibilidad de que la escuela y el profesor se conviertan en invasores culturales y facilitará la formulación de ofertas educativas dialógicas y liberadoras, alejadas de la imposición de saberes y más cercanas al diálogo y a la construcción colectiva de conocimientos pertinentes que contribuyan a la transformación de la realidad y al cambio social.

Finalmente, se aborda el examen de la comunicación, la cual es parte sustancial del método de educación popular, dialógica y liberadora, planteado por Freire.

Esta comunicación supone la construcción de espacios destinados al diálogo entre sujetos sociales, sin que medie la separación entre el educador y el educando, entre el sujeto que conoce y el cognoscible. Asimismo, se destaca que los espacios dialógicos no permitirán la existencia de acciones y de prácticas por medio de las cuales se busque la persuasión en relación con la conveniencia de introducir conocimientos y saberes modernos, ajenos a la comunidad campesina, y con base en ellos poner en marcha procesos de cambio. En este contexto, y con base en el libro de Paulo Freire *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (2010), se destaca la tesis del autor quien plantea, precisamente, que deben existir procesos de comunicación y no de extensión.

## **2. La ruralidad en América Latina y en Colombia**

En América Latina, desde los años cincuenta del siglo XX y hasta el inicio de los años noventa, la cuestión rural y la intervención del problema agrario tuvo un lugar central en la agenda de los gobernantes y ocupó un lugar privilegiado entre los temas de interés para su estudio y conocimiento por parte de académicos y de centros de investigación nacionales e internacionales. Así fue como durante esos años se produjeron importantes reflexiones sobre el problema agrario y se formularon varios tipos de política pública en materia rural, orientada a la intervención y resolución de este problema agrario, así como a la promoción y fomento del desarrollo rural, al cierre de las brechas existentes entre los mundos rural y urbano y, desde luego, a la inclusión social del campesino. Precisamente, en este contexto se produjeron varios procesos de reforma agraria y fueron puestas en marcha diversas políticas y programas de desarrollo rural.

A partir de los años ochenta, el lugar central que ocupó la cuestión rural durante aquellos años empezó a perderse y en los años noventa, prácticamente quedó reducido a algunos programas de intervención desarrollados por agencias gubernamentales del nivel central, los cuales se ejecutaron con el concurso de las entidades territoriales de los niveles de gobierno subnacionales. Asimismo, entre académicos y centros de investigación, el estudio de la cuestión rural fue perdiendo interés y dejó de ser un tema prioritario para ser estudiado e investigado. Esta pérdida de interés de la cuestión rural por parte de los gobiernos y de los académicos se debió, en buena medida, a la emergencia de los nuevos contextos producidos por el proceso de globalización, las nuevas realidades que este

hecho social produjo, los nuevos problemas que generó y los retos que planteó a los países de la región en materia de su inserción en el mundo globalizado. Estos retos estuvieron relacionados, principalmente, con el sector económico, pero también se extendió a las dimensiones de la política y de las relaciones internacionales, a la cultura, a la tecnología, a la formación del sujeto global, entre otras.

No obstante, mientras las prioridades se concentraban en la globalización y en la atención del nuevo escenario que este proceso le planteaba a los países latinoamericanos, el problema agrario continuó, como lo señalan Restrepo y Bernal (2014), y las acciones de intervención desarrolladas por los gobiernos no alcanzaron a resolverlo. Por el contrario, dicho problema, en el caso de Colombia, se agravó como consecuencia del conflicto social y político que ha afectado al país durante los últimos cincuenta años. Sin duda, en Colombia, el crecimiento de la guerrilla, el surgimiento del narcotráfico y la aparición y expansión del proyecto paramilitar terminó agravando las situaciones que antes sirvieron de soporte a la tipificación del problema agrario colombiano, debido a que la concentración de la tierra se incrementó, se presentó el desplazamiento masivo de la población campesina como nueva expresión de la conflictividad rural y, además, surgieron los cultivos ilegales y el tráfico de su producción como nuevas formas de economía ilegal. Estas nuevas realidades del campo muy pronto se convirtieron en nuevas manifestaciones del problema agrario, las cuales lo complejizaron e hicieron más difícil su intervención y resolución.

A mediados de la segunda década del siglo XX, en Colombia se presentó un resurgimiento de la cuestión rural. Uno de los indicios clave de esta reaparición se presentó con la publicación del Informe de Desarrollo Humano, titulado *Colombia rural. Razones para la esperanza*, publicado en 2011 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); continuó con el reconocimiento de la importancia de lo rural, del problema agrario y del establecimiento de la prioridad de atenderlo a través de una nueva política agraria, lo cual tuvo una centralidad en los diálogos y negociaciones del conflicto social y político entre el gobierno nacional y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) llevados a cabo en La Habana durante el período 2012-2016; y, finalmente, tuvo un punto culminante en los estudios y recomendaciones del Informe de la Misión para la Transformación del Campo, titulado *El campo colombiano: Un camino hacia el bienestar y la paz*, publicado por el Depar-

tamento Nacional de Planeación (DNP) en el año 2015 y en el *Acuerdo Final. Gobierno de Colombia-FARC-EP para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera*. En estos documentos se destaca el resurgimiento de la cuestión rural y el reconocimiento que ha alcanzado en la resolución del conflicto colombiano y en el desarrollo de nuevos procesos de construcción social del territorio, además, muestran con claridad y precisión la magnitud que tiene en la actualidad el problema agrario en Colombia y son ricos en la formulación de recomendaciones en materia de políticas y de estrategias para su intervención.

Efectivamente, uno de los tópicos que más se menciona en relación con el problema social que afecta al campo colombiano está relacionado con las desigualdades sociales que afectan a la población y las disparidades que se presentan entre los territorios, las cuales se hacen evidentes cuando se comparan los mundos rural y urbano. Deseo, en este contexto, subrayar que es aquí donde se concibe la educación como una política de capital importancia para intervenir esta realidad social y económica adversa que afecta a la población campesina y a la mayor parte del territorio nacional y, además, como alternativa para el restablecimiento del vínculo social de esta población, el cual está afectado por la persistencia de problemas sociales asociados con la pobreza, la violencia, la exclusión social, el desempleo, el deterioro del medio ambiente, entre otros. Es así como hoy se puede afirmar que como consecuencia del resurgimiento de la cuestión rural y de la prioridad que tiene el tratamiento del problema agrario, mediante la intervención de cada una de sus causas, es necesario el planteamiento de una política de desarrollo educativo rural.

### **El mundo rural y la nueva ruralidad**

Deseo subrayar, en este contexto, que el mundo rural y el campesino, su habitante tradicional, tienen unas características particulares que los diferencian de otros contextos, especialmente de aquellos donde predomina lo urbano y donde tiene mayor desarrollo la formación social capitalista. Con el propósito de presentar al lector una caracterización del escenario sociocultural en el cual se desarrollan la educación rural y las labores de extensión agrícola contenidas en algunas políticas públicas de tipo gubernamental, relacionadas con la promoción y el fomento del desarrollo agropecuario o en programas y proyectos de cooperación desarrollados por organizaciones no gubernamentales, a continua-

ción se hará referencia a las dos perspectivas que en la actualidad predominan en la conceptualización de lo rural.

La primera de estas perspectivas está relacionada con la concepción clásica de lo rural y de campesino<sup>2</sup>, en la cual lo rural se asocia con las siguientes realidades sociales:

- La existencia de una población de campesinos dedicada a las actividades agropecuarias, que desarrollan de acuerdo con prácticas culturales ancestrales, las cuales son objeto de los programas de asistencia, con el fin de modificarlas mediante las acciones de las autoridades gubernamentales y de organizaciones sociales que fomentan el cambio tecnológico en el campo.
- Una cultura propia entre los habitantes del campo, la cual fundamenta una lógica y una racionalidad específica del campesino que orienta las prácticas culturales y el desarrollo de las dinámicas sociales y económicas de esta población.
- Una población rural asentada y dispersa en áreas geográficas con baja densidad poblacional.
- Acceso débil por parte del habitante del medio rural a los servicios públicos y sociales básicos.
- Consideración de lo rural como un ámbito territorial en el cual predomina lo tradicional y los procesos de modernización y de cambio social transcurren con demasiada lentitud.
- Predominio de unas relaciones sociales circunscritas a la vereda, sin llegar a trascender el nivel territorial de la localidad o del municipio.

---

2 Esta concepción ha sido expuesta detalladamente, entre otros, por los siguientes autores: Rogers y Svenning (1980) quienes señalaron que los campesinos son los "productores de una agricultura de subsistencia y habitantes rurales tradicionales que raras veces son completamente autosuficientes. Los campesinos son agricultores que se ocupan en gran parte...en la producción de subsistencia. Consumen la mayor parte de los alimentos y otros artículos que producen. Por lo tanto, campesinos y agricultores de subsistencia son términos intercambiables" (p. 24). En este mismo sentido, Schejtman (1980) anota que la economía campesina "engloba aquel sector de actividad agropecuaria nacional donde el proceso productivo es desarrollado por unidades de tipo familiar, con el objeto de asegurar, ciclo a ciclo, la reproducción de sus condiciones de vida y de trabajo, o si se prefiere, la reproducción de los productores y de la propia unidad de producción" (p. 123). Asimismo, Shanin (1979) destaca que el campesino utiliza métodos tradicionales de producción, emplea la mano de obra familiar y que la producción que obtiene la destina a la satisfacción de necesidades de consumo y, además, agrega que en este tipo de economía está ausente la contabilidad en términos monetarios, hecho que diferencia este tipo de unidad de producción de la empresa capitalista. Esta perspectiva de unidad de producción integrada por la familia campesina que produce, principalmente, para la atención de las demandas de consumo familiar, es compartida por el antropólogo Wolf (1978) quien, además, coincide con Shanin en señalar que en este tipo de economía está ausente la realización del cálculo que permite la estimación del beneficio económico. En Colombia, Fals (1982) define el campesinado "como el conjunto de clases sociales con cuya fuerza de trabajo se hace producir la tierra de manera directa, estableciendo formas diversas de relaciones de producción. Históricamente su racionalidad ha ido variando de la básica satisfacción de necesidades, en la era capitalista, al reconocimiento de la necesidad de acumular excedentes, en el contexto actual" (p. 65). Sin duda, esta última definición del campesinado es novedosa, porque aporta elementos nuevos, tales como la superación de la mera satisfacción de necesidades de consumos y el paso a la acumulación de excedentes, hecho que desde el punto de vista conceptual representa un distanciamiento de la conceptualización clásica.

La segunda perspectiva sobre la conceptualización de lo rural se relaciona con el planteamiento del concepto de nueva ruralidad. Esta concepción surgida en América Latina hacia el final del siglo XX, especialmente en el mundo académico relacionado con los estudios rurales, tuvo el propósito de producir una nueva conceptualización de lo rural que tuviera en cuenta los cambios introducidos en el medio rural por el proceso de globalización, la adopción del proyecto neoliberal por parte de los gobiernos de varios países de la región y el proceso de descomposición del campesinado, originado, como lo plantea Fals (1982), por el impacto producido por la introducción de la tecnología en el campo, los cambios presentados en la estructura agraria y en las formas tradicionales de organización del trabajo. Cuando iniciaba el siglo XXI, la noción de nueva ruralidad fue acogida por algunas instituciones internacionales multilaterales, entre las cuales se debe mencionar al Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), al Banco Mundial (BM) y a la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).

Aquí conviene detenerse un poco para destacar que en 2003, el BM y la FAO publicaron un documento en el cual se ocuparon expresamente de producir una definición de la nueva ruralidad, para lo cual señalaron que con este término se “designa la naciente visión del espacio rural y la nueva forma de concebir el desarrollo rural” (BM-FAO, 2003, p. 8). De esta forma, la definición de la nueva ruralidad se redujo a plantear las nuevas formas de concebir el espacio rural y, especialmente, el desarrollo rural, respecto del cual el referido documento señaló que este desarrollo tiene las siguientes características:

“ i) acento en la dimensión territorial en contraste con la sectorial agraria, así como mayor conciencia de las distintas funciones y servicios prestados por la agricultura más allá del aspecto productivo; ii) reconocimiento de los múltiples vínculos entre las pequeñas ciudades y el campo circundante y de la relación entre desarrollo urbano y rural; iii) reconocimiento de la complementariedad entre agricultura y otras ocupaciones en la generación de ingresos rurales, de la generalización de la agricultura a tiempo parcial y del origen multisectorial del ingreso de muchas familias rurales; iv) conciencia de la función residencial de las zonas rurales, en oposición a una percepción puramente productiva o recreativa de las mismas, que lleva a prestar atención a la provisión de servicios sociales y residenciales a las poblaciones rurales; v) reconocimiento de la creciente integración de las zonas rurales en los mercados (de productos, insumos, tecnología y mano de obra) y su incorporación al proceso de

globalización, así como conciencia de la importancia de la competitividad territorial frente a la sectorial; vi) atención al potencial económico que ofrecen los activos ligados al territorio, de tipo geográfico, histórico, cultural, paisajístico y ecológico; y vii) acento en la participación de los diversos agentes involucrados en el diseño y la aplicación de las políticas y programas de desarrollo rural” (BM-FAO, 2003, p. 9).

En resumidas cuentas, hasta aquí se han presentado las dos perspectivas desde las cuales se concibe lo rural, tanto en la concepción clásica que tiene como objeto de estudio y de intervención al mundo rural y al campesino, como el de la nueva ruralidad que se ocupa del territorio y de las actividades que se desarrollan en este, de las relaciones sociales particulares desarrolladas por los habitantes del medio rural a nivel familiar y comunitario, y finalmente, del alcance de las relaciones sociales desarrolladas a través de los procesos de interacción social que tienen lugar en los contextos urbano-rurales.

### **3. La intervención del técnico agropecuario en la ejecución de políticas de cooperación y de asistencia técnica**

El desarrollo de los procesos de modernización puestos en marcha por las instituciones del Estado colombiano y por algunas organizaciones de la sociedad ha tenido en las zonas rurales del país uno de sus principales escenarios. Desde la década del sesenta del siglo pasado, tanto las instituciones estatales como algunas organizaciones sociales, han formulado políticas, programas y proyectos de intervención en el mundo rural, en muchos casos con el apoyo y la participación de agencias internacionales de cooperación. Así, mediante las diferentes alternativas de intervención puestas en marcha se ha pretendido que la idea de progreso y su estrategia de modernización tengan aplicación en el campo y que como consecuencia de ello se generen procesos de desarrollo rural que conduzcan al cambio social y al mejoramiento de las condiciones y la calidad de vida de la población campesina.

Las diferentes decisiones y alternativas de intervención diseñadas, han adoptado a la educación y la asistencia técnica como las principales estrategias para la concreción del proceso modernizador y la realización del cambio social rural. Estas estrategias han encontrado en los roles y funciones desempeñados por el técnico agropecuario o el agrónomo y del profesor de la escuela rural, los principales agentes para dinamizar e impulsar dicho cambio.

En la propuesta de educación popular desarrollada por Freire, una de sus críticas a la intervención de agentes externos en la comunidad rural se dirige al cuestionamiento del trabajo que realiza el extensionista agrícola, a los principios que fundamentan la extensión rural y a las prácticas por medio de las cuales ésta se lleva a cabo. Tanto los principios como las prácticas tradicionales desarrolladas por la extensión rural y sus agentes, se puede afirmar que se concretan en lo siguiente:

“i) se reconoce un estado de realidad social o productiva no deseable; ii) opera una decisión política que opta por la intervención (externa) mediante una institución (agencia) específica; iii) se supone la existencia de un conocimiento superador de aquel que rige la práctica productiva o social en un determinado momento y lugar; iv) se dispone de una infraestructura generadora de ese conocimiento; v) se cuenta o crea una infraestructura transferidora; vi) se supone que la transferencia es posible y deseable; y vii) se considera que la población en la que opera la intervención modificará su conducta de acuerdo con el planteo de la acción transferencista” (Cimadevilla, 2003, p. 95)

Sin duda, la extensión agrícola concebida y estructurada en sus acciones y prácticas culturales y técnicas desde la perspectiva mencionada antes, por medio de la cual hacia el final de los años sesenta del siglo XX se ejecutó una intervención gubernamental y social en las sociedades rurales latinoamericanas, dio origen a la formulación de críticas a sus acciones porque eran impositivas y buscaban la formación de un nuevo *ethos* entre la población campesina, mediante la introducción de teorías relacionadas con cosmovisiones diferentes a las del campesinado y el uso de paquetes tecnológicos modernos, aplicables al desarrollo de las prácticas culturales del campesino relacionadas con el desarrollo de las labores agropecuarias.

Entre las críticas formuladas a la extensión agrícola por aquellos años encontramos las planteadas por Freire, quien señaló que “el objetivo fundamental del extensionista, en el trabajo de extensión, es intentar hacer que ellos -los campesinos<sup>3</sup>- cambien sus ‘conocimientos’ asociados a su acción sobre la realidad, por otros, que son los conocimientos del extensionista” (2010, p. 24). Conviene subrayar que en la crítica a la extensión agrícola realizada por este autor, la imposición de ideas y de prácticas que contenían las acciones de extensión

---

3 Se agrega a la cita la expresión “los campesinos” para precisar el contexto y el sentido que tiene el citado planteamiento de Freire.

tuvieron una centralidad en su análisis y constituyeron la base para el planteo de que con la extensión agrícola se producía una invasión cultural, pues el contenido llevado, refleja la visión del mundo de aquellos que lo llevan, el cual se superpone al de aquellos que, pasivamente, reciben (Freire, 2010).

Sin duda, las críticas realizadas a la extensión agrícola condujeron a que estas acciones de asistencia y de cooperación desarrolladas en las zonas rurales fueran cambiando y se convirtieran en un proceso en el que la interacción social y el diálogo cada vez tenían mayor cabida y reconocimiento, razón por la cual la concepción tradicional de extensión basada en la transmisión de conocimientos y la transferencia de tecnologías cambió sustancialmente, convirtiéndose en un proceso social más complejo, que involucraba diferentes dimensiones tanto del proceso de desarrollo como de la vida de las personas y en el cual las tradiciones y los saberes de los campesinos debían tener un reconocimiento. Así fue como surgieron y se institucionalizaron nuevas perspectivas en relación con la extensión agrícola. Una de esas perspectivas fue la planteada por la FAO en los siguientes términos:

“La extensión consiste en facilitar tecnologías, tanto o más que en transferir tecnologías. Frecuentemente, la extensión es considerada simplemente como un vehículo para difundir el progreso técnico y científico y transferir tecnología. Esa es una definición estrecha e insatisfactoria. La difusión del conocimiento no es un camino de una sola vía; de científicos a productores. Los conocimientos de los agricultores deben ser recogidos, analizados, capitalizados y diseminados. Los productores necesitan algo más que información técnica. Rara vez hay una solución a los problemas agrícolas que ‘le quede bien a todos’, ya que comprenden aspectos técnicos, económicos, comerciales, sociales y ambientales.... los propios productores deben ser capaces de analizar las restricciones, buscar y probar soluciones, y elegir opciones entre las ofrecidas por el conjunto de proveedores de servicios”.

La esencia de la extensión agrícola es facilitar la interacción y reforzar las sinergias dentro de un sistema de información que comprende a la investigación y educación agrícola y a un vasto complejo de empresas proveedoras de información” (FAO, 2004).

Deseo subrayar que la crítica de Freire a la concepción inicial de la extensión agrícola se concretó en el análisis de las acciones desarrolladas por el extensionista, quien interviene como sujeto activo que extiende un contenido que es

tomado por un sujeto pasivo, el campesino. Asimismo, señaló que el desarrollo de las prácticas del extensionista consistía en la transmisión de conocimientos y de tecnologías que eran considerados de un nivel superior a los del campesino, razón por la cual era necesario cambiarlos (Freire, 2010). Cabe pensar, sin embargo, de acuerdo con la perspectiva freiriana, que una intervención en el campo de estas características y propósitos no es educativa, debido a que niega el concepto de educación, entendido éste como práctica de la libertad y porque privilegia la domesticación de la población a la cual está dirigida la extensión, lo cual devela una incompatibilidad entre la extensión y la educación concebida como una acción liberadora. Estas consideraciones condujeron a Freire a construir una propuesta teórica y metodológica en la cual la extensión fuese una acción social educativa, basada en el diálogo y la comunicación.

#### **4. Educación rural aceptable y adaptable como alternativa a la invasión cultural**

En el caso de la escuela y del profesor que desarrolla la acción social educativa en las zonas rurales y que, además, atiende a la población campesina, la invasión cultural se presenta cuando la oferta educativa llevada al campo no cumple con las características de ser una educación aceptable y adaptable, tal como sucedió con las acciones y prácticas puestas en marcha por los programas de extensión agrícola.

En relación con la importancia de la educación rural como estrategia de intervención para la atención y resolución de los problemas sociales que han quebrantado el vínculo social y de fomento de la modernización de las actividades productivas por la vía del cambio tecnológico, es conveniente el rescate de las diversas experiencias que este tipo de educación ha tenido en Colombia, especialmente desde los años sesenta del siglo pasado. Estas experiencias, algunas de ellas retomadas por la política de educación rural desarrollada a través del Proyecto de Educación Rural (PER) del Ministerio de Educación Nacional, se basan en la formulación y aplicación de modelos pedagógicos flexibles, entre los cuales se deben mencionar el de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), el de posprimaria, porque sus contenidos de enseñanza, métodos de trabajo educativo y logros han sido reconocidos a nivel nacional e internacional. Igualmente, en la experiencia de educación rural de Colombia, además del diseño de los modelos educativos flexibles, otro resultado impor-

tante que se ha alcanzado tiene que ver con la formación y cualificación del tutor o docente que atiende la población de estudiantes campesinos en cada uno de los modelos flexibles.

Se considera que la formación de los profesores que desarrollan la función docente en instituciones educativas localizadas en las zonas rurales de Colombia debe tener en cuenta la experiencia exitosa de los desarrollos alcanzados por la educación rural en este país, tanto de los modelos flexibles como de las acciones desarrolladas por el PER y, además, debe propender por una formación del profesorado en el conocimiento de los modelos educativos flexibles de mayor éxito, así como en métodos adecuados de enseñanza y de trabajo en el aula, pero sobre todo en el desarrollo de una educación con una perspectiva social orientada a la reconstrucción del tejido social que se encuentra afectado por los impactos y efectos dejados por el conflicto social, a la recomposición de las relaciones sociales, hecho requerido por el proceso de reconciliación puesto en marcha recientemente en Colombia y por la necesidad de restablecimiento del vínculo social.

En este contexto, se considera de capital importancia la formación del profesorado que atiende la educación rural porque puede contribuir a la construcción de ofertas educativas rurales adaptables y aceptables, que atiendan las condiciones y necesidades de la sociedad rural y de su población, que hagan una contribución efectiva al ejercicio efectivo del derecho a la educación y eviten que el profesor de la escuela rural se convierta en un actor de los procesos de invasión cultural producidos en el campo. Sobre todo cuando instituciones y agencias externas a la comunidad campesina impulsan procesos de cambio de los conocimientos, acciones y prácticas culturales ancestrales del campesino.

A pesar de lo evidente que son las especificidades de las escuelas rurales colombianas, de la población de estudiantes que asiste a estas y de las necesidades educativas que tiene la sociedad rural y la población campesina, la política educativa nacional, le demanda a estas instituciones el desarrollo de acciones y el logro de resultados similares a los de las instituciones educativas urbanas, “añádase a esto que si bien esta opción de la política educativa nacional contribuye a la reducción de las brechas existentes en materia de calidad educativa entre las zonas rurales y urbanas, es necesario tener en cuenta las condiciones de estas instituciones y, sobre todo, el perfil profesional de los docentes que atienden los programas de formación, porque ‘lograr niveles mayores de calidad en la educa-

ción de la población rural requiere docentes conocedores de la problemática rural, de las políticas relacionadas con el desarrollo del campo y con empatía hacia el tema´ (Ministerio de Educación Nacional, 2015, p. 35)” (Lozano, 2017, p. 3).

Así, las instituciones educativas de las áreas rurales encargadas del desarrollo del proceso educativo mediante modelos educativos flexibles se alejan de la estandarización de la educación que predomina en las diferentes ofertas de educación, así como de los procesos de invasión cultural desarrollados por la escuela y sus agentes educativos y, además, permiten que haya diferenciación entre las ofertas educativas formuladas para las zonas rurales y urbanas. Asimismo, de los modelos pedagógicos flexibles se debe destacar que la mayoría de estos incluyen el desarrollo de la formación y capacitación de sus docentes, mediante lo cual hacen una efectiva contribución a la formación de un perfil específico de docente, con capacidad para desarrollar una acción social educativa de acuerdo con el contexto rural, sin violentar los valores, principios y prácticas constitutivos de la tradición cultural campesina; y por el contrario, que articulen esta tradición con los conocimientos científicos, tecnológicos, técnicos de la modernidad y permitan la construcción de escenarios educativos basados en el diálogo y el reconocimiento de los saberes construidos socialmente, lo cual se convertirá en uno de los fundamentos del cambio social en el campo.

En este contexto, la educación en las zonas rurales ofrecida a través de los modelos pedagógicos flexibles es diferente, debido a que su desarrollo genera un diálogo a través del cual la escuela pone en marcha un proceso de comunicación en su interior y en el entorno de esta. De aquí se desprende que, como lo señaló Freire “la educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados” (2010, p. 77), mediante lo cual la escuela rural y sus docentes se alejan de la posibilidad de convertirse en otro tipo de invasores culturales.

Baste lo anterior para señalar que en la realidad educativa Latinoamericana y, desde luego, de Colombia, como se anunció antes, el sistema de formación de docentes tanto inicial como en ejercicio, no dispone de ofertas educativas que contribuyan a la formación del perfil del docente requerido en la educación rural, lo cual trae como consecuencia que los “profesores no se encuentren capacitados para interpretar las múltiples y complejas dimensiones de la realidad

del mundo rural, que tampoco cuenten con la preparación necesaria para enfrentar los problemas pedagógicos que derivan de la situación de las escuelas en el campo, ni estén capacitados para relacionarse con los niños, sus familias y la comunidad rural en su conjunto” (Bachmann, Osses, y Schiefelbein, 2012, p. 302). Este déficit que presenta el sistema de formación de docentes en la región y en Colombia, afecta el desarrollo de la educación rural, las posibilidades de desarrollo profesional de los docentes y la disposición de condiciones adecuadas para el ejercicio de la docencia en la escuela rural.

## 5. La comunicación como estrategia de educación y de cambio social en el medio rural

El educador brasileño Paulo Freire (1921-1997) aportó al pensamiento educativo latinoamericano un método aplicable y replicable en el desarrollo de procesos educativos. Así, el método Freire<sup>4</sup> tiene en el pensamiento de su autor un fundamento político que otorga a la educación una dimensión relacionada estrechamente con los procesos de cambio social y de liberación de los oprimidos. Esta perspectiva de la educación propende por una escuela popular que desarrolle procesos educativos y acciones formativas en concordancia con las orientaciones formuladas por una pedagogía liberadora, la cual fue planteada por el autor como alternativa a la pedagogía tradicional que fundamentaba la que él denominó como educación bancaria, la cual está dirigida a la formación de los miembros de las clases sociales dominantes u opresoras y cuyo acceso resultaba difícil y en no pocos casos, imposible para los oprimidos.

El sujeto para el cual proyectó Freire dicha escuela y tipo de educación fueron las masas que integraban los oprimidos de toda la América Latina, a quienes la acción educativa debía contribuir a su liberación. La propuesta educativa de Freire se basó en el desarrollo de procesos de alfabetización que generaran una concientización<sup>5</sup> de la población, para lo cual la educación debía hacer un análisis crítico de la realidad social y económica del territorio donde se encuentra

---

4 Este método fue expuesto por Paulo Freire en su texto titulado como Pedagogía del Oprimido, escrito por el autor hacia el final de la década del sesenta del siglo XX. La breve presentación que se hace aquí del llamado método Freire se basa, principalmente, en los planteamientos de este autor expuestos en el mencionado texto.

5 En la propuesta educativa de Freire, la concientización le permite, a cada uno de los individuos que integra la población constituida por los oprimidos, la apropiación crítica de la posición que ocupa en la relación con los demás grupos e integrantes de la sociedad. Y, a su vez, dicha apropiación se convierte en la fuerza que impulsa al oprimido hacia el ejercicio de los roles que debe desempeñar en la sociedad como sujeto comprometido con la transformación del mundo y la humanización de éste.

asentada la población, además, las acciones del proceso educativo se debían desarrollar a través de un proceso dialógico que privilegiara la praxis que transformara la realidad social sobre la enseñanza y el aprendizaje de contenidos establecidos curricularmente. Esta praxis debía estar basada en el desarrollo de una acción de tipo reflexivo por parte de los oprimidos con respecto a la organización social que los oprime, con el fin de producir cambios sociales y transformaciones en dicha organización.

Así, pues, el método propuesto por Freire buscó la integración de la persona con la cultura que sustenta las experiencias de cada persona, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa de la población en los procesos sociales y en la producción de estos, como alternativa para llevar a cabo la construcción social de la realidad y, sobre todo, para avanzar en la transformación de la sociedad. Para el logro de estos propósitos, el docente de la escuela popular, mediante el desarrollo de su acción educativa, debía contribuir a la acción reflexiva y a la concientización de la población oprimida con respecto a sus opresores y a su liberación, hecho que debía producirse a través de la praxis y de la producción de un conocimiento que tuviera en cuenta la cultura y la experiencia del oprimido, pero que además fuese un factor de incidencia en el desarrollo de procesos de cambio social.

Efectivamente, es en este contexto donde adquiere importancia la alfabetización como proceso que debe conducir a los sectores populares de Latinoamérica a la construcción de un conocimiento que les permitiera la realización de un análisis e intervención crítica sobre la realidad y la generación de procesos de cambio social. Así, en el pensamiento de Freire, la alfabetización emergió como una importante estrategia de la educación orientada a la concientización y a la liberación de la población oprimida.

Sin duda, el desarrollo de una educación concebida desde la perspectiva planteada por Freire, supone cambios sustanciales en la práctica profesional del docente, especialmente porque como lo destaca este autor “el papel del educador no es ‘llenar’ al educando de ‘conocimiento’ de orden técnico o no, sino, proporcionar, a través de la relación dialógica educador-educando, educando-educador, la organización de un pensamiento correcto en ambos” (Freire, 2010, p. 59). En concordancia con lo antes mencionado, el desarrollo de la práctica profesional del docente se concibe en el marco de un proceso dialógico por medio del

cual se debe llevar a cabo “la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (Freire, 2005, p. 90). De esta forma, la educación liberadora, que problematiza, es radicalmente diferente a la educación bancaria que considera que el estudiante se encuentra vacío de conocimientos y que debe ser llenado. En palabras de Freire, para esta última educación el estudiante es un depósito que debe ser llenado. Una síntesis de las contradicciones existentes entre la educación bancaria y la liberadora o problematizadora es presentada por Freire en los siguientes términos:

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

Con el fin de mantener la contradicción, la concepción ‘bancaria niega la dialogicidad como esencia de la educación y se hace antidialógica; la educación problematizadora –situación gnoseológica– a fin de realizar la superación afirma la dialogicidad y se hace dialógica” (2005, p. 91).

Así las cosas, el desarrollo de una educación que problematiza se aparta de la separación que hace la educación entre educador y educando, y entre sujeto cognoscente y sujeto cognoscible. En la perspectiva freiriana el educador siempre será un sujeto cognoscente, tanto en los encuentros dialógicos con los estudiantes como cuando se está preparando para el contacto con estos. Ciertamente, en esta perspectiva el educador se aleja del espíritu del narrador que orienta la práctica educativa en la educación tradicional, en la cual la centralidad la tienen el educador, su saber, y el programa que presenta a los estudiantes. En esta perspectiva crítica de la educación, adquiere importancia la problematización y la puesta en marcha de una educación dialógica o comunicativa, que se debe desarrollar a través del diálogo entre educadores y educandos, así como entre los diferentes saberes sociales que circulan por los espacios que ha construido cada sociedad. De esta forma, como lo afirma Freire (2010), “la problematización dialógica supera el viejo ‘magíster dixit’, en que pretenden esconderse los que se juzgan ‘propietarios’, ‘administradores’, o ‘portadores’ del saber” (p. 68) y hacer un rechazo a dicha problematización “es insistir en un injustificable pesimismo respecto a los hombres y a la vida. Es caer en la práctica que deposita un falso saber

---

6 Expresión usada en la Edad Media para hacer alusión al maestro y a la autoridad que tenía todo aquello que decía, lo cual se afirmaba con expresiones tales como ‘porque el maestro lo ha dicho’ o ‘no se puede poner en duda’. Esta aclaración es nuestra.

que, anesthesiando al espíritu crítico, sirve a la ‘domesticación’ de los hombres, e instrumentaliza la invasión cultural” (Freire, 2010, p. 62).

La propuesta de educación popular planteada por Freire incluyó la crítica a la extensión agrícola desarrollada por instituciones públicas y privadas. En palabras del pedagogo brasileño, esta extensión, tal como fue concebida en los pasados años sesenta, se convirtió en una práctica de domesticación de la población y se alejó de los ideales educativos, en virtud de los cuales “educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’, para ‘salvar’, con este saber, a los que habitan en aquella” (Freire, 2010, p. 25). Esta domesticación inicia con una labor de persuasión por parte del extensionista, con el fin de que el campesino acepte la propaganda institucional, la cual está cargada de contenidos comerciales, ideológicos o técnicos.

En contraste con esta idea de la persuasión, Freire propone la problematización y el diálogo como estrategia que debe conducir al desarrollo de una educación liberadora, a la concientización y a la construcción de un conocimiento pertinente que contribuya, efectivamente, al cambio social. En este contexto, sugiere Freire que “educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben -por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más-, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más” (Freire, 2010, p. 25). Igualmente, esta perspectiva de la educación demanda que se mantenga el reconocimiento y el respeto de las culturas y que se propenda por la construcción colectiva de un conocimiento que contribuya a la transformación de la realidad.

En el escenario creado por una educación basada en la problematización de la realidad social por parte de sus protagonistas, como alternativa para el conocimiento y comprensión de dicha realidad y para la producción de conocimiento transformador que conduzca a nuevas acciones y prácticas sociales, “es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto conocible que buscan conocer” (Freire, 2010, p. 28), en otras palabras, no se puede presentar una separación entre el sujeto cognoscente y el sujeto cognoscible, tal como sucede en las prácticas educativas de la educación bancaria.

Ahora es oportuno señalar que a una educación que adopte la problematización de la realidad como una de sus principales estrategias, le corresponderá un concepto diferente de aprendizaje. Al respecto, Freire señala que para esta perspectiva educativa “sólo *aprende* verdaderamente aquel que se apropia de lo aprendido, transformándolo en aprehendido, con lo que puede, por eso mismo, reinventarlo; aquel que es capaz de aplicar lo aprendido-aprehendido a situaciones existenciales concretas” (Freire, 2010, p. 28). En este sentido, el aprendizaje asociado con las acciones y prácticas tradicionales de la extensión agrícola, de acuerdo con lo planteado por este autor, al extender un conocimiento que ha sido elaborado en contextos diferentes a los de la comunidad rural, se mata la capacidad crítica del campesino y no se avanza en la generación de condiciones que permitan la construcción de un conocimiento nuevo y pertinente, ni en la concientización de la población rural.

Evidentemente, si las acciones y prácticas desarrolladas a través de los procesos de la llamada extensión agrícola se convierten en auténticas acciones de educación, para lo cual deben desarrollar procesos dialógicos con los integrantes de la comunidad rural, problematizar la realidad, enseñar y aprender simultáneamente por parte de todos los actores del mundo rural y de los que intervienen en éste, producir conocimiento pertinente y, además, contribuir a la generación de procesos de cambio social y cultural, el trabajo de asistencia y de capacitación del técnico agrícola y del agrónomo ayudará a la “superación tanto de la percepción mágica de la realidad, como de la superación de la ‘doxa’ por el ‘logos’ de la realidad. Es intentar superar el conocimiento, preponderantemente sensible, por un conocimiento que, partiendo de lo sensible, alcanza la razón de la realidad” (Freire, 2010, p. 35). Así, pues, en la perspectiva freiriana de la educación, el reto que tiene el extensionista y el educador es ser dialógico, elemento metodológico ausente de las acciones y prácticas institucionalizadas de la extensión.

Finalmente, se debe destacar que en el método de la educación popular propuesto por Freire, este autor, desde lo gnoseológico, se aleja del concepto de extensión y concibe la asistencia agrícola como un proceso de comunicación que debe conducir a que quien educa abandone las prácticas conducentes a la domesticación de la población y le abra espacio a prácticas dialógicas. De los procesos comunicativos, destaca Freire que implican relaciones basadas en la reciprocidad, la ausencia de sujetos pasivos, convirtiendo la educación en diálogo, eliminado la transferencia de los saberes y procurando que los significados, realmente, alcancen una significación (Freire, 2011).

## Referencias bibliográficas

- Bachmann, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. En: *Revista Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 297-310.
- Banco Mundial-FAO. (2003). *La nueva ruralidad en Europa y su interés para América Latina*. Roma: FAO-Banco Mundial.
- Cimadevilla, G. (2003). La naturaleza no natural de la extensión rural. En: Thornton, R. y Cimadevilla, G. (2003). *La extensión rural en debate. Concepciones, retrospectivas, cambios y estrategias para el Mercosur*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). *El campo colombiano: Un camino hacia la paz y el bienestar*. Misión para la transformación del campo. Bogotá: DNP.
- Fals, O. (1982). *Historia de la cuestión agraria en Colombia*. Bogotá: Carlos Valencia Editores.
- FAO. (2004). Nuevos enfoques de la extensión agrícola. En: *Política de desarrollo agrícola. Conceptos y principios*. Disponible en: <http://www.fao.org/docrep/007/y5673s/y5673s1q.htm#TopOfPage>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2010). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI editores.
- Lozano, D. (2017). *El ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana: entre la precariedad de las condiciones laborales y las necesidades de desarrollo profesional*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS). Realizado entre el 3 y el 8 de diciembre en Montevideo-Uruguay.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia territorio rural: apuesta por una política educativa para el campo*. Bogotá: Ministerio de Educación.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2011). *Colombia rural. Razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: PNUD.
- Restrepo, J.C. y Bernal, A. (2014). *La cuestión agraria. Tierra y posconflicto en Colombia*. Bogotá: Debate.

### Capítulo 3. Función educativa del profesor

Rogers, E. y Svenning, L. (1973). *La modernización entre los campesinos*. México: FCE.

Shanin, T. (1979). Una familia campesina rusa. En: Shanin, T. (1979). *Campesinos y sociedades campesinas*. México: FCE.

Schejtman, A. (1980). *Economía campesina: lógica interna, articulación y persistencia*. Santiago de Chile: CEPAL.

Wolf, E. (1971). *Los campesinos*. Barcelona: Editorial Labor.

## Capítulo 4

# Conciencia crítica: centro del método Freire para el pensamiento crítico

Roxana Morales Bonilla<sup>1</sup>

### 1. Introducción

Para la persona que ejerce la docencia, su práctica educativa está moldeada por la postura epistemológica que le subyace, por el modelo didáctico que le estructura, le delimita o le amplía los espacios socioeducativos en los cuales se mueve y ejerce su rol educativo, ya sea en equidad o en desigualdad. En este contexto, las y los docentes, el estudiantado, las familias, el entorno sociocultural, también influyen en las relaciones profesionales educativas. Una pedagogía liberadora como la que propone Paulo Freire requerirá de estos componentes.

Este capítulo toma la *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido* (1993) de Freire como referente y presenta una estructura en dos partes. En la primera se hace un acercamiento a los ejes que vienen a constituir el método Freire: el contexto, el proceso que han de seguir los docentes y los principios que requieren considerarse para el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes. En la segunda sección se presentan tres experiencias en Costa Rica que tuvieron como eje el método Freire y que complementan las posibilidades de comprenderlo, enriquecerlo y ponerlo en situación práctica.

### 2. Ejes en el método Freire

#### El contexto en el pensamiento educativo de la *Pedagogía de la esperanza*

El método, el camino que Freire construyó para la posibilidad del cambio político y pedagógico en las realidades de los países, las ciudades y los diversos rincones que recorrió, donde practicó y teorizó en la búsqueda de un conocimiento compartido y una humanidad libre, le llevó a reconocer que con aquel:

---

<sup>1</sup> Investigadora de la UNED de Costa Rica.

“...era como si de repente rompiendo la cultura del silencio descubrieran que no sólo podían hablar, sino también que su discurso crítico sobre el mundo era una forma de reconocerlo...” (1993, p. 37).

Su teoría, involucrada en el movimiento de las nuevas perspectivas críticas hacia la educación, demanda la comprensión de un nosotros y nosotras mismos en relación con nuestra historia, nuestro quehacer político, educativo, social y cultural, y en relación con el conocimiento y la comprensión del desarrollo de las sociedades.

El cambio educativo que propone el autor desde la *Pedagogía de la esperanza* es un trabajo emancipatorio y de articulación entre la teoría y la práctica, entre quienes asumen el diálogo como posibilidad de acercamiento, de discusión y de reflexión hacia las diferencias, hacia las relaciones que se manifiestan en lo intrínseco y extrínseco del acto educativo, entre los sujetos particulares de la relaciones educativas: docente-educandos; familia- comunidad-sociedad. En la relación dialéctica teoría-práctica y práctica-teoría; y en la importancia y valoración de la sabiduría popular y su incorporación al conocimiento científico.

En las nuevas tendencias de la pedagogía crítica -cuyos principios y filosofía los cimentó Freire tanto en la teoría como en la práctica-, la consideración afirmativa de las capacidades de aprendizaje de los participantes y la movilización de los recursos necesarios para desarrollarlas, forman parte de la lucha cultural de los nuevos movimientos críticos. Su trabajo educativo no era en abstracto, les orientaba a asumir prácticas concretas para cambiarlas pero desde un cambio solidario, en unión con los demás, para que lograran transformar las condiciones de opresión, de explotación existentes, de encontrar la liberación y dejaran de ser oprimidos para ser personas autónomas.

Por ello cobra sentido reflexionar acerca del pensamiento crítico. Este pensamiento consiste en pensar y actuar diferente, es pensar en justicia social, minorías excluidas, desigualdades de género, en brechas socioculturales. Es la búsqueda de una pedagogía alternativa, una pedagogía de la diferencia e involucrada en el movimiento de las nuevas perspectivas críticas hacia la educación.

### **Procedimiento con y para docentes**

Freire fue un educador, un ciudadano del mundo que trató de ser coherente y de articular lo que decía y lo que hacía. De modo permanente, en sus escritos y

en su práctica socioeducativa consideró que la función esencial de la educación, era formar personas libres y autónomas, capaces de analizar la realidad que les rodea para transformarla. Pues, como lo mencionó "...aprovechar esta tradición de lucha, de resistencia, y trabajarla, es una tarea nuestra, de educadores y educadoras progresistas" (1993, p. 129).

La persona, cuando conoce y participa sobre lo que le es inmediato, su realidad, la cambia, la modifica, al mismo tiempo que esta realidad influye y actúa sobre la persona; es decir, se relacionan dialécticamente. Esto sucede porque la persona asume el proceso de concientización y va descubriendo su propia condición de clase, de persona y de identidad; puede pasar de un estadio de "conciencia ingenua", al estadio de "conciencia realista" y, junto con profesionales de la educación, cumple el papel de facilitador de la comunicación.

Un docente habrá de considerar por ejemplo, estos medios (o estrategias) que componen el método crítico de Freire: la discusión, la indagación, la crítica refutadora, el análisis concordante, las aclaraciones (Freire, 1993, p. 214).

Tales medios pueden ser empleados por la población docente para dar un manejo al contenido disciplinario, porque no sólo se trata de la educación como disciplina científica (de las ciencias naturales), sino que también se requieren ciencias como la psicología y la sociología. Se trata darle el carácter multidisciplinario, interdisciplinario y transdisciplinario al método, porque, "...el papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su lectura del mundo, es señalar que existen otras lecturas del mundo diferentes de la suya y hasta son antagónicas en ciertas ocasiones" (1993, p. 107). Para Freire el manejo del contenido era deber del docente al enseñar: "democratizar el poder de elección de los contenidos, no es posible democratizar contenidos sin democratizar la enseñanza (1993, p. 13).

## **Principios del método para el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes**

- a) El método en Freire considera la enseñanza como acto creador y crítico, y la curiosidad como eje en las acciones de enseñar y aprender.
- b) La persona docente que no enseña: no estudia y enseña mal lo que mal sabe.

- c) El plano del “saber de experiencia vivida” y del sentido común ha de relacionarse con el conocimiento resultante de procedimientos más rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Este es un derecho que las clases populares tienen.
- d) Error epistemológico es negar la sabiduría popular, los saberes de la experiencia vivida, miopía que se constituye en obstáculo ideológico y provoca el error epistemológico.
- e) Reconocer el saber popular implica respetar el contexto cultural. La localidad de las personas es el punto de partida para el conocimiento, es el conocimiento situado. Pero este conocimiento cotidiano debe pasar al saber crítico, o sea, saber mejor lo que ya saben y participar en la producción del saber. Este es un derecho de las clases progresistas (Freire, 1993, p. 132).
- f) Un método educativo desde el pensamiento crítico aborda lo local, regional, nacional y global y mantiene una visión contextual dentro del sistema educativo (1993, p. 106)
- g) Tomar distancia y ser curiosos en toda práctica educativa es un rasgo de quien enseña y quien aprende (1993, p. 129).
- h) La práctica educativa debe relacionar materiales, métodos y técnicas (1993, p. 130).
- i) El pensamiento crítico inquieta al educador y al educando, no frena la capacidad de pensar, se entrega a la curiosidad y aporta en la formación de sujetos más auténticos (1993, p.140).
- j) El diálogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible como a los educandos quienes dialogan con el contenido. Cuando pasa lo contrario, se obstaculiza la capacidad de pensar y de desafiar el pensamiento y todo queda en: “exposiciones que domestican o hacen que los educandos duerman arrullados” (1993, pp.140-141, 149).
- k) Una enseñanza crítica considera como deber y derecho del docente, enseñar en el tiempo y el espacio en el que se encuentra; perseguir objetivos, metas, sueños, proyectos; contemplar otras posiciones, distintas al acierto y la “verdad” del docente; considerar temas distintos que puedan proponer los estudiantes o la comunidad y sobre los cuales pueda versar el análisis y la reflexión; el derecho a conocer los orígenes de lo que estudia; mantener una posición crítica, vigilante, indagadora; reconocer el poder de la ideología dominante y cómo contrarrestarla y ¿cómo trabajar la relación lenguaje-ciudadanía? (1993, pp. 153-154).

## La responsabilidad de las universidades

Las universidades son responsables de formar profesionales identificados con las necesidades del pueblo, de entenderlo y de retribuirle lo que en su momento la misma sociedad les brindó. Al posicionar la universidad al servicio de los intereses populares, Freire consideró que toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia.

La pregunta, la indagación, la curiosidad y la creatividad, son elementos necesarios en el ejercicio de la docencia con pensamiento crítico,

“...así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende. El papel de la universidad, sea ésta progresista o conservadora, es vivir con seriedad los momentos de este ciclo. Es enseñar, es formar, es investigar. Lo que distingue a una universidad conservadora de una progresista jamás puede ser el hecho de que una enseña e investiga y la otra no hace nada (Freire, 1993, p. 227)”.

De igual manera, las universidades requieren trabajar por la necesaria implicación de comprensión crítica entre la ciencia universitaria y la conciencia de las clases populares, y relación entre la sabiduría popular, el sentido común y el conocimiento científico (Freire, 1993, p. 226).

Así las cosas, se plantea que la docencia universitaria esté vinculada con la investigación y la acción social-extensión, como expresiones subyacentes de la actividad académica que se realimentan y enriquecen mutuamente. En esto se promueve la resignificación de los conceptos y los símbolos. Asumir la autocrítica permanente de su quehacer y de su hacer para tomar un compromiso personal y social. Se intercambien momentos de esperanzas, de sueños, de utopías y de cambios sociales y políticos.

En el fondo, la universidad debe girar en torno de dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen que ver con el ciclo del conocimiento. Éste, por su lado, cuenta tan sólo con dos momentos que se relacionan: uno es el momento en que conocemos el conocimiento existente, ya producido, y el otro es aquel en que producimos el conocimiento nuevo. Aun cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos de un mismo ciclo, considero importante destacar que el momento en el que conocemos el conocimiento existente es preponde-

rantemente el de la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación (Freire, 1993, p. 227).

¿Cómo pondríamos en práctica la esperanza a la cual se refiere Freire por medio de la pedagogía? Sobre todo cuando “el acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político... y no sólo pedagógico” (1993, p. 17).

La educación puede contribuir a develar, a descubrir las desigualdades educativas, de sexo, de género, económicas, sociales, culturales, que cotidianamente afloran en nuestras sociedades. Educar en y para la diversidad pero valorando nuestras identidades; difundir la cultura nacional, regional y mundial, en una frase, permitir la diversidad socioeducativa. Las personas involucradas en este quehacer nos hemos de comprometer con ello, es un reto por construir.

Además de los principios esbozados en el numeral anterior, poner en práctica la esperanza implica reconocer, por ejemplo que, aún en la actualidad, transcurre la contradicción entre los cambios concretos y las nuevas oportunidades que ofrece el tránsito a la modernidad y la mantención de concepciones tradicionales acerca de la familia, y los roles socioculturales asignados a lo femenino y a lo masculino. En efecto, las mujeres siguen sufriendo las consecuencias de la división sexual del trabajo, no pudiendo hacer uso de las trayectorias laborales abiertas con la modernización, caso concreto, ¿a quién corresponde por mandato sociocultural el cuidado de la niñez?

El sistema educativo reproduce la discriminación genérica que otorga a la mujer una posición subordinada en la familia y el trabajo, y se desvaloriza su aporte en los distintos espacios públicos en los que interviene. Su inserción en el mercado de trabajo y en la actividad pública tampoco la exime de la responsabilidad con el núcleo familiar, lo que conlleva a una sobrecarga de trabajo y la expone a situaciones de tensión permanente, derivadas de las múltiples y a veces contradictorias exigencias que debe abordar.

El proceso de socialización en el que interviene la escuela -como figura educativa-, el ejercicio docente, los intereses de clase, el currículum oficial donde se estructuran las relaciones educativas, favorecen y promueven los patrones de relaciones sociales asimétricas, que ponen en desventaja a las mujeres, las

sitúa en posiciones de dependencia y pasividad, y a los hombres les impulsa a reprimir y oprimir sus emociones, sentimientos, exaltaciones subjetivas. Freire se preocupó por las acciones discriminatorias hacia la mujer y en la *Pedagogía de la esperanza* es evidente dicha preocupación, al manifestar,

“La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa. El rechazo de la ideología machista, que implica necesariamente la recreación del lenguaje, es parte del sueño posible en favor del cambio del mundo. Por eso mismo, al escribir o hablar un lenguaje ya no colonial, no lo hago para agradar a las mujeres o desagradar a los hombres, sino para ser coherente con mi opción por ese mundo menos malvado del que hablaba antes.

Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial (1993, pp. 83-84)”.

Freire, tanto en su vida personal como profesional y ciudadana, no solo trató de interpretar la realidad sino lo que realmente desafió, fue transformarla.

### 3. Experiencias con el método Freire en Costa Rica

En esta parte se describen tres experiencias realizadas en el territorio costarricense con base en el método planteado por Paulo Freire, experiencias educativas enriquecedoras que dejaron huella en los ámbitos personal, profesional y laboral: a) Método aplicado en la alfabetización de personas adultas en la provincia de Guanacaste en los cantones de Nicoya y Hojanca (1974-1976); b) curso de docencia universitaria, “Mi práctica educativa: ¿Cómo investigar, sistematizar y teorizar?”; y c) “Factores psicológicos y culturales en la inserción laboral de la mujer. El caso de un grupo de mujeres negras en la provincia de Limón, Costa Rica, investigado con el método de Paulo Freire” (Somarriba, 1983).

## **Método aplicado en la alfabetización de personas adultas**

Entre 1974 y 1975, la Universidad de Costa Rica (UCR) llamó a la población estudiantil universitaria interesada en participar en un proyecto de alfabetización para personas adultas en la provincia de Guanacaste, Costa Rica. Para ese momento, terminaba mi bachillerato en la carrera de Sociología y en mis años de estudiante universitaria el compromiso social, la búsqueda de la justicia y la teorización acerca de la lucha y la no explotación de las clases sociales, conformaban los ejes temáticos que recibía de mis docentes en dicha carrera. A esta petición acudimos estudiantes de las carreras de Medicina, Trabajo Social, Historia, Lenguas Modernas (Inglés y Filología), Psicología, Odontología, Filosofía, Educación, Sociología, Química y Teatro, entre otras.

En la Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica se nos informó que se trataba de un proyecto educativo coordinado por la Vicerrectoría de Acción Social de la Universidad de Costa Rica, en concreto la Facultad de Educación; el Ministerio de Educación Pública (MEP) y la Organización de Estados Americanos (OEA). Durante un mes nos capacitaron y sensibilizaron con el método pedagógico de alfabetización de Paulo Freire. Docentes universitarios de renombre en el campo de la educación y de las ciencias sociales, cercanos a los movimientos estudiantiles, quienes tenían un compromiso social y una mirada crítica del mundo, todos ellos fueron nuestros maestros y maestras, para luego enseñar la palabra a los campesinos y las campesinas de los cantones de Nicoya y Hojancha de la provincia de Guanacaste, Costa Rica.

Por espacio de dos años viajamos a Guanacaste y nos trasladábamos de San José a cada una de las comunidades que nos asignaron, entre ellas: Sabana Grande, San Antonio, Mansión, San Martín, Hojancha, Nicoya centro, Matambú. En cada lugar nombraron a una persona docente universitaria, responsable de coordinar al grupo de estudiantes en la alfabetización e inserción comunal. En mi caso, estuve en la comunidad de San Antonio, que es un distrito del cantón de Nicoya. La relación establecida con las personas adultas campesinas, con la comunidad, la juventud, las familias y la sociedad en general, nos dejó a todos una alta sensibilidad y compromiso social hasta el final de nuestras vidas. Nos sentimos los dueños del mundo, pues nos proponíamos transformarlo a través de la palabra (Morales, 2005).

¿Cómo describir cuando el campesino o la campesina se iban apropiando de la palabra, la lectura, la escritura, y su mundo?

La cuartilla, cuaderno, guía para la alfabetización, estaba diseñada con símbolos, signos socioculturales de su medio, de su entorno rural. Recuerdo muy bien el dibujo de la pala, del machete, y la emoción de las personas adultas cuando, por la cuarta sesión de recibir sus clases, no sólo leían la palabra pala, sino que también la escribían. Pero además comprendieron que este concepto, era su instrumento de trabajo y que lo que ellos modificaran con esa herramienta, les pertenecía; era de su propiedad y nada ni nadie se los podría arrebatar.

De esta forma, se gestaron movimientos sociales con propiedad colectiva. Los campesinos solicitaron mejores condiciones de vida, de educación, de titulación de tierras y demandas [junto] a otras comunidades. Por ejemplo, en Matambú de Nicoya [territorio indígena] hubo un grupo de jóvenes que luchó por tener espacios en las organizaciones sociales del cantón de Nicoya, sobre todo en esa coyuntura de los años setenta, en la que emergieron múltiples organizaciones sociales y donde el papel que tuvo el Estado costarricense ante los sectores comunales, fue de importancia. Se creó la Dirección Nacional de Desarrollo de la Comunidad (DINADECO), con el propósito de organizar, planificar, desarrollar, ejecutar y evaluar el desarrollo comunal y, al igual que otras organizaciones sociales, exigir mejores condiciones de vida.

Por otra parte, en particular, en relación con el proceso de la lectura y esa experiencia educativa en el proceso de alfabetización, algunas actividades caben en la reflexión cuando se espera que la palabra tenga su lugar:

- Describir y analizar la rutina de un día no sólo de la escuela, sino también de la zona donde estaba la escuela.
- Describir, ahora más detalladamente, y en función de la experiencia -si la tuvo- o del conocimiento adquirido por informaciones, la relación entre las profesoras y los alumnos de esta escuela.
- En caso que se necesite, hacer críticas al modo como se da la relación entre las profesoras y los alumnos, fundamentarlas y sugerir cómo mejorar tal relación

- Preguntar: ¿Qué piensas de la positividad o de la negatividad de una escuela rural cuyos contenidos programáticos no incluyan nada o casi nada sobre la vida de campo? En la respuesta analizar, criticar, señalar caminos y, si se está de acuerdo, justificar.
- De acuerdo con la propia práctica, ¿qué es para enseñar y qué es aprender?
- Preguntar: ¿Crees que el papel del profesor es modelar al alumno conforme a cierto modelo ideal de hombre o de mujer, o por el contrario ayudarlo a crecer y a aprender a ser él mismo? Justificar la posición. (1993, p. 209).

Las sesiones educativas con los adultos campesinos se dedicaban a la lectura, la escritura y al desarrollo de la conciencia de clase, del ser, su quehacer y su posición social en el mundo. Esto produjo una coyuntura histórico-social donde los movimientos sociales en Costa Rica, Centro América, América Latina y el mundo, estábamos en el proceso de luchas sociales y políticas, lo que también “invadió” a nuestro proceso de alfabetización porque trabajábamos con el método de concientización de Freire: las campesinas y los campesinos aprendieron a leer palabras, haciendo la relectura del mundo; también fue un acto político, de develar su historia de vida, tanto personal como social. En Freire “la liberación de los individuos sólo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad” ((Freire, 1993, p. 126).

¿Pero, qué pasó? Rápidamente la Organización de los Estados Americanos (OEA) dejó de financiar el proyecto; la Vicerrectoría de Acción Social ya no pudo asumirlo económicamente y el Ministerio de Educación Pública, dejó la coordinación. Como estudiantes con mayor compromiso que otros, continuamos por un año más, hasta 1976 pero con el tiempo, el proyecto educativo desapareció.

Hoy, después de tantos años reflexiono acerca de esta experiencia educativa de los pedagogos que nos apoyaron en este reto, de los planteamientos teórico-metodológicos que sustentaron esta práctica alfabetizadora y que continúan vigentes, que germinaron en posiciones educativas como la corriente pedagógica de la teoría crítica, que tomaron fuerza y fundamentan el sentido de la educación centroamericana y latinoamericana (Morales, 2005).

## Curso de sistematización de la práctica educativa

En el curso “Mi práctica educativa: ¿cómo investigar, sistematizar y teorizar?”, dirigido por la autora de este capítulo en 2014, en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, a docentes de primaria, secundaria y universitaria, quedaron huellas también del método Freire.

Este curso invitaba a revisar la propia práctica educativa, a reflexionar con mirada crítica e interrogarnos: ¿qué hacemos, por qué lo hacemos y hacia dónde vamos? La práctica apoya, sustenta la teorización y se logran vencer resistencias y construir desafíos que sitúan la educación como “instrumento de la liberación” (Freire, 1997). Su objetivo era analizar el quehacer docente donde la teoría, los significados, las categorías y los datos permitieran la generación y construcción de pensamiento crítico e investigación de la práctica pedagógica.

Los contenidos del curso se abordaron desde una perspectiva crítica y participativa la cual apoya los procesos o acciones colectivas que permiten la creación y reconstrucción de espacios de reflexión y práctica pedagógica; facilita la comunicación y las relaciones entre los participantes; favorece la construcción colectiva del conocimiento, la sistematización y la transformación en la práctica pedagógica.

Tales contenidos fueron: Relación educación e investigación. Sistematizar desde mi experiencia educativa. Generar conocimiento para lograr cambios. Investigación como alimento intelectual. Relaciones de poder, desigualdades, exclusiones, discriminaciones. ¿Cómo se comparten los esfuerzos investigativos entre compañeros y compañeras? Comprensión epistemológica de la investigación y enfoques educativos. Rupturas e innovaciones: relaciones y enseñanza. Experiencias dadas en la realidad inmediata de la persona docente.

Los medios para conseguir el propósito general consistieron en foros virtuales, talleres, videos, relaciones dialógicas, para generar aproximaciones teórico metodológicas en productos de publicación científica. El curso se desarrolló en once sesiones virtuales mediante la plataforma moodle. Un ejemplo del plan de una sesión virtual puede verse en el cuadro 1. Se trabajó en cada módulo semanal de la siguiente forma:

Cuadro 1. Ejemplo del planeamiento de una sesión virtual.

SESIÓN VI	Temas	Metodología	Avance	Lectura recomendada
Relaciones de Género  Del 22 al 28 de julio	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Relaciones socioeducativas entre hombres y mujeres</li> <li>-Relaciones de poder, desigualdades, exclusiones, discriminaciones</li> <li>-¿Cómo se comparten los esfuerzos investigativos entre compañeros y compañeras?</li> <li>-¿Existe la democratización del conocimiento entre hombres y mujeres?</li> </ul>	<p>TALLER: compartir productos teórico metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En colectivo, identificarse, demostrarse, y compartir los productos realizados hasta ese momento.</li> <li>- Cada participante aporta lo comprendido y analizado en las lecturas. ¿Cómo? Vinculándolo a sus productos durante el proceso del curso.</li> <li>- Demostrar el proceso de abstracción, análisis y síntesis de: lecturas; discusiones en los foros; aportes dados por la población participante y lo que cada estudiante ha generado.</li> <li>-Devoluciones de la profesora</li> </ul>	<p>Avance 2 del Portafolio:</p> <p>5%</p>	<p>Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa. México, D.F: Editorial Siglo Veintiuno editores.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Dentro del curso de destaca que, a partir de las lecturas se espera que los estudiantes logren interiorizar uno de los máximos exponentes de la pedagogía crítica latinoamericana, Paulo Freire. Se remarca que, en ese ejercicio de la docencia, la escribió, la practicó y la denunció; que estableció una relación dialógica con grupos sociales diferentes en actividades diversas: productivas, educativas, políticas, sociales y fue descubriendo y que existía y existe una educación do-

mesticadora; que hay una educación impositiva y vertical, una educación como Freire la llamó, educación bancaria: “pese a la enseñanza bancaria que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador...y superar el autoritarismo y el error epistemológico del bancarismo” (Freire, 1997, pp. 26-27).

### **Una investigación en la perspectiva de Freire**

En esta última parte se reseña un estudio de Somarriba (1993) acerca de los factores psicológicos y culturales en la inserción laboral de la mujer en el contexto costarricense, investigación que pretendió generar procesos de conciencia social de la propia mujer ante su inserción productiva, y muy específicamente, las barreras de carácter psicosocial que ella misma crea como protagonista del problema. Se indagó por dichas barreras en el caso de la mujer negra limonense de la provincia socioeconómicamente más atrasada del país y por su pertenencia a un grupo étnico tradicionalmente discriminado (Somarriba, 1983).

El objetivo general fue contribuir al conocimiento científico de los factores psicológicos y culturales que obstaculizan la inserción de la mujer al trabajo, en América Latina, investigando las condiciones determinantes y manifestaciones de tales factores en el caso particular de la mujer negra limonense. Uno de los objetivos específicos fue procurar que la mujer del grupo estudiado, obtenga grupalmente una conciencia crítica de su situación y rompa con pautas estereotipadas de conducta que le dificulten la incorporación activa a la vida socio-laboral de la región.

Se trató de un estudio de caso en un grupo de 10 mujeres negras residentes en la provincia de Limón, con oficio de costureras en un mismo taller. La muestra fue de mujeres entre los 20 y 38 años. Una mujer era soltera y sin hijos, cinco eran casadas y con hijos y cuatro madres solteras. Su nivel de escolaridad, cuatro eran bachilleres de secundaria y seis tenían primaria completa.

La fase empírica del estudio obedeció a la metodología de investigación acción, para no solo brindar datos sino entregar un aporte transformador. Esta metodología se orientó con los aportes del método de concientización de Paulo Freire, cuyos lineamientos permitieron develar diversos niveles de la realidad, constituyendo en su proceso una fuente de conocimientos para el investigador y a la vez una concientización en los sujetos que emprenden tal acción (Somarriba, 1993, p. 8).

### *Etapas de la investigación*

El método de Freire plantea una investigación por etapas que, aunque flexibles, ordenan y aclaran tanto al investigador como al grupo con el cual se trabaja.

*Etapas de la investigación.* Freire dice, "...conocida ésta a través de fuentes secundarias, empiezan los investigadores la primera etapa de la investigación" (1993, p. 78). Es una etapa de detección de núcleos temáticos generadores de problemas. Acá los investigadores realizan la primera aproximación con las personas del área de estudio. En esta etapa, los investigadores: "explicarán el por qué, el cómo y el para qué de la investigación que pretenden realizar y que no pueden hacer si no se establece una relación de simpatía y confianza mutuas" (Freire, 1993, p. 78).

Conjuntamente, los investigadores inician visitas al área de estudio. Freire menciona al respecto: "...en sus visitas los investigadores van fijando su mirada crítica en el área de estudio, como si ella fuese para ellos una especie de codificación al vivo, enorme y sui géneris que los desafía (1993, pp. 78-79). La descodificación, es la codificación viva por medio de la observación de los hechos, así como también a través de diálogos informales con los habitantes del área y de la información de los investigadores auxiliares: "Esta descodificación de lo vivo implica, necesariamente, el que los investigadores, a su vez, sorprendan el área en momentos distintos" (Freire, 1993, p. 79)

La redacción del informe será discutido junto con los investigadores auxiliares y demás interesados. El resultado final de la evaluación mostrará los núcleos temáticos centrales, de las contradicciones principales y secundarias, en que está inserta la población del área en estudio. Freire menciona, lo básico "es estudiar a qué nivel de percepción de ellas se encuentran los individuos del área. En el fondo, estas contradicciones se encuentran constituyendo situaciones límites envolviendo temas y apuntando tareas" (1993, p. 80).

Esta etapa se concentra en el porqué de la investigación; en las visitas; la descodificación hechos observados; las entrevistas autoridades e instituciones; las conversaciones en comunidad. El resultado: núcleos de las contradicciones encontradas y aportes de las mujeres se consideraron los emergentes grupales, que lograron conocer el nivel de conciencia y las situaciones límites percibidas.

*Etapa dos: codificación.* Esta etapa inicia desde el momento en que los investigadores llegan a la aprehensión del conjunto de contradicciones. Freire dice: “a partir de este momento, siempre en equipo, se escogerán algunas de estas contradicciones, con las que se elaborarán las codificaciones” (1993, p. 80).

Las codificaciones pueden ser pintadas, fotografiadas o verbales y se presentan a las mujeres para su descodificación. Según Freire, deben ser simples y ofrecer múltiples posibilidades de análisis, lo que permite explicitar su “conciencia real”, percibiendo diferente la realidad. Esta nueva percepción transforma “el inédito viable” en “acción que se realiza” con la consiguiente superación de la “conciencia real” por la “conciencia máxima posible”.

En esta etapa se elabora una codificación para una nueva descodificación, es decir, para un nuevo y último análisis de la totalidad de la problemática. Seguidamente, se hace el estudio de los hallazgos según los emergentes dados por el grupo, luego la “reducción temática” y los “temas bisagra” y de nuevo al “círculo de investigación” o reuniones grupales para la devolución. Dicho método fue muy importante para la obtención del objetivo de la investigación en el orden psicológico.

*Etapa tres: descodificación.* Se inicia con diálogos descodificadores en los “círculos de investigación temática”. Las participantes extroyectan sus sentimientos y opiniones de sí, de los demás y del mundo. Una vez finalizada las descodificaciones en los círculos se inicia el estudio de los hallazgos. Se escuchan grabaciones, se revisan notas, etc. Seguidamente, la investigadora en reuniones complementarias, clasifica los temas o una “delimitación temática” y, si el equipo es interdisciplinario cada especialista realiza una “reducción” de su tema para dar una visión general o para facilitar la comprensión de la totalidad de los hallazgos.

*Etapa cuatro: material didáctico y su elaboración.* Una vez preparado el material, los investigadores realizan devolución sistematizada y ampliada al grupo de mujeres. Freire lo analiza desde la perspectiva de “la temática que saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que debe descifrar y no como contenidos que deban serle depositados” (1993, p. 82).

Dentro de los resultados del estudio se encontró, entre otras cosas, una serie de dicotomías: hay diferencias laborales entre negros y blancos: mujer negra tiene

trabajo solo si no compite con una mujer blanca, a la mujer negra le falta capacitación y motivación para capacitarse, hay relaciones entre machismo-concubinato y una situación económica-prostitución. El papel de las investigadoras fue dialectizar las posiciones según fuera el emergente, tratando de identificar y reflexionar en: los cambios; la transformación frente al otro; la categorización entre las mujeres. Se profundizó en las condiciones subjetivas que actuaban en la mujer negra trabajadora: discriminación sexual en la pareja, discriminación sexual en el trabajo, discriminación por etnia, problemas de comunicación, entre otros.

Se abordó con las mujeres que, en el proceso de liberación, no debe haber oprimidos ni opresores y que la realidad opresiva que discrimina y oprime a la mujer, debe percibirse como una situación limitante que hay que transformar tomando en cuenta al otro, pues la autoliberación se hace en relación con los otros, con las otras. El contenido de la conciencia crítica mostró un efecto discriminatorio múltiple: por sexo, por etnia y por su trabajo. Las sesiones grupales se encargaron de desmistificar los problemas, los fenómenos, haciéndoles parecer no como determinantes de inferioridad, sino como productos históricos sociales.

Cabe destacar que en este estudio se logra visibilizar el esfuerzo de la investigadora por relacionar los componentes del método de Freire en las realidades de estas mujeres organizadas y en las etapas investigativas se fueron dando tales cambios.

### Conclusiones

La reflexión de la práctica docente es importante en el desarrollo de la pedagogía al permitir su interpretación y teorización. El estudio de los fenómenos educativos y sociales, ubicados en el contexto histórico-social y político y en las expectativas que se tengan, remite a los planteamientos teóricos y a reformular nuevas opciones nuevamente. La confrontación entre la teoría y la propia práctica docente y su superación constante, se considera una estrategia de formación y capacitación pedagógica comprometida tomando en consideración los componentes del pensamiento crítico de Freire.

En las nuevas tendencias de la pedagogía crítica, cuyos principios y filosofía los cimentó Freire en la teoría y en la práctica, tanto la consideración afirmativa de las capacidades de aprendizaje de las y los participantes y la movilización de los

recursos necesarios para desarrollarlas, forman parte de la lucha cultural de los nuevos movimientos críticos. En Freire su trabajo educativo no fue en abstracto porque orientó a las personas en asumir prácticas concretas para cambiar, para lograr transformar las condiciones de opresión y de explotación existentes y encontraran la liberación y dejaran de ser oprimidos y oprimidas y ser personas autónomas.

Reflexionar desde la pedagogía crítica es pensar y actuar diferente, es pensar en justicia social, en minorías excluidas, en equidad de género, en eliminar las brechas socioculturales. Es la búsqueda de una pedagogía alternativa, una pedagogía de la diferencia e involucrada en el movimiento de las nuevas perspectivas críticas hacia la educación.

## Referencias bibliográficas

- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Editorial Siglo Veintiuno Editores.
- Morales, B. (2005). Dos personajes: Un pensamiento educativo latinoamericano. En: Actualidades Educativas en Investigación. En: *Revista Electrónica Instituto de Investigación Educativa*. Facultad de Educación. UCR. Volumen 5, Número Extraordinario. <http://revista.inie.ucr.ac.cr>
- Morales, B. (2014). Programa del curso “Mi práctica educativa: ¿cómo investigar, sistematizar y teorizar?” Programa de Desarrollo Educativo. Proyecto Mejoramiento Profesional. Dirección de Extensión Universitaria Vicerrectoría Académica. Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED): Mercedes de Montes de Oca. San José, Costa Rica.
- Somarriba, L. A. (1983). Factores psicológicos y culturales en la inserción laboral de la mujer. El caso de un grupo de mujeres negras en la provincia de Limón, Costa Rica, investigado con el método de Paulo Freire. Tesis de grado para optar al título de Licenciada en Psicología. Escuela de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Costa Rica: San Pedro de Montes de Oca. San José, Costa Rica.

## Capítulo 5

# Pedagogía de la autonomía: exigencias en la enseñanza del docente crítico

Rusby Yalile Malagón<sup>1</sup>

Helka Liliana Rincón<sup>2</sup>

### 1. Introducción

Como siempre, es una aventura adentrarse en la escritura del maestro Paulo Freire. Su sensibilidad característica frente a la vulnerabilidad e injusticia social, incita a aquellos que compartimos preocupaciones frente a la formación docente y sus implicaciones en la construcción de una Latinoamérica, a la acción vehemente y contundente para minimizar la inequidad y la invisibilización de la humanidad. En particular, el texto *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2008) se constituye en un contexto ideal para pensar o repensar en aquellos principios que deben soportar la actuación de un educador: su práctica pedagógica y su vida cotidiana.

Cuando se piensa en lo que suscita el nombre del libro *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, resulta inevitable considerar que quizás a lo largo del mismo se presentan ideas asociadas con la práctica de la libertad, la otredad y la alteridad en el ser y el hacer del docente. Y en efecto, en el desarrollo de todo el texto, el autor propone la imperante necesidad de reflexionar sobre aquellas premisas que son la base del actuar docente y que, de una u otra manera, si no se consideran, promueven actos de irrespeto, discriminación, indolencia e insensibilidad frente a la condición del otro. En este orden de ideas, Freire presenta en su texto tres apartados donde detiene su análisis: el educando, el conocimiento y el sentido humano de la práctica pedagógica. Al interior de cada uno de ellos explicita una serie de exigencias implicadas en el proceso de enseñanza, exigencias que determinan los modos de ser, estar y ejercer la docencia.

---

1 Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y pensamiento crítico. Exlíder nacional de investigación pedagógica en el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia.

2 Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y pensamiento crítico. Investigadora y líder de Promoción de la Escuela Nacional de Instructores Rodolfo Martínez Tono del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) de Colombia.

Freire es enfático en considerar que dichas premisas obedecen a razonamientos profundos sobre la práctica docente y que se constituyen en un punto álgido, donde se puede estar a un paso de reflejar inconsistencias frente a lo que se piensa, se dice que se piensa y se hace. Desde esta perspectiva, se válida la necesidad de volver una y otra vez al pensamiento del educador y razonar sobre las exigencias que demanda a un docente, *enseñar*.

Cuando se revisa la definición de autonomía según la Real Academia Española nos encontramos con que se define como “la capacidad de los sujetos de derecho para establecer reglas de conducta para sí mismos y en sus relaciona con los demás, dentro de los límites que la ley señala”. En este orden de ideas, la autonomía es esa posibilidad íntima y personal, en la que el sujeto decide como quiere ser y como debe ser con los otros, desde una plena conciencia de las directrices que regulan la convivencia; es la capacidad para obrar desde el sentido común, sintiendo la fragilidad de la humanidad del otro y la propia.

En el capítulo uno, “No hay docencia sin discencia”, Freire plantea una premisa donde ubica en una relación indisoluble, la dependencia entre el aprendizaje y la enseñanza; es decir, para pensar la enseñanza es necesario pensar en el aprendiz, lo cual sitúa la mirada en la condición del educando, en sus necesidades, posibilidades y capacidades, lo que posteriormente permite, pensar en las características de la enseñanza. En el capítulo dos, “Enseñar no es transferir conocimiento”, el maestro Paulo Freire reconoce y expresa abiertamente la importancia que reviste la construcción de conocimiento en los procesos de liberación y de toma de conciencia de las condiciones de la realidad. Es a través de este conocimiento que los sujetos de una comunidad aprenden sobre los determinantes que los condicionan y las posibilidades de transformación que se visibilizan. *Transitar de una curiosidad ingenua a una curiosidad metódica*, pone al sujeto en un plano donde logra ampliar sus posibilidades comprensivas sobre el mundo.

En el tercero, “Enseñar es una especificidad humana”, el autor defiende la idea de que el docente tiene la responsabilidad de retirar los velos que disfrazan la inequidad y obstruyen la toma de decisiones. Si un educador no reconoce que la ideología debe ir acompañada de su actuación, sus palabras se constituyen en letra muerta, incoherente e inútil. En la acción le da vida a su ideología y refleja el verdadero sentido de su condición docente; la humanidad propia y del otro

debe permear su actuar; en todo momento resulta imperativo que se pregunte por su educando, su ser y sus necesidades.

En síntesis, se puede afirmar que el libro de Freire a partir del cual se desarrolla este capítulo deja ver su pensamiento ante la enseñanza, como una latente oportunidad para cambiar las realidades de injusticia e inequidad social. Para él, es claro que la labor del educador aporta en la movilización del pensamiento de sus aprendices y los encamina a reconocer e identificar un abanico de posibilidades para resistir a la realidad condicionada y encontrar oportunidades para transformarla; y que es posible alterar las dinámicas que se han establecido en la historia, generar un orden distinto que responda a las necesidades de todos y no a los intereses de quienes la han escrito.

Con esta reseña a la obra *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, se inicia este capítulo que tiene como propósito pensar e identificar elementos centrales para desarrollar programas de formación docente, para un país latinoamericano como Colombia. Esto concuerda con la pregunta que moviliza las acciones que adelanta el Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y Pensamiento crítico en uno de sus proyectos de investigación: ¿Qué aportes hizo Paulo Freire al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes?

El capítulo se estructura en tres apartados que corresponden con los tres capítulos del libro de Freire en mención. En cada sección se exaltan aquellos componentes de su reflexión que aportan en la identificación de elementos asociados a la formación docente y en las aplicaciones que dichos elementos representan para cualquier institución educativa que reflexione sobre la formación docente. En nuestro caso particular, se ilustran algunos elementos referidos a la entidad estatal colombiana, Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).

Antes de abordar el centro del tema, ponemos en contexto que el SENA ofrece formación gratuita a miles de colombianos, en programas técnicos, tecnológicos y complementarios enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país. Es la entidad de mayor cobertura, llega a todos los rincones de Colombia: tiene cinco regionales en la zona Caribe, Andina, Pacífica, Amazonía y Orinoquia con un total de 117 Centros de Formación. Allí, jóvenes, adultos y trabajadores de diferentes campos desarrollan o perfeccionan sus capacidades

para desenvolverse en el mundo laboral y trabajar en su proyecto de vida. Todo esto se logra gracias a la participación de 22.600 docentes.

El SENA se creó hace 60 años pensando en los trabajadores del país. Inicialmente, centró su atención en la cualificación de los trabajadores en las especificidades de un oficio. Paulatinamente transitó a una mirada más holística sobre la humanidad y la integralidad de sus aprendices, y así fue transformando su perspectiva y robusteciendo su idea del hombre-trabajador y del mundo de la vida. Junto a esto, y desde sus inicios, el SENA ha hecho visible una profunda preocupación por la formación de sus docentes, en especial, por las implicaciones didácticas que tiene la educación para esta modalidad de formación, así como por las necesidades del sector productivo y la diversidad sociocultural y geográfica del país. En suma, la reflexión sobre las implicaciones que reviste la formación docente en la institución de mayor envergadura en Colombia *siempre ha estado vigente*.

## 2. “No hay docencia sin discencia”

Freire nombra así el primer apartado de su texto *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. La afirmación refleja con contundencia que la docencia tiene existencia propia, gracias a los educandos, a los que se reúnen en diálogo e intercambio para construir y reconstruirse, a quienes asisten con la expectativa de afectarse con lo que allí, en el escenario educativo, pueda ocurrir. En este sentido, son ellos los que determinan la existencia de la docencia, los que le dan sentido y soportan el actuar del docente. Enseñar, debe desembocar en un aprendizaje, enseñar debe generar una transformación, un nuevo lenguaje, una nueva comprensión; si esto no ocurre, no hubo enseñanza; por lo tanto, no hay docencia sin discencia.

“No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en el que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en lo que lo enseñando que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz” (Freire, 2008, pp. 25-26).

Si la enseñanza se moviliza desde el aprendizaje, entonces esta enseñanza no puede ocurrir de cualquier forma, se estructura a partir de componentes de naturaleza compleja y epistémica. En este orden de ideas, no hay recetas para

enseñar, pero sí hay premisas y consideraciones ideológicas de base que deben ser conocidas, reconocidas y puestas en escena por el docente cuando tiene el propósito de enseñar. Explícitas u ocultas soportan el actuar docente y establecen la forma en la que se concibe a sí mismo y a los otros.

### **Enseñar exige rigor metódico**

Para Freire, enseñar exige rigor metódico y, se refiere con esta expresión, a la idea de que el acto de enseñar implica proponer caminos para que los educandos se aproximen a los objetos de conocimiento a partir de su propia curiosidad; caminos donde descubran los misterios del mundo a partir de la pregunta y el razonamiento crítico, donde tengan la posibilidad de asumir una postura de no sumisión frente a lo que se plantea y donde aprendan a pensar; es decir que el docente, más allá de enseñar contenidos, enseña a pensar “correctamente”. Este rigor metódico Freire lo asocia con las “condiciones del verdadero aprendizaje” donde, según el autor, “los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (Freire, 2008, p. 28).

Esta premisa se refiere a que el docente debe poseer elementos que superen la transmisión de contenidos y lo lleven a hacer visible, gracias al rigor metódico, que en sí mismo debe ser un buen pensador.

Se percibe así la importancia del papel del educador, el mérito con que viva la certeza de que, parte de su tarea docente, no sólo consiste en enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente. De allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si, mecánicamente memorizador, es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador (Freire, 2008, p. 28).

Así, uno de los aportes de Freire al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes consistió en considerar la necesidad de transitar a ejercicios reflexivos y comprensivos sobre los objetos de conocimiento propios de sus disciplinas o de los campos que se pretenden enseñar. Valen acá cuestionamientos como: ¿cómo enseñar y por qué enseñar? ¿cuál es el sentido de enseñar lo que se quiere enseñar en el contexto de los educandos? y ¿cuál sería el mejor camino para enseñar lo que se pretende enseñar y cómo aporta dicho saber en el desarrollo de habilidades de pensamiento en los educandos?

### **Enseñar exige investigación**

Para Freire, la investigación es inherente a la práctica docente, es decir, sólo enseñando se investiga y mientras se investiga se aprende a enseñar. Ante esto, es necesario que el docente transcurra de una curiosidad ingenua donde se pregunta de manera espontánea, a una “curiosidad epistemológica” así llamada por Freire: “enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo” (2008, p. 30). Derivado de la investigación, **enseñar exige crítica**. Se requiere transitar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, que consiste en movilizar las preguntas que emergen de manera natural a una búsqueda rigurosa de los secretos, razones y elementos que determinan el orden social. De este modo, para Freire la práctica educativo-progresista es aquella que está al servicio de desarrollar una actitud crítica, una curiosidad encaminada a la búsqueda de respuestas frente a la realidad que ha silenciado y oprimido.

### **Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos**

Un respeto que se vincula con el reconocimiento de la dignidad y el valor de los otros. En este sentido, Freire propone que los saberes que los educandos han elaborado en su contexto cultural merecen ser reconocidos y puestos en diálogo con los saberes que se discuten en la escuela; su propuesta se enmarca en considerar que las temáticas abordadas en el currículo, se configuren en insumos para comprender la realidad y las injusticias sociales: “el deber es respetar no sólo los saberes con los que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares... sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, la razón de esos saberes con la enseñanza de los contenidos” (2008, p. 31). Si no se reconoce lo que el educando ya sabe, es posible que no ocurra un aprendizaje, por lo tanto no se puede hablar de enseñanza.

### **Enseñar exige ética y estética**

Formar no es adiestrar ni adoctrinar al otro para que realice lo que se espera de él o ella; enseñar implica el reconocimiento de la existencia y de la complejidad del otro, de la belleza de lo humano. Por esto, para Freire “la práctica pedagógica tiene que ser un testimonio riguroso de decencia y pureza” (2008, p. 34), la formación docente debe ser un acto profundamente humano, donde se reescriba el educador y se aporte en la emergencia de un docente que dimensiona a su interlocutor como la columna vertebral de la enseñanza; sin su humanidad no hay enseñanza.

### **Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo**

Es indispensable que exista un vínculo estrecho entre lo que dice el educador y lo que hace para reivindicar, incluir, dar voz, posibilitar y transformar los contextos de inequidad e injusticia social de sus educandos. Es necesario que dimensione lo importante que resulta su papel para las comunidades con las que trabaja y la imperante necesidad de hacer búsquedas profundas en sus convicciones, que le permitan actuar coherentemente frente a lo que profesa “no existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo” (Freire, 2008, p. 36).

### **Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación**

El *pensar acertado* referido por Freire, involucra la disponibilidad del profesor para someter a reelaboración los paradigmas en los que se encuentre inmerso y tener la posibilidad de desplazarse a nuevas formas de leer el mundo, para poner en diálogo las ideas viejas y las nuevas y, a partir del razonamiento, determinar su pertinencia y alcance. Freire es enfático en plantear que el profesor debe rechazar cualquier manifestación de discriminación: “la tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado” (2008, p. 39) Si la enseñanza tiene su existencia en el aprendizaje, el educando no puede ser silenciado, invisibilizado u omitido, él o ella es quien da vida a la práctica pedagógica, por lo tanto, es el eje sobre el cual se piensa y desarrolla la enseñanza.

### **Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica**

Para Freire, el saber que estructura el educador a través de su práctica, es un “saber ingenuo” que emerge de manera natural en el ejercicio del docente. Se hace necesario que dicho saber se desplace a un plano más elaborado que se configura en un pensar crítico. Esto se logra, sometiendo su quehacer pedagógico a reflexión: “cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser, del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar, de promoverme, en este caso, del estado de curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica” (2008, p. 40).

## **Enseñar exige reconocer la identidad cultural**

El entramado de relaciones de las que proviene el estudiante, producto del proceso de inculturación del que han emergido. Así mismo, el diálogo que se gesta en el aula de clase debe favorecer un sentimiento profundo de cercanía de saber la existencia de los otros y de sí mismo:

“una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como seres sociales e históricos, como seres pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (Freire, 2008, p. 42).

Muchos de los elementos referidos por Freire en este apartado se vinculan a lo que es e implica “pensar críticamente”, “pensar acertadamente” sobre la discencia. El autor propone que el educador haga visible un conjunto de elementos al momento de enseñar, basados en la idea de que sin discencia no hay docencia: rigor metódico; investigación como una acción propia del ejercicio de la docencia; reconocimiento de los saberes propios de la cultura del educando y su vínculo con los saberes propuestos en los currículos; curiosidad epistemológica; decencia y pureza en la enseñanza; coherencia entre lo que se es y lo que se dice; rechazo a cualquier forma de discriminación; y un ejercicio cotidiano de metacognición sobre sí mismo que permita identificar cómo se está siendo para saber quién se es.

Para una institución de formación para el trabajo como lo es el SENA, ha resultado imperativo el rigor metódico. Se diseñan, planean y desarrollan los procesos formativos mediante acciones organizadas, centradas en los aprendices. Sin embargo, la rutinización de los procesos afecta las oportunidades de reflexión y, por lo tanto, la posibilidad de realizar ejercicios investigativos que permitan a los docentes transitar de una curiosidad ingenua a una epistemológica. Se precisa disponer de mayores espacios donde se promueva el pensar críticamente y se posibilite la realización de ejercicios metacognitivos, el intercambio y el diálogo sobre el aprendizaje y el aprendiz como fuente de comprensión de la enseñanza. El aporte de Freire a la formación docente se vincula con una inminente necesidad de constituir, en punto de partida, el aprendizaje, para reflexionar sobre la enseñanza y posibilitar el desarrollo de la curiosidad epistemológica.

### 3. “Enseñar no es transferir conocimiento”

En este apartado, así llamado por Freire, el autor detiene su mirada en lo que implica enseñar y pensar acertadamente al momento de enseñar. Es enfático en afirmar que enseñar no es transmitir conocimiento, sino que es el educando quien construye su conocimiento a partir de lo que el educador hace; lo cual no resulta ser una tarea sencilla, pues implica un balance constante sobre sí mismo; realizar frecuentemente ejercicios metacognitivos para identificar las fragilidades e inconsistencias del actuar, y mirarse una y otra vez para identificar lo que el aprendiz requiere para alcanzar la construcción de explicaciones.

#### **Enseñar exige conciencia del inacabamiento**

Para Freire somos seres inconclusos y como tal debemos ser reconocidos y tratados. Ser inacabados nos sitúa en la esperanza, en la oportunidad de transformar y transformarse y sitúa al sujeto en la naturaleza de su diversidad. La idea de inacabamiento expresa una postura abierta a la incertidumbre, a la oportunidad para reconocer al otro como cambiante: “como profesor crítico yo soy un “aventurero”, responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente” (2008, p. 49). De este modo, si soy inacabado, la enseñanza y la proximidad a explicaciones diversas sobre mi realidad se convierten en el camino para retirar los velos que empañan mi comprensión.

#### **Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado**

Este reconocimiento le permite a los actores hacerse conscientes de los diferentes aspectos que pueden supeditar su voluntad y presionar para que se ajusten a los contextos. La idea de inacabamiento se constituye en una esperanza para movilizar acciones que transformen los condicionamientos y le brinden a los educandos la posibilidad de liberarse y visibilizar oportunidades para su futuro: “al fin y al cabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan sólo un objeto, sino también un sujeto de la historia” (Freire, 2008, p. 53).

El reconocimiento de ser condicionado pone en perspectiva la posibilidad de que el educando se percate de los hilos que manejan su ser en el mundo y establezca posturas frente a su condición y la forma de alterar lo que le impide ser “la conciencia del mundo y la conciencia de sí como inacabado inscriben necesariamente al ser consciente de su inconclusión en un permanente movimiento

de búsqueda” (2008, p. 56). Aproximarse a la construcción de otras explicaciones le debe permitir al educando hacerse consciente de los condicionamientos que lo han configurado y brindarle razones para resistir y emprender búsquedas de sentido y de transformación.

### **Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando**

La idea de inacabamiento y la conciencia sobre los factores que condicionan, ejercerán sobre el sujeto fuerzas que lo llevarán a hacerse consciente de su libertad y de su condición para tomar sus propias decisiones. En este orden de ideas, aquel que educa desde esta perspectiva, despierta en sus educandos un sentimiento de libertad: “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos los unos a los otros” (2008, p. 58).

Los retos posteriores que enfrenta el educador se relacionan con la capacidad para no direccionar el pensamiento de sus educandos hacia sus convicciones, sino que pese a todo, reconozca que su intención radica en aportar en la toma de conciencia del educando frente a su realidad y su condición, así como en las oportunidades que se vislumbren. La tarea del educador desde esta perspectiva no es sencilla, pues implica detener su propio juicio e ideología y transitar a un nivel de apertura que favorezca, promueva y movilice la autonomía de sus educandos: “cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar” (2008, p. 59).

### **Enseñar exige buen juicio**

Como punto de partida de cualquier actuación, esta exigencia consiste en la conciencia que se tenga de la existencia del otro. Previo a la toma de decisiones didácticas se precisa identificar lo que el otro sabe y la forma en la que lo aprendió. Este comportamiento implica el logro de un alto nivel de respeto por la alteridad, singularidad e historicidad del otro: “el respeto debido a la dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela” (2008, p. 62). Este reconocimiento va más allá de pretender vincular los saberes de los educandos, con los nuevos conocimientos que se gestarán en el marco de la relación; implica desmontar los propios esquemas frente a explicaciones absolutistas y sentir profundamente que la mirada del otro encierra su cultura; por lo tanto, no es un formalismo sino el convencimiento de la existencia del otro y de la diversidad de su pensamiento.

La madurez con la que el educador logre transitar a un amplio espectro de posibilidades sobre su aprendiz, le permite educar su curiosidad y favorece la emergencia de su capacidad crítica en las lecturas que hace del otro: “saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y, en la práctica, buscar la coherencia con este saber, me lleva inapelablemente a la creación de algunas virtudes o cualidades sin las cuales el saber se vuelve falso, palabrería vacía e imperante” (2008, pp. 62-63). Los conocimientos que trae el educando son una fuente de posibilidades y de alternativas que vinculan, ejemplifican, diversifican los contenidos curriculares.

### **Enseñar exige aprehensión de la realidad**

Para Freire, el aprendizaje debe tener como consecuencia una transformación de la realidad, es decir, se aprende para comprender la realidad y encontrar caminos precisamente para transformarla. En esta idea, la premisa del inacabamiento cobra sentido. Comprendo mi realidad, comprendo el rol que juego al interior de la misma y, como estoy sin terminar y puedo cambiar, es posible transformar eso que me invisibiliza y me silencia en esa realidad. “La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel de adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas” (2008, p. 66).

La enseñanza debe ir en concordancia con las lecturas que se hacen sobre la realidad, es decir, los contenidos deben permitirle al educando avanzar en sus lecturas sobre el mundo y brindarle elementos para atrapar su realidad y para que cobren sentido. Es necesario que tenga un contexto que sitúe la enseñanza en el marco de la realidad natural y social que rodea la vida del educando.

### **Enseñar exige alegría y esperanza**

El reconocimiento del inacabamiento propuesto por Freire, permite asumir la idea de que si hay posibilidades de transformación, hay esperanza. Para el autor, la esperanza forma parte inherente a la condición de lo humano y, si ha mutado a desesperanza, es porque se ha distorsionado por la falta de problematizar una realidad de injusticia e inequidad. Para el autor, la recuperación de la esperanza a partir de la toma de conciencia, de problematizar y de poner en cuestionamiento la realidad que se ha naturalizado debe ser mediada por el educador: “la esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, in-

quietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría” (2008, p. 69).

El método de Freire propone que el educador debe formularse preguntas trascendentales que le ayuden a encontrar caminos para que las comunidades con las que trabaja, recuperen sus sueños ¿Qué puede hacer el educador frente a este contexto? ¿Hay algo que hacer? ¿Cómo hacer lo que hay que hacer? ¿Qué puede hacer un educador frente a la negación de la humanidad de mujeres y hombres? Esto supone una aventura para el educador pues implica que se plantee preguntas referidas a las condiciones de vida de las comunidades y se adentre en los posibles dolores que allí emerjan, por lo tanto, se puede constituir en un escenario saturado de aspectos negativos que paralicen las posibilidades para identificar alternativas.

### **Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible**

El educador que conoce la realidad, del inacabamiento de lo humano y de los riesgos del sabernos determinados, tiene la tarea de obrar desde el convencimiento que es posible cambiar la realidad y que su tarea no puede constituirse en otra forma de adoctrinamiento. La esencia de su quehacer pedagógico involucra la transformación y el cambio: “al comprobar, nos volvemos capaces de intervenir en la realidad, tarea incomparablemente más compleja y generadora de nuevos saberes que la simplemente adaptarnos a ella” (2008, p. 74).

El conocimiento libera, dota de argumentos al educando, le permite alcanzar comprensiones sobre su realidad, favorece la aparición de razones para considerar que el futuro puede ser distinto. Ante esto, el educador no puede ser neutral, requiere asumir una postura y actuar. Esta perspectiva lo debe encaminar a formularse preguntas como: por qué estudio lo que estudió y cómo esa opción de vida se constituye en camino para aportar en la comprensión de la realidad. Preguntas que están estrechamente vinculadas con la fundamentación epistemológica de su campo de conocimiento y el aporte que dicho campo le hace a la humanidad en general y, en particular, a las comunidades que vivencian situaciones de inequidad e injusticia social.

### **Enseñar exige curiosidad**

El método que Freire propone para la formación docente implica la creación de un “buen clima pedagógico-democrático” donde su curiosidad y sus propias

búsquedas son las que posibilitan los aprendizajes; ambientes donde no se silencia la curiosidad y menos aún no se “domestica”, y donde el educador aprende a desafiar a sus estudiantes. Tomar como punto de partida la curiosidad implica educarla, hacerla transitar de una curiosidad ingenua a una epistemológica; pero es innegable que reconocer la curiosidad propia de los educandos y considerarla un camino ideal para alcanzar los aprendizajes, refiere la necesidad de pensar la relación entre autoridad y libertad y el “equilibrio”.

Para lograr esto, Freire propone estimular que la *pregunta* emerja del educando, que reflexione críticamente sobre la pregunta en un contexto de diálogo abierto y activo. Y sintetiza esto afirmando que el buen educador debería estar en la capacidad de movilizar el pensamiento de sus alumnos, lo cual, sin duda alguna, se constituye en un desafío.

Como cierre de esta sección podemos sintetizar que el logro del conocimiento como una construcción que ocurre con la participación activa de los educandos, se consigue en la consideración de estas premisas: somos inacabados, luego podemos aprender a lo largo de nuestra vida; estamos condicionados, pero es posible transformar y romper con ello a través de la esperanza, es posible cambiar la realidad por adversa que esta sea, en buena parte, gracias su propia curiosidad. Si la pregunta por el método de Freire es la que nos convoca, el interrogante nuevo sería ¿cómo posibilitar la construcción de conocimiento de los educadores frente a estas premisas? *¿Qué pasos habría que dar para transitar a estos modos de ver el conocimiento?*

Concebir el conocimiento como una oportunidad significa partir de la premisa del inacabamiento; de la toma de conciencia sobre los condicionamientos y sobre el reconocimiento de las realidades; de la consideración de que estas comprensiones van a permitir reconocer que hay esperanza y que el cambio es posible.

Una entidad como el SENA, en un país latinoamericano que experimenta altos índices de inequidad, se configura en un espacio de oportunidad para miles de colombianos: geografías adversas a donde llegan docentes abnegados, ruralidad dispersa, trabajadores activos que requieren cualificarse, trabajadores expertos que requieren ser certificados. Un abanico de posibilidades en medio de la naturaleza diversa de Colombia, gracias a una institución que posee una amplia oferta de formación gratuita y que responde a las múltiples necesidades de

los trabajadores colombianos. Las opciones de formación universitaria no son asequibles a una considerable masa de colombianos, por lo tanto el SENA se configura en la única opción para muchos de ellos.

La institución es consciente del papel que juega en la construcción de oportunidades y se esfuerza en presentar opciones de cualificación ante la diversidad de condiciones de todo tipo: edad, género, geografía, territorio, campo de formación (se parte de la premisa del inacabamiento). Para el SENA, en cualquier momento de la vida y en cualquier condición es posible cualificarse, certificarse y de este modo mejorar la condición de vida. Sin embargo, se requiere un mayor ejercicio de reflexión sobre las implicaciones de la formación y la toma de conciencia de los condicionamientos que nos impiden transformar la realidad.

#### **4. “Enseñar es una especificidad humana”**

Este último apartado que Freire refiere como “enseñar la especificidad humana”, se dedica a caracterizar lo propio de lo humano: generosidad, profesionalismo al desempeñar una tarea, comprensión, forma de vivenciar la autoridad y la libertad, diálogo y cariño. Como se puede observar, estas características y su forma de expresarse en el ser de alguien, permiten valorar su humanidad. Cuando se utiliza la expresión “es un buen ser humano” es porque alguien es generoso, comprende a los demás, ejerce la autoridad con sentido común, dialoga, no impone y ama indistintamente a los otros.

#### **Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad**

En el método que podría inferirse de los planteamientos del autor se sugiere que el docente debe poseer un conjunto de cualidades, centradas en la humanidad de su educando, que favorecen la expresión de su curiosidad. En este orden de ideas, Freire plantea que un elemento esencial es la seguridad que tiene y expresa el educador sobre sus propias capacidades, la cual tiene estrecha relación con un segundo planteamiento que es “esforzarse por estar a la altura de su tarea”, lo que significa, una alta competencia profesional que le permitan retar dicha curiosidad y acompañarla. En la seguridad que tenga de sí mismo, soportada en el dominio y experticia de su campo de conocimiento, se cimentará la confianza que su educando desarrolle frente a su presencia y su palabra.

La tercera cualidad se refiere a la generosidad que aparece como contraparte de la arrogancia y al ejercicio de la autoridad rígida; generosidad que orienta el ejercicio de la autoridad que Freire llama “autoridad democrática”. El profesor requiere evidenciar un equilibrio entre la libertad y la autoridad, y esto implica sentir al otro y precisar sus necesidades. Este equilibrio se convierte en un reto para el educador; lograr dosificar su práctica de tal manera que no actúe en un extremo sino en la cordura de un sentido común refinado y preciso.

### **Enseñar exige compromiso**

Freire manifiesta que esto tiene que ver con la coherencia que se hace visible entre lo que el educador dice que es y lo que es. Es enfático Freire en afirmar nuevamente, que el educador debe tener un alto nivel de coherencia entre su discurso y su actuar. Sus enseñanzas emergen prioritariamente de su ser y estar en los contextos educativos donde enseña.

Su capacidad para hacer ejercicios hermenéuticos sobre las realidades lo dota de una serie de habilidades para sentir, definir y comprender las dinámicas del aula de clase. Quizás en este apartado es más sencillo identificar los elementos para un método la formación crítica de los docentes. Se infiere por ejemplo, que dicha formación implica llevarlos a *observar* y *analizar* con detenimiento los diferentes actores y relaciones que ocurren en el aula de clase; que se necesita identificar los elementos explícitos y comprender el entramado de significados que se gestan en su ambiente: “necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito”.

### **Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo**

La educación como acto de intervención en lo humano procura de cambios radicales en la sociedad y el resistir a la inmovilización de la historia y de la injusticia. Reitera aquí Freire que la enseñanza, de una y otra manera, es una oportunidad para transformar el mundo y una responsabilidad del educador. Mediante la enseñanza, él o ella afectan el contexto sociocultural. Su rol debe aportar en la transformación de las condiciones de vida de los grupos sociales que se encuentran en condiciones de inequidad social.

### **Enseñar exige libertad y autoridad**

Una reflexión inevitable sobre los límites en el ejercicio de su tarea de enseñar, una pausa constante para supervisar y valorar la forma en la que está posibilitando que sus educados decidan. Para Freire sólo se aprende a decidir decidiendo. De este modo, el método sugerido implicaría una confrontación continua con situaciones donde se vea abocado a tomar decisiones, a libremente optar por una postura producto de un balance que realice sobre una gama de posibilidades al respecto el autor manifiesta que “el gran problema que enfrenta el educador o educadora de opción democrática es como trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad” (2008, p. 100).

El autor con su postura, pone en relieve la necesidad imperante de asumir el reto de proponer situaciones de la vida donde se convoque a los educandos a la toma constante de decisiones, pues este es el mejor camino para posibilitar la construcción de habilidades asociadas al desarrollo del pensamiento autónomo: “la autonomía se va construyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (2008, p. 101).

### **Enseñar exige una toma consciente de decisiones**

Vinculado a la reflexión sobre el dualismo y autoridad, un educador progresista requiere de un esfuerzo recurrente para ser coherente, donde figure en un discurso sobre la equidad y la búsqueda de justicia social y simultáneamente experimente una vida que no refleje esas luchas “Lo que se le plantea a la educadora o al educador democrático, consiente de la imposibilidad de la neutralidad de la educación, es forjar en su un saber especial, que jamás debe abandonar, saber que sustenta y motiva sus luchas: si la educación no es la clave de las transformaciones sociales, tampoco es simplemente una reproductora de la ideología dominante” (2008, p. 106).

### **Enseñar exige saber escuchar**

Esta búsqueda continua para propiciar espacios de diálogo se proyecta en la práctica de la escucha: “el educador que escucha aprende la difícil lección de transformar su discurso al alumno, a veces necesario, en un habla con él” (2008, p. 107). Escuchar al otro implica disponer toda la atención sobre su relato e intentar descifrar las emociones y sentimientos -explícitos o no- que experi-

menta o experimentó durante sus vivencias; implica intentar acceder a él o ella y disponerse a comprenderlo, con el propósito de afectarse y afectarlo.

“el proceso del habla y de la escucha de la disciplina del silencio que debe ser asumido con rigor en su momento por los sujetos que hablar y en escuchan es un *sine qua* de la comunicación dialógica. La primera señal de que el individuo que habla sabe escuchar es la demostración de su capacidad de controlar no sólo la necesidad de decir su palabra, que es un derecho, sino también el gusto personal, profundamente respetable, de expresarla” (Freire, 2008, p. 109)

La escucha atenta y dispuesta favorece la creación de un ambiente donde todos son reconocidos y participantes activos “el espacio democrático del educador democrático, que aprende a hablar escuchando, se ve cortado por el silencio intermitente de quien, hablando, calla para escuchar a quien, silencioso, y no silencioso, habla” (p. 110)

Para Freire la escucha activa demanda: amor, respeto, tolerancia, humildad, gusto por la alegría, por la vida, apertura a lo nuevo, disponibilidad de cambio, persistencia en la lucha, rechazo a los fatalismos, identificación con la esperanza. Una práctica pedagógica que reivindica la justicia, sólo es posible si los elementos mencionados son visibles en los educadores. El conocimiento técnico y científico no es suficiente para aportar en la liberación de los educandos, se requiere un reconocimiento profundo de su humanidad.

Un educador progresista ayuda al educando para que supere los obstáculos que se le presenten en su comprensión y esto, según el autor, sólo es posible cuando escucha atentamente al educando, reconoce sus temores y sus dudas, aprende cómo es el él o ella en el trasegar juntos.

### **Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica**

Este saber que Freire propone debe poseer el educador, se refiere a la conciencia que debe expresar frente a la ideología imperante y a la forma en la que esta se constituye en un velo que obstaculiza la visualización de la realidad y que hace “miopes” a los sujetos; un lugar donde se disfrazan y enmascaran las intenciones de ciertos grupos humanos. El profesor debe ser consciente de esos discursos, para que pueda ayudar a retirar los velos que la ideología pone a la curiosidad del educando. De este modo, y como el autor menciona en otros apartados, la

formación de los educadores implica generar conciencia sobre lo que es “pensar correctamente”, practicar rutinas asociadas al “preguntar y responder para concordar y discordar”:

“Para resguardarme de las artimañas de la ideología no puedo ni debo cerrarme a los otros ni tampoco enclaustrarme en el ciclo de mi verdad. Al contrario, el mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad para pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto y por eso de manera exigente, es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas, en que me admita como propietario de la verdad (Freire, 2008, p. 125)”.

### **Enseñar exige disponibilidad para el diálogo**

Para Freire, el docente en su ser, debe concebir la oportunidad de una apertura a los otros, reconocer que el otro tiene algo que decir que merece ser contado y ser tenido en cuenta. “Mi seguridad no reposa en la falsa suposición de que lo sé todo, de que soy lo máximo. Mi seguridad se funda en la convicción de que algo sé y de que ignoro algo, a lo que se junta la certeza de que puedo saber mejor lo que ya sé y conocer lo que aún ignoro” (2008, p. 126).

Para Freire las condiciones del diálogo ocurren en un espacio-tiempo plenamente identificado y del cual el educador debe tener conciencia, es decir lo social, político y económico determinan y direccionan el diálogo. Por lo tanto, los intercambios de ideas, pensamientos y conceptos que se gesten en el ambiente del aula deben intentar situarse y adherirse a la comprensión de la realidad de las comunidades de los educandos: “La formación de las profesores y las profesoras debe insistir en la constitución de un saber necesario y que me da certezas, de este cosa obvia, que es la importancia innegable que tiene para nosotros el entorno, social y económico en el que vivimos” (2008, p. 128).

### **Educación exige querer bien a los educandos**

Para Freire, el “querer bien” se refiere a una actitud abierta y auténtica de preocupación por los educandos, y propone que la afectividad no tiene por qué pensarse en una vía contraria a la seriedad del docente. El método de la formación docente, se infiere, requiere retirar estas asociaciones y reconocer que el acto de conocer no está excluido de la afectividad y del querer: “también es falso concebir que la seriedad docente y la alegría son inconciliables, como si la alegría fuera enemiga del rigor. Al contrario cuanto más metódicamente riguroso me

vuelvo en mi búsqueda y en mi docencia tanto más alegre y esperanzado me vuelvo” (2008, p. 132).

En este apartado Freire se desplaza a un aspecto de la formación docente que ocasiona tensiones y es el referido a la “vocación”. ¿Se nace con una aptitud que nos dispone al ejercicio de la docencia o existe algún camino para desarrollarla? Para el autor, la vocación se configura en “es esta fuerza misteriosa, a veces llamada vocación, la que explica la casi devoción con el que la gran mayoría del magisterio, siguen en el” (2008, p. 133).

Para el SENA, la reflexión sobre la humanidad de los educandos ha sido ampliamente reconocida. En especial porque los estudiantes son prioritariamente trabajadores adultos, cuyos intereses se explicitan abierta y claramente. Por esta razón, la relación que se establece en la práctica pedagógica requiere de la presencia de altas dosis de generosidad para establecer relaciones empáticas. La formación para adultos requiere una figura de autoridad que respete y dimensione la condición adulta de sus educandos; actitudes arrogantes en contextos de enseñanza para el trabajo pueden remover frustraciones, desencadenar la emergencia de obstáculos emocionales y cognitivos presentes en la historia de aprendizaje de los educandos.

Del mismo modo, la experticia técnica del docente, cuando trabaja con aprendices adultos, puede generar con facilidad puntos de encuentro o desencuentro. Independiente del nivel en el que se encuentre el trabajador, auxiliar, técnico o tecnólogo, éste posee ya un bagaje conceptual que merece ser significado y respetado mediante el dominio y experticia del docente. Sin embargo, es claro que en las últimas décadas con la presencia de muchos jóvenes en nuestros ambientes de aprendizaje, a la oferta de tecnologías se ha vinculado un significativo grupo de profesionales que versan teorías desligadas de los contextos laborales y que se han distanciado de las expectativas y conocimientos previos y expectativas de nuestros educandos y comunidades.

Otro punto a considerar, a propósito de la reflexión que suscita Freire a la institución del SENA, es la necesidad de propiciar espacios de formación que enfatizen en el desarrollo de una actitud crítica y comprensiva sobre la práctica pedagógica; y de propiciar espacios de intercambio y reflexión donde afloren nuevos elementos vinculados a la humanidad y las necesidades de los educandos.

## Conclusiones

Una. La lectura minuciosa sobre el texto *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* no permite identificar con precisión el “método” propuesto por Freire para la formación del pensamiento crítico de los educadores. Lo que sí se logra entrever, es un conjunto de premisas sobre lo que implica la enseñanza y la docencia. En este orden de ideas, dichas premisas se podrían configurar en el punto de partida para consolidar una propuesta de formación docente. No obstante, están tan imbricadas unas con otras que no resulta sencillo establecer categorías que favorezcan un análisis encaminado a siluetear el método.

Dos. Si se intenta precisar un método se podría mencionar que el maestro Paulo Freire plantea la idea de un “pensar correctamente” que comienza con una curiosidad ingenua y el cual mediante la reflexión transita a una curiosidad epistemológica; donde el pensador-educador refina su capacidad de verse a sí mismo, a sus educandos y su práctica misma; de estos ejercicios reflexivos emerge un saber propio que le permite identificar caminos para actuar.

Tres. Una inferencia que se puede expresar como conclusión a partir de la lectura del texto *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, es que resulta imprescindible para los procesos de formación docente, direccionados a estimular el pensamiento crítico de los docentes, la realización de ejercicios dialécticos, de intercambio a través de la palabra; el análisis de situaciones problemáticas de la vida y de la práctica pedagógica; el aprendizaje del “pensar correcto”, en otras palabras, transitar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica. Estas situaciones implican detenerse en el otro, en sí mismo y en las realidades de los educandos. Este camino puede resultar muy potente debido a que supone convertir las *vivencias* en objeto de razonamiento para que se configuren en *experiencias*, todo esto a partir del *diálogo*.

Cuatro. Para aquellos que constantemente se ocupan de la formación docente como campo de estudio y reflexión, el reto propuesto por el maestro Freire es tan mágico como complejo, pues implica identificar caminos para desplazar la mirada del educador hacia elementos íntimos e identitarios de su esencia como educador. Esto demanda escudriñar y quizás develar aspectos que desaten crisis. Una vez se transita de la mirada de fuera, a una propia, es posible que

se logren identificar caminos dialógicos que favorezcan la emergencia de un educador crítico, un pensador de la enseñanza.

Cinco. A la luz de los planteamientos del libro en mención, es posible identificar que la institución del SENA, por su naturaleza diversa y por su envergadura, se concibe como un escenario de equidad, respeto a la diferencia y reconocimiento a la diversidad. Se trata de un contexto explícito o no de luchas por la búsqueda de la equidad social. Sin embargo, es claro que se precisa la constitución, conformación y formalización de espacios de debate, discusión e intercambio que permitan constituir campos de reflexión sobre la enseñanza: la discencia, el conocimiento y la humanidad; y que se necesita desplazar el foco de atención de las metodologías (que si bien son importantes), hacia concepciones más integrales del educador como un sujeto pensante y creador de su práctica.

Producto de estas necesidades, la Escuela Nacional de Instructores del mismo SENA, escenario formador de los docentes de dicha institución, creó las líneas de investigación: prácticas pedagógicas, memoria pedagógica y formación pedagógica. Allí se discuten, reflexionan y analizan elementos referidos a la discencia y la docencia, con miras a identificar caminos, elementos constitutivos de la formación docente y en especial, metodologías y métodos para concretar las reflexiones teóricas. En este escenario se aspira a seguir pensando la formación del pensamiento crítico de los docentes y de los estudiantes.

## Referencias bibliográficas

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

## Capítulo 6

### Repensar lo pensado: Contrapunteo con las *Cartas a quien pretende enseñar* de Paulo Freire

Fernando Vásquez Rodríguez<sup>1</sup>

Me propongo en estas notas leer el libro de Paulo Freire: *Cartas a quien pretende enseñar*. Mis contrapuntos irán en dos vertientes: a) **reflexiones** sobre mi propia práctica docente, inspiradas en algún aspecto del libro y b) **resignificaciones o aplicaciones** derivadas del texto para mi labor educativa. Así que, a la par que me autocuestiono y someto a revisión lo cotidiano de mi trabajo educativo, también señalaré posibles cambios u horizontes renovadores.

Los apuntes seguirán el orden del texto, empezando por las “Primeras palabras”, continuando una a una con las diez cartas, hasta terminar en las “Últimas palabras” de la edición publicada por Siglo XXI, México, 2010.

\*

Resulta interesante cómo Paulo Freire no deja de reflexionar permanentemente sobre lo que hace, aún sobre el mismo libro que comienza a escribir. Al poner en “movimiento dinámico” el pensamiento, el lenguaje y la realidad, logra no sólo hacer más prolífica su capacidad creadora, sino, además, transformarse en un “sujeto crítico”. Escribir, entonces, deja de ser “un ejercicio mecánico” y se convierte en un genuino ejercicio del pensar.

\*

Es aleccionadora la manera como Freire empieza a “trabajar en una temática”. Dice él que esto implica “desnudarla, aclararla” pero sin suponer que tal actividad nos lleve a alcanzar la “última palabra” sobre el asunto. Entreveo que este proceso de aclaración del tema siempre es provisional porque nosotros y la realidad en la que vivimos es cambiante, contradictoria, compleja en todo su espesor.

---

<sup>1</sup> Director de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle de Bogotá. Autor de casi veinte libros entre los que se encuentran varias obras relacionadas con la formación docente: *Oficio de maestro*, *Educación con maestría*, *El quehacer docente*, *La cultura como texto*. Los géneros del ensayo, el cuento, la poesía y la fábula son sus predilectos. Su blog es un testimonio activo de su sensibilidad y su pasión por la literatura y el mismo oficio de ser maestro: <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com/>. Miembro activo del Grupo de Trabajo de CLACSO Formación docente y Pensamiento crítico.

\*

Comparto con Freire la idea de que la tarea del maestro es “placentera y exigente”. Eso debe llevarnos a mantener cierto atrevimiento en lo que hacemos para no caer en la “burocratización de la mente”, para no perder la alegría, para no dejar de capacitarnos, para mantener viva esa exigencia social que es, en el fondo, una responsabilidad política.

\*

Habría que examinar cuándo renunciamos a las exigencias de la profesión para contentarnos con una relación cariñosa y tranquila con los estudiantes. Cuándo somos más tías que maestros, para mantener la imagen propuesta por Freire. Entiendo que actuar como tías resulta menos demandante porque nos impone “reprogramar”, “rectificar”. Bien parece que la vocación no es suficiente para ser maestro; es asumiendo la profesión como el educador puede perfeccionar su práctica.

\*

Creo que es de mucha utilidad el consejo de Freire para mejorar lo que hacemos en el aula: hay que pensar en ella. Estar dispuesto a evaluarla. Pero no con el ánimo de envilecernos o desprestigiarnos; más bien como una oportunidad para afinarla en donde todavía está burda, o para darle un colorido diferente allí donde sigue opaca. Es evidente que si la propia práctica no se pone en cuestión, si no incluimos en esa mirada el contexto, nos contentaremos con lo poco que hacemos o terminaremos repitiendo hasta el cansancio lo ya conocido y previsible. Subrayo ese cambio de perspectiva: no se trata de reflexionar para alcanzar un ideal de perfección de maestro; por el contrario, son las reflexiones sobre la propia práctica docente, las evaluaciones continuas, las que le permiten al maestro renovar su quehacer. Allí donde hay un error, una imperfección, un desacierto, allí es justamente donde está la clave para vivificar o mantener vital el oficio de enseñar.

\*

Así haya lineamientos, políticas de estado, libros de texto con programaciones exhaustivas, Freire invita a no tomarlos sin una reflexión crítica. No podemos terminar “domesticados” por los documentos propios de la administración burocrática. Hay que defender un espacio para la autonomía, para la bandera de sueños que todo maestro iza en su clase. Esa parece ser la paradoja de la profe-

sión docente: de un lado atender a las políticas del Gobierno y, de otra, ser un militante y defensor de los saberes derivados de su práctica.

\*

Independientemente del área disciplinar de cada maestro, todos los educadores tenemos un compromiso con la construcción de ciudadanía. Pero Freire la cualifica: ciudadanía crítica. Es decir, preparar a nuestros estudiantes para un discernimiento de las “opciones políticas” de “los caminos ideológicos”. El presunto tono aséptico de ciertas asignaturas necesita impregnarse de los derechos y los deberes, de la lucha de intereses, de los entramados no siempre legibles de lo político.

\*

Podría ser útil en las reuniones de área o en los espacios destinados para ejercitar a los maestros en formación, dedicar un tiempo a reflexionar sobre los errores y las “cosas que no salieron bien”. Habría que luchar para no “disfrazar” o “disimular” el equívoco y poderlo analizar con franqueza y tranquilidad. Es urgente esta clínica o laboratorio sobre los errores o desaciertos en la práctica docente para, con ese análisis, descubrir cómo mejorarla, enriquecerla o cualificarla.

\*

Coincido con Freire en que al enseñar no sólo aprendemos de lo mismo que enseñamos, sino de la manera como los estudiantes aprenden lo que tratamos de enseñarles. Dicho aprendizaje es de un segundo orden, porque tiene como referente el estudio previo del maestro. El docente cuando enseña un saber no sólo pone entre paréntesis lo que sabe; también confronta qué tanto de lo que sabe debe sufrir modificaciones o ajustes para poder ser enseñado. El saber del maestro, entonces, se va modificando en la medida en que se va enseñando. Y cada nuevo aprendizaje se convierte en un motivo de reconfiguración o readaptación de su enseñanza.

\*

Gran importancia le da Freire a los materiales de estudio. Los útiles, entre ellos los diccionarios (etimológico, filosófico, de sinónimos y antónimos) ayudan a una mejor comprensión de lo que se está leyendo. Cada vez confirmo que esas fuentes de consulta \_que deben estar a la mano\_ son auxiliares indispensables para aclarar un concepto, percibir el matiz de una idea, recuperar el sentido

olvidado de un término. Y, además, son indispensables al momento de escribir: contribuyen a la precisión semántica, nos dan luces sobre distinciones conceptuales, son palancas potentes para que las ideas cobren más consistencia argumentativa. De alguna forma, el tipo de útiles prefigura una forma de aprender y una manera de escribir. Y si esa caja de herramientas es escasa o desactualizada, pues limitados serán también los resultados o el producto elaborado.

\*

Ya llevo muchos años practicando lo que Freire sugiere en una de sus cartas: “escribir algo por lo menos tres veces por semana”. En mi caso ya es un hábito. Todas las mañanas o en algún espacio del día o la noche dispongo un tiempo para escribir en mi agenda de notas o en alguna de las libretas que tengo para este fin (me gustan los block para taquigrafía de *Office Depot*). Poseo también un “Despertario” (un cuadernillo en papel extraopaco, anillado, hecho en España) en el que atrapo esos productos que el inconsciente me regala después de las cinco horas de sueño. Por supuesto, al tener esas ideas registradas o presas en el papel, me es fácil más tarde, bien sea el mismo día o pasada una semana, volver a ellas para “someterlas a una evaluación crítica”. Mi blog ([www.fernandovazquezrodriguez.com](http://www.fernandovazquezrodriguez.com)) se ha ido convirtiendo en otro dispositivo estratégico para mantener viva la escritura, ya que me he impuesto subir por lo menos un texto cada semana. Compruebo, de igual modo, que buena parte de mi tarea como maestro la he ido diseñando o ajustando para obligarme a reflexionar y registrar una temática, un problema, con el fin de no desarticular el oficio de enseñar con el oficio de escribir.

\*

Subrayo la importancia y la manera de enfocar el estudio desarrollada por Freire. No es un asunto menor, ni una actividad sin hondas repercusiones en la profesión docente. Freire considera que el estudio siempre implicar “leer el mundo” y, al hacerlo, necesitamos tomar distancia del sentido común, de la inmediatez de lo sensorial y emocional. Estudiar es un “quehacer crítico” mediante el cual “creamos y recreamos” una práctica, una situación, un concepto. Pienso que, en esta perspectiva, el estudio es un trabajo intelectual, como le gustaba calificarlo a Jean Guilton. Una labor que demanda aprender a utilizar ciertos útiles, valerse de estrategias idóneas para tal fin, disponer la mente y el espíritu para aprehender un nuevo conocimiento o una nueva experiencia intelectual. El estudio

es el medio como los docentes permanecen vigentes, un recurso para salir de las actividades repetitivas y el conformismo desalentador.

\*

Freire nos invita a no comportarnos como “burócratas de la mente”, sino a convertirnos en “constructores de caminos de curiosidad”. ¡Basta ya de conformarnos con lo que dominamos y repetimos cada año!, ¡dejémonos habitar por la autorreflexión!, ¡permitámonos dudar sobre lo que hacemos cada día! Tal advertencia tiene mucho que ver con otro asunto de mayor calado: es urgente que los maestros dejen de ser replicantes de información ajena y enfrenten creativamente su rol de ser productores de conocimiento. El caldo de cultivo para tal labor está en su mismo trabajo: ¡analicemos críticamente nuestra práctica docente!, nos insiste Freire. Ahí hay una veta para la creatividad y la innovación educativa.

\*

En ese juego entre la “lectura del mundo” (el contexto), y la “lectura de la palabra” (el texto), en esa toma de distancia, es que se produce la “generalización”. Freire afirma que para leer el mundo “no es suficiente la experiencia sensorial”. Hay que ir un poco más allá; es necesario asumir la exigencia que comporta darle al pensamiento unas categorías, unas codificaciones mediante las cuales podamos “desocultar la teoría que se encuentra en la práctica”. Los maestros no podemos seguir explicando la complejidad de lo real por vía de la anécdota y el trabajo empírico. Claro, tampoco se trata de invalidar ese conocimiento. Pero, hay que ser capaces de abstraer, de hallar categorías mayores que permitan comprender lo particular. Hay que salir de los “pequeños mundos” para adquirir una visión mayor. El giro lingüístico que usa Freire es bastante acertado: “hay que luchar para hacerse la oportunidad de conocer”. Una vez tenida esa segunda comprensión, podemos volver a la lectura del mundo para verlo con otros ojos y descubrir lo que en una primera mirada estaba oculto o pasaba inadvertido.

\*

No cabe duda de que leer y escribir son prácticas constitutivas del estudio. La lectura parece una preparación o un carburante para escribir. Freire comenta que la lectura exige paciencia, que es un trabajo desafiante y nos pide persistencia. No es un fruto que ofrezca sus dulces a la primera mordida. Tampoco debemos desistir de leer cuando los textos son difíciles o nos exigen una pre-

paración para desentrañar los “conceptos abstractos”. Leemos y estudiamos, afirma Freire, para “reconocer las relaciones entre los objetos”, “para aclarar algunos procesos”, para mantener “la responsabilidad ética y política de estar siempre preparándonos”. La escritura aparece entonces como un testimonio o una evidencia de ese acto de estudiar: es la recreación, es la relectura en grafías, es el resultado de la discusión entre lo vivido y lo reflexionado. Se escribe para mostrar a sí mismo, primero, y a otros, después, la relación dialéctica entre la conciencia y el mundo.

\*

Sí. Hay que luchar para que el miedo no nos paralice, afirma Freire. A pesar de las dificultades y de las “inseguridades”, el maestro debe atreverse a llevar a feliz término una iniciativa, un proyecto. Porque lo más grave es que ese miedo “lo venza antes de intentarlo”. Por eso es que los educadores se estancan, por eso es que no vuelven a las aulas, por eso no renuevan su práctica, por eso se conforman con hacer siempre lo mismo y, en lo posible, sin ningún esfuerzo adicional. El miedo los torna resignados y apáticos a cualquier innovación educativa.

\*

Es obvio que el estudio trae consigo unos obstáculos. El primero de ellos es la pereza, la desidia que se disfraza a veces de autoengaño. Cómo cuesta abandonar las rutinas “domesticadoras” de la televisión, cuánto consultar otras fuentes para enriquecer una lectura. Esa somnolencia mental es la que lleva a pedir una menor exigencia en los programas académicos y a perseguir un título por la mera asistencia a clase. Otro de los obstáculos reside en la falta de una disciplina para alcanzar una meta. Parte de nuestra época ha contaminado a las personas del logro fácil y sin esfuerzo. Todo aquello que demande tesón y persistencia es considerado un trabajo inútil. La salida más inmediata, entonces, es tomar el camino corto, así no sea honesto. Y si la tarea es el estudio de un libro, resulta más cómodo buscar un resumen ya hecho o hacer una mezcla con variados apartados de los que pululan en internet. Nuestra falta de rigor, por lo demás, es la que ha banalizado el respeto por el conocimiento y ha aumentado las prácticas indiscriminadas del plagio.

\*

Resalto la idea de Freire de que es fácil, cuando de comprender un texto se trata, caer en la “ilusión de que estamos entendiendo”. Sé por experiencia pro-

pia que hay textos que “no se entregan fácilmente”. No basta con el deseo de leerlos o con la mera disposición. Hay textos que exigen revisar otras fuentes previamente, so pena de que apenas muestren una parte de su figura. Aquí la relectura es fundamental, como también la tenacidad y el empeño por ir más adentro de lo percibido en una primera aproximación. De igual forma, hay textos que únicamente mediante la escritura logran ser comprendidos. En este caso, al escribir sobre lo leído van emergiendo aspectos o aristas no perceptibles cuando pasamos nuestros ojos por encima de las palabras. Me parece que esa es una de las claves de la “lectura crítica”: al escribir, el lector “reescribe el texto” y, al hacerlo, logra una “comprensión crítica del mismo”. La genuina lectura termina produciendo escritura.

\*

A veces he tenido la suerte de contar con lectores que han “leído, discutido, criticado, mejorado y reinventado” algunos de mis textos. Mi blog ha sido un medio eficaz para tal fin. De igual modo, a mi correo personal me llegan mensajes en los que un colega, un estudiante de hace muchos años, una persona que ha adquirido alguno de mis libros o que ha asistido a algunas de mis conferencias, me comenta sus puntos de vista o me formula alguna pregunta derivada de una lectura o de determinada charla. Me parece que, como dice Freire, ese es el “sueño legítimo de todo autor”. Más allá de aumentar la egolatría, lo que un autor busca con sus escritos es que circulen, que se lean con empeño, que se subrayen y glosen hasta sacarles todo el jugo contenido en su interior. Esa es la mayor satisfacción. En otros casos, que son la mayoría, el autor nunca sabrá de la “aprehensión” de sus textos; o quizá con el tiempo emerjan esas comprensiones por ahora anónimas o secretas.

\*

Leemos con todo el cuerpo. Freire afirma que cuando leemos ponemos en acción, además de nuestra mente, “los sentimientos, las intuiciones, las emociones”. Es definitiva, por eso mismo, la actitud entusiasta y la motivación al momento de empezar una lectura. A veces el miedo por una temática hace que nuestros sentimientos contaminen negativamente a nuestra cabeza; en otras ocasiones, son nuestras intuiciones las que jalonan la comprensión de un texto muy abstracto o complejo. Considero que, por eso, es necesario hallar un lugar idóneo para leer, y por la misma razón hay que sazonar lo que leemos con el entusiasmo, la curiosidad lúdica y una pasión ardorosa por el conocimiento.

\*

Cómo no estar de acuerdo con Freire en su crítica a esos limitados cursos ofrecidos a profesionales no licenciados para que tengan un barniz o una panorámica de lo que es la docencia. Pero el problema se multiplica cuando los mismos docentes en ejercicio vuelven estos cursos una idealización de su profesión pero con muy poca incidencia en su práctica educativa. Tanto unos como otros convierten dichas “capacitaciones” en, como afirma Freire, una “marquesina bajo la cual la gente espera que pase la lluvia”. Se sigue esperando la receta externa, la solución mágica e inmediateista a los problemas vertebrales de la práctica de enseñar y aprender. Hay una simplificación de la profesión y una errada manera de entender cómo cualificar la docencia. Porque es reflexionando críticamente sobre el propio quehacer, investigando a diario lo que sale bien o mal en aula, siguiéndole la pista a un problema, como realmente se mejora y se comprende el sentido de la labor educativa. Esa tarea es indelegable.

\*

Precisamente, por subvalorar la docencia o asumir la “condición de tía o tío”, como la denomina Freire, es que los educadores terminan subvalorando su propio oficio y contribuyendo de esta manera a que la misma sociedad “no reconozca la relevancia de este quehacer”. Hemos ido minando la dignidad de nuestra tarea al volver habitual la incompetencia y la irresponsabilidad en los diferentes aspectos de nuestra profesión. Con tal de tener un empleo, le restamos importancia a las consecuencias de la mala preparación, la falta de compromiso o los efectos negativos para las nuevas generaciones. El abuso de la informalidad, la improvisación y la ligereza de los profesores ha subestimado y menospreciado el papel social del maestro.

\*

Por supuesto, también hay una manera “neocolonial de la economía” que poco contribuye a la dignificación de la profesión docente. Freire invita a luchar contra esa forma de considerar a las profesiones de servicio con un menor reconocimiento económico que aquellas otras relacionadas con el comercio o los directores de empresas. Aquí el maestro debe entender “que los problemas relacionados con la educación no son solamente pedagógicos, sino políticos y éticos”. En este sentido, participar activamente en la elección de los dirigentes políticos más idóneos, en el control de sus actuaciones, y en estudio concienzudo del gasto público, hace parte de la agenda de todo maestro. El argumento

ofrecido por Freire para esta lucha del magisterio por salarios justos es contundente: “la educación no es la palanca de la transformación social, pero sin ella esa transformación no se produce”.

\*

Me gusta de Freire su apuesta esperanzadora. Frente a situaciones adversas, de cara al poco reconocimiento social de la profesión docente, el pedagogo brasileño nos advierte de “no entregarnos al fatalismo que no solo obstaculiza la solución, sino que refuerza el problema”. Esta recomendación cobra mucho más valor en sociedades como la nuestra en las que el pesimismo se suma al desgüeño de las políticas educativas, trayendo como resultado la inacción, el desapeñamiento y una actitud de hacer el menor esfuerzo o cumplir estrictamente con lo necesario. Cada vez creo que lo mejor para un maestro es mantener un optimismo crítico, un compromiso genuino por sus estudiantes y una gama de alternativas a un determinado problema. Para ello es necesario la creatividad, una flexibilidad del espíritu y, sobre todo, una capacidad de riesgo y aventura que le permita avizorar utopías y sociedades distintas a las establecidas. Quizá en eso consista la tarea fundamental de un maestro, en propiciar escenarios para logros imposibles o acompañar a otros en sus horizontes más lejanos.

\*

De todas las cualidades de un maestro progresista mencionadas por Freire me parecen relevantes, especialmente, la valentía y la tensión entre paciencia e impaciencia. La primera porque sin ella fácilmente los educadores se conformarán con lo poco, se “apoltronarán” en sus rutinas de enseñanza o sucumbirán a la poca dignificación de la profesión docente. La valentía implica luchar contra los propios temores, “educar el miedo” para no terminar aceptando lo que no creemos o dejar de experimentar, innovar o arriesgarse a realizar posibles alternativas a los problemas cotidianos del aula. La segunda virtud, en cuanto rasgo cultivable, apunta a asumir la tirantez entre la calma y el desasosiego. Considero que lo valioso de esta virtud está precisamente en aceptar esa fluctuación entre lo que toleramos y lo que nos desespera; entre lo que controlamos y lo que nos descontrola. Freire lo dice de una forma contundente: “la paciencia sola se agota en el puro blablá; la impaciencia a solas, en el activismo irresponsable”. Estas dos virtudes, que son “predicados generados por la práctica”, me parece que subrayan en buena medida el carácter de un docente inquieto y comprometido con sus estudiantes.

\*

Comenta Freire que él no tiene la respuesta a todos los problemas o las dificultades de la enseñanza, pero sí cuenta con sugerencias útiles, “resultado de su experiencia y de su conocimiento sistematizado”. Y más adelante agrega que las verdades presentadas en su libro demandan del lector una “producción inteligente del texto” con el fin de que no sean páginas para “deglutir”, sino ideas útiles que inviten al diálogo crítico teniendo como referencia la práctica docente. Este desplazamiento de “poseer” una verdad a ofrecer “diferentes verdades”, derivadas del propio quehacer y de las reflexiones sistematizadas corresponde a un saber no cerrado o definitivo, sino a un conocimiento validado y mejorado cada día en la realidad de la enseñanza. Salta a la vista que la reflexión crítica sobre las acciones de enseñar y aprender, las intenciones y sus pormenores –el genuino sentido de la experiencia–, está en la base de su propuesta. Aunque ya hay verdades sabidas sobre la docencia, cada contexto, cada nueva generación de estudiantes, hace que el maestro se vea obligado a revisarlas, ajustarlas, otorgarles un nuevo sentido.

\*

En varias de las cartas Freire se ocupa del miedo, quizá porque esta emoción frena o inmoviliza el actuar de los docentes. Ese miedo atenaza al joven maestro y lo llena de inseguridades, ese miedo lleva al maestro a asumir posiciones sumisas ante las políticas educativas y ese miedo le quita al mismo quehacer docente lo que puede tener de innovador, crítico o alternativo. Por eso Freire propone que para vencer el miedo, lo fundamental es “no esconderlo”, reconocerlo; hablar de él con los educandos. Si tal cosa no se hace, lo más seguro es que el miedo se transmute en el profesor en autoritarismo. Afirma Freire que “el hecho de asumir el miedo es el comienzo del proceso para transformarlo en valentía”. Por lo mismo, no se trata de eludir las incertidumbres o cubrir los errores; no parece buena vía disfrazar lo que no resulta en clase o andar huyendo de lo que todavía el docente no sabe cómo solucionar. Lo aconsejable, y esto hace parte del “diálogo crítico”, es tener el valor para analizar la razón de ese miedo y “medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta”.

\*

Cómo no poner en práctica, si es que los docentes noveles no lo han hecho, la propuesta de Freire de volver cada clase un “texto”, con el fin de develar la puesta en escena de la práctica docente. Llevar “fichas diarias de registro de ac-

ciones y reacciones”, hacer “anotaciones de las frases y su significado”, describir los gestos reveladores de “cariño o rechazo”; en fin, observar, comparar, intuir... arriesgándonos a la propia crítica y a una evaluación continua del quehacer docente. Si esto se vuelve una práctica habitual, el maestro podrá comprender el ser de su oficio y cómo este acto reflexivo lo lleva a “ratificaciones y rectificaciones”. En el fondo, esta propuesta integra los sentimientos y las emociones del educador y el educando y no únicamente un vínculo con los contenidos. Para Freire, los maestros progresistas deben estar alertas y abiertos a la “comprensión de las relaciones” tanto con su propia persona como con los educandos y con el contexto donde acaece su accionar.

\*

Entre los variados consejos ofrecidos por Freire en sus cartas hay uno que resalta el papel de saber combinar, políticamente, las estrategias con las tácticas. Entiendo que tal recomendación apunta a que no todas las aspiraciones y los deseos de los docentes terminen en la frustración o el desánimo. La afirmación de Freire merece transcribirse de manera completa: “Querer es fundamental, pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar políticamente con tácticas adecuadas y coherentes con nuestros sueños estratégicos”. Así, pues, las reivindicaciones de los maestros no son una acción ciega o desorganizada, requieren pensarse, analizarse. Acaecen primero en la cabeza y luego sí terminan en una cadena de actividades. Freire critica el activismo sin intencionalidad, las actitudes contestatarias o inmediatistas. Y entre más reflexione el docente sobre su quehacer, más estratégicas serán sus iniciativas; y entre más analice el mundo y los otros, más tácticas serán sus maneras de enseñar.

\*

Freire considera el “testimonio” como un “discurso coherente y permanente de la educadora progresista”; como la relación coherente “entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace”. De allí, de esa coherencia, es que se desprende la autoridad del educador, al igual que su credibilidad. Si hay incoherencia, lo más seguro es que el maestro no tenga “presencia” en clase y, para subsanarla, apele al autoritarismo. La coherencia es convencimiento, es “seriedad para enseñar unos contenidos”, es “compromiso y actitud en favor de la superación de las injusticias sociales”. Si uno es coherente con su profesión no “entra vencido al salón”, no deja que sus estudiantes “hagan de su debilidad o su miedo un juguete”.

Hay una ética en esto del testimonio que nos interpela constantemente: ¿está nuestro proceder acorde con lo proclamamos o decimos?, ¿podemos avalar con nuestra práctica la intención de nuestras palabras?

\*

“Las relaciones entre educadores y educandos son complejas, fundamentales, difíciles” y, por eso mismo, según Freire, debemos “pensarlas constantemente”. En esta relación está lo medular del trabajo del maestro. Y es ingenuo el que supone que dicha relación es fácil o inmediata, o que no tiene problemas o que es un asunto secundario. El vínculo entre educador y educando es algo que varía con la experiencia de los dos actores, compromete saberes, pero de igual forma, emociones, tradiciones y contextos tanto de uno como de otro. No es una relación “predeterminada” ni “invariable”. Es una relación perfectible y que presupone la reflexión y el diálogo permanente. El pedagogo brasileño nos recomienda que ojalá pudiéramos cada dos días analizar críticamente con los educandos “nuestro lenguaje, nuestra práctica”, y que de todo ello dejemos “registros” en los que “observemos, comparemos, seleccionemos y establezcamos relaciones entre hechos y cosas”. Dada la importancia de esta relación, Freire insiste en que debemos someterla permanente a “evaluación”.

\*

Si la educación, como pensaba Freire, es “un acto político”, el diálogo en clase se convierte en un escenario para formar y construir ambientes democráticos. Por eso, precisamente, el autor insiste en que no solamente hay que “hablarle *al* educando”, sino hablar *con* el educando”; es decir, favorecer “la escuela democrática formadora de ciudadanos críticos”. Hay que “oír al educando” sin “importar su tierna edad, proclama Freire. Tal cometido favorece, por lo mismo, las hablas plurales, “el gusto por la pregunta”, la discusión, y riñe con el discurso autoritario del docente. Esto implica involucrar en el aula problemáticas de la realidad que se vive, en despojar a la clase de cierta asepsia por asuntos sociales; pero, de igual modo, demanda favorecer “el gusto por la tolerancia” y el “acataamiento de decisiones tomadas por la mayoría”. Por supuesto, tampoco se trata de caer en un ambiente licencioso o espontaneísta, que termina “abandonando a los educandos a sí mismos”; mejor es mostrarles cómo, escuchándolos, pueden aprender a “escuchar a otros” que piensan de manera diferente.

\*

Creo que el educador es un puente entre la tradición y el porvenir. Freire, de manera análoga, afirma que “no somos solo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”. Mucho cuentan nuestras condiciones hereditarias y de clase social, harto influyen nuestras aptitudes y marcas genéticas, pero de igual forma importan nuestra voluntad, nuestro carácter, nuestra reflexión permanente. Freire lo dice de manera contundente: “porque estamos programados pero no determinados, condicionados pero al mismo tiempo conscientes del condicionamiento, es que nos hacemos aptos para luchar por la libertad como proceso y no como meta”. En esa tensión es que se instala la tarea política del educador. De allí que no podemos negarles una “educación de primera calidad” a los menos favorecidos económicamente, ni podemos “asumir una actitud paternalista” que los considera “naturalmente incapaces”. Los educadores no tienen que considerarse ni superiores ni inferiores a sus educandos. Lo fundamental es que propicien el reconocimiento de esas herencias o de esas “marcas” que traen consigo una manera de ser, decir y percibir el mundo. Su posición no debe ser ni la de agresivo con los poderosos ni revanchista con los más débiles. El acto de educar es una “práctica comprensiva” sobre las visiones de mundo que entran en juego en la relación pedagógica y, sobre el esfuerzo crítico requerido para superar “esas herencias culturales”.

\*

En muchos apartados de las diez cartas de Freire se subraya la importancia de la *relación* “en todo lo que hacemos en nuestra experiencia existencial en cuanto experiencia social e histórica”. Esa relación es vital en el vínculo entre educador y educando, es esencial “entre nosotros y el mundo”, entre la teoría y la práctica. Pero lo que le interesa fundamentalmente al pedagogo brasileño es invitarnos a pensar esas relaciones de manera crítica, no “ingenua o mágicamente”. Apoyándose en la *Dialéctica de lo concreto* de Karel Kosik, Freire aboga por salir de “hábito automatizado” que nos amodorra el espíritu. “Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía”, afirma Freire. Por eso es vertebral incluir el contexto práctico en cualquier análisis que hagamos, como también son fundamentales los contextos teóricos mediante los cuales los leemos. Lo prioritario es no perder de vista las relaciones entre uno y otro;

e decir, en cómo el contexto teórico nos ayuda a ‘tomar distancia’ de nuestra práctica y el contexto práctico nos enseña a “pensar mejor”.

\*

La necesidad de disciplina escolar es otra de las insistencias de Freire a quien pretende enseñar. La disciplina que no es “obediencia castradora”, sino “movimiento contradictorio” con la libertad. Disciplina, sí, pero sin “inmovilismo” del educando; disciplina, sí, pero sin autoritarismo del educador. No hay educación democrática sin el seguimiento de ciertas reglas, como tampoco se forma en la ciudadanía sin luchas o reacciones de rebeldía. El maestro, entonces, tiene la obligación de llamar al orden, propugnar por el seguimiento de reglas, abogar para que los educandos sean responsables de sus actos. Tal labor se hace hoy mucho más difícil cuando la familia y la sociedad han terminado avalando lo permisivo e ilícito. No obstante, “no se recibe la democracia de regalo. Se lucha por la democracia”. Y esa es, en suma, la educación ciudadana: “una construcción inacabada que “implica el uso de la libertad”. Freire escribe: “la libertad precisa aprender a afirmar negando, no por el puro negar sino como criterio de certeza. Es en ese movimiento de ida y vuelta como acaba por internalizarse la autoridad y se transforma en una libertad con autoridad, única manera de respetarla en cuanto autoridad”.

\*

Me gusta la manera de cerrar Freire su libro *Cartas a quien pretende enseñar*. Es un llamado al crecimiento integral del ser humano, una voz de aliento para aquellas personas que desean o han dedicado su vida a la tarea educativa. Es una proclama a que cada maestro “reinvente su existencia” en variadas dimensiones: “crecer emocionalmente equilibrado”, “crecer en el buen gusto frente al mundo”, “crecer en el respeto mutuo”, “crecer en aprender”. Porque sobre eso podemos intervenir y porque ahí tenemos la posibilidad los educadores y educadoras de adquirir “cierta dosis de sabiduría”. Las últimas palabras de Freire reivindican la movilidad y la mente curiosa, la apertura a experimentar lo inédito. Quizá ahí estribe la vigencia de ser maestro.

\*

Vuelvo a mirar mis subrayados del libro de Freire y encuentro otras ideas fuerza que podrían dar pie a nuevos contrapuntos. Me quedo por ahora con varias de ellas resonando en mi mente y en mi corazón de educador: la “radicalidad del

diálogo como sello de la relación gnoseológica y no como simple cortesía”; la tarea placentera y a la vez exigente del docente; la consigna de que “es importante luchar contra las tradiciones coloniales que nos acompañan”; la convicción de que “nadie lo sabe todo y nadie lo ignora todo”; o aquella idea de que “mi presencia *en* el mundo, *con* el mundo y *con* los otros implica mi conocimiento entero de mí mismo. Y cuanto mejor me conozco en esta entereza, tanto mayores posibilidades tendré, haciendo historia, de saberme rehecho por ella”.

## Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Kosik, K. (1976). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- Guittton, J. (1977). *El trabajo intelectual*. Madrid: Rialp.

## Capítulo 7

# El método Freire para el pensamiento crítico de los docentes: entre actitudes y habilidades

Gloria Marlén Rondón Herrera<sup>1</sup>

Ruth Milena Páez Martínez<sup>2</sup>

### 1. Introducción

Hoy por hoy, mucho se habla de pensamiento crítico pero poco de las maneras como éste puede posibilitarse en escenarios educativos y, en particular, de formación docente. Desde este lugar, el capítulo presenta algunos aportes del método de Freire derivados de la investigación “Métodos para la formación docente y el pensamiento crítico basados en Paulo Freire” del Grupo de Trabajo de CLACSO *Formación docente y Pensamiento crítico*, y en particular, del libro *Cartas a quien pretende enseñar* (2002).

El libro *Cartas a quien pretende enseñar* fue escrito por Paulo Freire en 1992, dirigido a los maestros, especialmente a las maestras de niños que enseñan todos los días en la escuela regular. El libro interpela a los docentes en un lenguaje cercano, en la primera persona del plural: “no para acusarlos sino para defender su identidad y legitimidad como docentes, no para lisonjearlos sino para desafiarlos, no para bajarles orientaciones sino para dialogar con ellos”, no para solidarizarse desde fuera con ellos sino para interpelarlos en un “nosotros” en el que Freire se incluye (Torres, 2008, p. 11). La prologuista advierte que hay un Freire que ha circulado de modo simplificado, formulizado y estereotipado en un grupo de nociones fijas: educación bancaria, alfabetización, educación de adultos, concientización, diálogo, y que ha sido suspendido en los años sesenta y setenta con sus dos primeros libros: *La educación como práctica de la libertad* (1965) y *Pedagogía del oprimido* (1969). Y que la obra de Freire de los ochenta y noventa, que recoge su experiencia en Europa y África, su reencuentro con

---

1 Docente investigadora de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia. Miembro del Grupo de Trabajo de Clacso Formación docente y Pensamiento crítico. Correo: gmrdon@unisalle.edu.co

2 Coordinadora del Grupo de Trabajo de Clacso Formación docente y Pensamiento crítico. Docente investigadora de la Universidad de La Salle de Bogotá, Colombia. Correo: rmpaez@unisalle.edu.co

Brasil después de un largo exilio, su gestión como secretario de educación del municipio de San Pablo, entre otros, ha tenido menos abordaje.

Este capítulo, al igual que los demás que componen este libro, comparte de fondo una pregunta de investigación formulada en el proyecto que los articula a los ocho: ¿cuál es el método de Freire que aporta al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes? En procura de su respuesta, el texto se ha dividido en dos partes. La primera aborda unas consideraciones preliminares, expuestas a partir de los conceptos que resultan fundamentales para el abordaje del método de Freire que subyace al libro *Cartas a quien pretende enseñar*; y la segunda parte plantea algunas condiciones del método que, aunque éste no se explicita, sí se mencionan de modo reiterativo: los planteamientos y los actores (con las actitudes, las habilidades y los desafíos que han de caracterizarles).

## 2. Consideraciones preliminares

### Del método

El método Freire para el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes es un *método dialogal* ubicado en una *perspectiva intercultural*. Esto presupone la comprensión del otro (par, estudiante, padre de familia, directivo, vecino, gobernante, etcétera) como alguien situado en un contexto particular desde el que habla, siente y actúa; un otro que es condición necesaria para que tenga lugar un método dialogal, en particular, dentro del escenario educativo.

Freire no define el término “método” ni lo explicita pero las huellas que deja en varias de sus obras<sup>3</sup> permiten identificar que sí hay un método constituido de un tejido dialógico que los dialogantes consideran previamente pero que puede ajustarse y reconstruirse en el camino mismo del diálogo. Este método dialógico resulta ser la mejor manera de establecer y crear la relación educador-educando como sujetos en proceso de formación, y de estos con la sociedad. Al ser dialógico, es posible poner en juego o en relación la herencia del docente y de los estudiantes junto con sus condiciones actuales y sus sueños futuros. Es decir, no se trata en exclusiva de un “diálogo dialéctico” donde se aspira a convencer al otro de unos argumentos o de un punto de vista sino más bien de un “diálogo dialogal” donde se reconoce al otro en su diferencia (etaria, geográfica, social,

---

<sup>3</sup> *Cartas a quien pretende enseñar, Pedagogía del oprimido, Pedagogía de la autonomía.*

económica, religiosa...) y se procura la comprensión de la misma, como lo expresa Panikkar (2006).

Este método dialógico de Freire consiste en un ir y venir, entre hablar y escuchar, hablar con el educando, ser oído por el educando, escuchar al educando; y dar testimonio al educando desde la experiencia del docente, un testimonio determinado por la concepción que tenga de escuela, de práctica, de política. Este método inicia con *hablar a los educandos* y avanza hacia *hablar con los educandos*; empieza con *oír al educando* y avanza hacia *ser oído* por aquel, en una experiencia equilibrada y armónica. En este diálogo se distingue autoridad de autoritarismo, licenciosidad de espontaneísmo. En este diálogo, caben los contenidos curriculares y la vida misma y se contribuye a la formación de ciudadanos responsables, críticos y capaces.

### Del pensamiento crítico

En Freire, el pensamiento crítico es una condición que se espera tenga todo maestro progresista, crítico (alguien con un discurso y una práctica coherentes, alguien comprometido políticamente con la formación de otros, y por tanto, crítico “por naturaleza”, no por el hecho de nacer sino por lo que va construyendo y aprendiendo en su práctica). Es un ejercicio del pensar que obliga saber leer y escribir para conocer: “En las culturas letradas, si no se sabe leer ni escribir, no se puede estudiar, tratar de conocer, aprender la sustantividad del objeto, reconocer críticamente la razón de ser del objeto” (Freire, 2002, p. 55). Esa lectura ha de forjarse desde el preescolar generando el gusto y no la pesadez de la misma. De ahí que el pensamiento crítico no se consiga por decreto ni por el hecho de llamarse “maestro”. Al contrario, es algo alcanzable que se construye, entre otras cosas, en ese proceso dialógico entre los actores del escenario de la práctica educativa, entre estos y los textos que leen, entre estos y los textos que crean.

De igual modo ha de considerarse que el pensamiento crítico no es sólo cognoscitivo sino también afectivo, por decirlo de alguna manera, pues va en línea con prácticas docentes integrales en la perspectiva de lo humano, de ese “se enseña con el cuerpo” (Freire, 2002, p. 26): “lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo: con mi mente crítica, pero también con mis sentimientos, con mis intuiciones, con mis emociones (...) jamás debo despreciarlos” (Freire, 2002, p. 63). Esto deriva en un término esencial que es el de **conciencia crítica**. Es necesario que nuestro cuerpo que, se va haciendo socialmente actuante, consciente, ha-

blante, lector y escritor, se adueñe de manera crítica de su ir siendo histórica y socialmente. Es necesario que nos demos cuenta de cómo estamos siendo, sin asumirnos como seres programados para aprender (Freire, 2002, p. 55).

El pensamiento crítico en Freire ayuda a des-velar las ideologías dominantes o las “sombras ideológicas”, así como ese concepto de clase social (Freire, 2002, p. 29); contempla la evaluación de la práctica docente (p. 31); propicia una práctica docente donde hay autonomía y donde es posible la “aventura de crear” lo que genera a su vez niños creativos, libres y críticos (p. 33).

Así las cosas, es deseable que el pensamiento crítico sea forjado en los docentes en el mismo ejercicio de su quehacer. El docente puede hacerse o constituirse como pensador crítico y esto ha de reflejarse en su acción, su palabra y su producción o creación cualquiera que sea, y/o en la manera como promueve estos procesos.

## **De la educación y la escuela**

La educación es un proceso dinámico que no se reduce a la escuela, ni a sus prácticas mecanicistas sino que las desborda para llegar al contexto de la escuela y de los educandos. Un contexto determinado por una herencia (una tradición adquirida) y por unas novedades acordes con la época que se adquieren en el camino. Sin educación, la transformación social no se genera, como tampoco las prácticas democráticas. De ahí que la escuela en particular sea o deba ser un espacio democrático, abierto, acogedor, multiplicador de prácticas democráticas donde la divergencia y el diálogo sobre lo público tienen lugar.

Freire equipara el concepto de educación democrática con el de educación liberadora y le otorga unas características específicas: se comprende como un momento, un proceso o una práctica en la que se estimula a las personas a movilizarse y organizarse para adquirir poder (2014, pp. 62-79). Para lograrlo, la escuela ha de pasar de una pasividad o ingenuidad en el aula a cierta percepción crítica de la realidad mediante el diálogo gradual en clase.

Tanto los educadores como los educandos son agentes políticos del acto de conocer, del acto de enseñar y aprender. Por lo tanto, el educador progresista o liberador debe estar atento al hecho de que la transformación no es una cuestión de método ni de técnicas sino que se trata de una relación diferente con el conocimiento y con la sociedad.

Para hacer posible este tipo de educación, el educador resignifica la enseñanza mediante discusiones y clases dialogadas. Para lograr este propósito, el educador cultiva unas cualidades que Freire eleva a la categoría de virtudes como: la humildad, la valentía, la tolerancia, la parsimonia verbal y la alegría de vivir (2002, p. 75). Con estas virtudes el educador hará de la escuela un espacio que le dice sí a la vida, no la escuela que enmudece a los alumnos; sí a la escuela que se niega a la inmovilidad; sí a la escuela en la que se piensa, se ama, se actúa, y en la que se crea y se habla.

En una escuela progresista no se puede confundir el uso correcto de la autoridad con el autoritarismo. Por negar ese uso, se cae en la licenciocidad o el espontaneismo pensando que, al contrario, se están respetando las libertades y “haciendo democracia”. Otras veces, los profesores son realmente autoritarios pero se proclaman progresistas. En esta dirección es urgente que la escuela se vaya transformando en un espacio multiplicador de ciertos gustos democráticos como el escuchar al educando por el deber de respetarlo, así como el gusto por la tolerancia, el acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, como también el derecho de los estudiantes divergentes a expresar su desacuerdo. Caben en igual medida el gusto por la pregunta, por la crítica, por el debate; y el gusto hacia la cosa pública.

### **3. Condiciones del método Freire para el desarrollo del pensamiento crítico en los docentes**

El libro *Cartas a quien pretende enseñar* contiene al menos tres aspectos que, podemos decir, se constituyen en requisitos y a la vez en partes del método del autor para apoyar el desarrollo del pensamiento crítico de los docentes: las preguntas de base, los actores del pensamiento y los desafíos que se tienen.

#### **Los planteamientos de base**

Estos interrogantes resultan centrales cuando se piensa en cómo desarrollar pensamiento crítico en los docentes. Quedan sugeridos para seguir ahondando en el método Freire.

¿Sobre qué se piensa? Se piensa sobre un objeto, o sea, hay un objeto del pensamiento (Freire, 2002, p. 23). ¿Cómo se piensa en un objeto? Con “nuestro cuerpo entero” (p. 26). “Al pensar guardo en mi cuerpo consciente y hablante

la posibilidad de escribir, de la misma manera en que al escribir continúa pensando y repensando tanto lo que se está pensando como lo ya pensado” (p. 24). *¿Qué sucede con el sujeto pensante de cierto objeto?* Se ejercita en el acto del pensar. Se apropia del significado de ese objeto aunque nunca completamente. Aprehende la razón de ser del objeto aunque nunca completamente. Termina por saber el objeto aunque nunca completamente. Guarda en su cuerpo consciente y hablante la posibilidad de escribir. Y cuando escribe, sigue pensando lo ya pasado. En ese ejercicio, integra pensamiento, lenguaje, realidad y tiene mayor posibilidad de creación y de transformarse en sujeto crítico de los procesos de aprender, leer, escribir, estudiar (p. 24).

*¿Cuándo se genera o se da el pensamiento?* Cuando se actúa, cuando se reflexiona sobre el objeto, cuando se escribe o se crea algo acerca de lo pensado. *¿Qué situaciones mutilan el pensamiento crítico?* El analfabetismo al no permitir leer y escribir (Freire, 2002, p. 24); el miedo a no descifrar la inteligencia científica de un texto; la actitud pasiva ante los problemas concretos del educador y su comunidad, etcétera.

*¿Qué caracteriza al pensamiento crítico?* El pensamiento crítico no es solo cognitivo también es emocional pues pensarlo como lo primero iría en contravía de prácticas docentes integrales y de ese “se enseña con todo el cuerpo” (Freire, 2002, p. 26). Retira velos ideológicos dominantes o “sombras ideológicas” (p. 29). Contempla la evaluación de la práctica (p. 31). Propicia una práctica docente donde hay autonomía y la “aventura de crear”, lo que genera niños libres, creativos y críticos (p. 33). Es un pensamiento progresista, político. Algo se hereda, algo se adquiere como nuevo.

*¿Qué acciones no corresponden con un pensamiento crítico?* Las de un docente esclavo de un paquete de guías que sigue sin reflexión ni crítica. Las de un docente limitado en su autonomía y capacidad de crear, lo que promueve niños estrechos en crítica, libertad, creatividad (Freire, 2002, pp. 32-33). Las de un docente que dicotomiza la teoría y la práctica, menospreciando la primera por la segunda y viceversa, sin entender que allí hay una relación contradictoria entre teoría y práctica pero necesaria (p. 50). *¿Qué problemas justifican el pensamiento crítico?* La poca comprensión crítica de gobiernos, partidos, políticas, ideologías. La falta de conciencia crítica de la ciudadanía, la falta de responsabilidad social (p. 36). El no conocer cómo se lee el contexto del aula.

## Los actores

Los maestros necesitan reconocerse a sí mismos en sus actitudes, sus sentimientos y en sus capacidades de relacionamiento con los demás. El conocimiento disciplinar o que le compete académicamente al docente cobra sentido por unas actitudes y unas habilidades que han de advertirse y reconocerse. Se recuperan acá las más recurrentes en la obra de Freire.

### *Actitudes*

Asimiladas como esa manera de estar dispuesto a comportarse o como ese comportamiento que tiene una persona para realizar sus labores, en este caso, se trata de las actitudes de un maestro que se pretende crítico y político.

*Actitud humilde.* Cuando reconoce que no lo sabe todo y que por tanto, muchas veces, es necesario ubicarse en el lugar del aprendiz para aprender de las comunidades, los estudiantes, los colegas. Esta actitud le da una tranquilidad que no es posible con la arrogancia.

*Actitud valiente.* Para llevar en alto la profesión docente, aun cuando la sociedad tienda a minimizar el papel del educador y aun cuando los mismos gobiernos desvíen la atención de inversión económica y cultural de los docentes hacia intereses de rápida aceptación y visibilidad; para enfrentar el miedo que “paraliza” y “avasalla” al docente aunque, “no hay valentía sin miedo” (p. 79) pero sí un miedo “educable”, posible de ser gobernado (p. 78).

*Actitud amorosa,* con sus estudiantes y con el mismo acto de educar (p. 77). El educador progresista, como lo denomina Freire, tiene un “amor armado” en las relaciones con los demás pero también en la lucha que deben mantener por defender y sostener el valor de su profesión frente a las injusticias sociales: es un amor que no oculta su voz ni su acción, que no se somete a los dominios que pretenden opacarlo e ignorarlo.

*Actitud tolerante y paciente* para convivir, para entender y para aprender de las situaciones y de las personas diferentes. Un educador está expuesto a ello todo el tiempo, en una experiencia que bien puede forjar al sujeto crítico y político, en la misma oposición que hay entre paciencia e impaciencia.

*Actitud alegre.* La práctica del docente y la misma escuela necesitan la alegría de vivir del docente como “virtud fundamental (...) democrática” (Freire, 2002, p. 83); una de las luchas que hay que dar, es por la alegría.

### *Habilidades*

Junto con las actitudes, Freire considera que un docente crítico necesita ejercitarse de modo constante en el desarrollo de unas habilidades que aportan a su profesión, a la investigación y a su vida como persona. Tales habilidades son propias del pensar, a veces lo entrenan, a veces lo vehiculizan, a veces lo concretan; pero también, esas habilidades forjan unas prácticas democráticas por la disciplina lectora, la formación de hábitos y gustos, la posibilidad del diálogo, entre otros. Tales habilidades:

*Estudiar.* Es un “quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un determinado contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros” (Freire, 2002, p. 47). “Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir su relaciones con otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea” (p. 52). Esta afirmación está muy vinculada con esas acciones que convoca la semiótica en tanto ayuda a des-cubrir lo que hasta ahora estaba oculto (Páez, 2014, p. 45) en dos movimientos, uno de comprensión (descomposición) y otro de interpretación (recomposición) (Vásquez, 2002). “Estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una vez, lucha por *hacerse la oportunidad* de conocer” (Freire, 2002, p. 54).

*Leer.* “No es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto. Si en realidad estoy estudiando, si estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad” (Freire, 2002, p. 47). “Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de esa curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra” (pp. 47-48). “Leer es procurar o

buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura entre otros puntos fundamentales” (p. 48).

Para leer con una finalidad de estudio se precisa de “**instrumentos de trabajo**” que son fundamentales pues contribuyen a la eficacia de la lectura y la escritura: diccionarios (etimológico, filosófico, sinónimos y antónimos); manuales de conjugación de verbos, sustantivos y adjetivos; enciclopedias; lectura comparativa del texto de otro autor que aborde el mismo tema con lenguaje más sencillo (Freire, 2002, p. 53). Su uso ayuda a realizar un análisis más crítico sobre un tema.

Ahora bien, en una lectura con fines de estudio se necesita comprender lo que se está leyendo. Pero esta comprensión no sucede de un momento a otro, hay que trabajarla, forjarla, en un ejercicio paciente, desafiante y persistente y para una persona no apresurada y humilde (Freire, 2002, p. 53). Porque “estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer (...) estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente” (p. 61).

Cuando estudiar no se asume de esta manera, es porque el docente o el estudiante han dejado de lado acciones necesarias que ayudan a su disciplina intelectual: consulta de diccionarios, enciclopedias, etcétera; es porque se alimenta una falsa ilusión de la comprensión del texto, a cambio de reconocer sin vergüenza que no se está comprendiendo (pasear por las frases no es leer); es porque se abandona con facilidad una página y se deja volar la imaginación lejos del contenido del texto (Freire, 2002, p. 62). A cambio de estudiar, al docente le resulta más fácil “acusar al autor” de incomprensible.

*Enseñar a leer.* Derivada de la habilidad anterior, pues no se puede enseñar a leer si no se ejerce como lector, esta habilidad demanda gran responsabilidad: “enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la *comprensión* será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella –jamás dicotomizar– los conceptos que emergen en la *experiencia escolar* procedentes del mundo de lo cotidiano” (Freire, 2002, p. 48).

Con el ejercicio de la lectura y de la escritura se franquea fácilmente la experiencia sensorial (cotidiano), a la generalización del lenguaje escolar y de este a

lo concreto tangible (Freire, 2002, p. 48). Por ejemplo, la lectura de un lugar a través del texto impreso no es la misma que la lectura del mismo lugar a través de la experiencia de vida allí mismo. Es decir, que la experiencia de “tomar distancia” del objeto (comillas de Freire, p. 52) permite una lectura más fiel del “texto” lugar. Entonces, un docente debe enseñar a “tomar distancia” de la realidad o del pequeño mundo de los estudiantes para que sean capaces de *ver* lo que antes no habían visto.

Enseñar no es un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, de ahí que Freire habla de una “enseñanza crítica” que requiere una “forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto” (Freire, 2002, p. 52). En otras palabras, una enseñanza crítica implica la enseñanza de una lectura crítica, una lectura que es la lectura de la palabra (del texto, aun cuando tenga un lenguaje difícil para el lector, aun cuando sea abstracto, académico, científico...) y la lectura del mundo (del contexto, aun cuando parezca “simple” por estar conformado de conceptos creados en lo cotidiano, en el mundo de la experiencia sensorial). Ambos textos, el de la palabra y el del mundo como dice Freire, pueden negarse, o ya por lo “difícil” del primero, o ya por lo “desvalorizado” del segundo (p. 52).

*Dialogar y enseñar a escuchar.* Dialogar con el educando, permitirle ser escuchado y al hacerlo, que aprenda a escuchar, desemboca en un proceso maximizado, el de escuchar y disertar con los otros críticamente y de manera responsable: “escuchar a los otros por el deber de respetarlos, así como el gusto de la tolerancia, el del acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, en el cual no debe faltar sin embargo el derecho del divergente a expresar su contrariedad” (Freire, 2002, p. 111). Esta habilidad, hace parte de la democracia, y para que este derecho se dé, es importante tener en cuenta que al igual que los valores, no hay edad para vivirlo y no se vive si se es impedido en el derecho de hablar, de tener voz, de hacer discurso crítico y de comprometerse de alguna manera con la lucha por la defensa de este derecho (Freire, 2002, p. 110).

La democracia también favorece que desde el diálogo y la discusión sea posible crear consciencia social y pensamiento crítico, lo que implica: trabajar los gustos democráticos y las exigencias éticas, de y para: cambiar radicalmente las estructuras de la sociedad, reorientar la política de la producción y el desarrollo,

reinventar el poder, hacer justicia a los expoliados, abolir las ganancias indebidas e inmorales de los todopoderosos (Freire, 2002, p. 112). Para ello, la edad del educando no es una dificultad para enseñarle a escuchar y a dialogar. Al promover estas habilidades se le permite ser un sujeto argumentativo y crítico con los problemas que hay en su contexto y se le brinda una herramienta que le ayude a generar soluciones a los problemas de su realidad desde la educación.

*Tomar decisiones.* “Es probando su habilitación para decidir como la educadora enseña la difícil virtud de la decisión” (Freire, 2002, p. 80). La toma de decisiones implica poner en relación el conocimiento científico, la claridad política, la integridad ética y el riesgo que contempla toda decisión. La experiencia que tenga incidirá también sobre su decisión. En todo caso, sea cual sea el resultado, la reflexión del docente contribuirá en el aprendizaje que resulte de la misma.

### *Los desafíos*

Ante la situación actual de los docentes, la que corresponda para sus particulares contextos, se hace necesario, en primera medida, un autorreconocimiento de aquellas condiciones que impiden su avance hacia el desarrollo del pensamiento crítico. Tal proceso implica unos desafíos enfocados hacia su interior. Luego vendrán los retos hacia afuera del mismo.

*Enfrentar el miedo a no comprender un texto.* En particular, este miedo se refiere al hecho de que un docente no pueda “franquear las dificultades para finalmente entender un texto” (Freire, 2002, p. 59). En este caso, el sujeto que teme es el docente que tiene miedo a una situación de dificultad, ya sea por “falta de fuerza física, falta de equilibrio emocional, falta de competencia científica, ya sea real o imaginaria, del sujeto” (p. 59). Ante esto, lo que importa es que el miedo, sea el que sea, no paralice al docente ni lo haga desistir fácilmente de una situación, sin antes haberse esforzado.

Para enfrentar el miedo, dice Freire, primero hay que asegurarse de las razones que lo provocan y si existe realmente; segundo hay que considerar las posibilidades que se tienen para enfrentarlo; y por último, pensar en qué momento se cuenta con las herramientas para enfrentarlo (ahora o después) (p. 60).

En particular, frente al miedo de no comprender un texto, Freire habla del miedo paralizante aún antes de intentarlo, dejando de lado la responsabilidad

de la “tarea de estudiar”. Ante eso propone al docente hacer un autoexamen donde responda: a) si su capacidad de respuesta está a la altura del desafío, b) si su capacidad de respuesta es menor y c) si su capacidad de respuesta es mayor.

*Repensar lo pensado.* El educador no solo aprende cuando el estudiante rectifica sus errores, sino, especialmente, cuando verifica de modo “humilde y abierto” y se encuentra disponible permanentemente “para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer” (Freire, 2002, p. 45).

*Comunicar la inequidad con los docentes.* Un pensamiento crítico en los docentes no se concibe al margen de reclamaciones justas a las instancias sociales y políticas respectivas: “seríamos ingenuos si descartásemos la necesidad de la lucha política, la necesidad de aclarar a la opinión pública sobre la situación del magisterio en todo el país, la necesidad de comparar los salarios de los diferentes profesionales y la disparidad entre ellos” (Freire, 2002, p. 73). La situación de los desniveles de los salarios de los docentes con otros profesionales, presentada con gran preocupación por Freire, y como un reto de los mismos docentes y de los sindicatos del magisterio, sigue estando vigente después de 14 años de la publicación de su libro *Cartas a quien pretende enseñar*. Aquí está el reto de colocar la palabra en los escenarios de política pública que toman decisiones sobre el gasto público. Argumentos hay muchos para dar esta “pelea” de las ideas, pero habrá que saber explicar lo que se plantea.

*Reconocer y posicionar la dignidad de la profesión docente.* Se trata de tener la capacidad de colocarse en un lugar distinto al de “me tocó ser maestra”. Los maestros han de saber qué han de forjar en ellos mismos y qué en sus estudiantes, deben saber de la dignidad e importancia de su tarea: “es indispensable que luchemos en defensa de la relevancia de nuestra tarea, relevancia que debe, poco a poco pero tan rápido como sea posible, llegar a formar parte del conocimiento general de la sociedad, del desempeño de sus obvios conocimientos” (Freire, 2002, p. 69). El primero en estar seguro de la importancia de su tarea es el mismo docente, con esto, la sociedad podrá valorar mejor la profesión: “si la sociedad no reconoce la relevancia de nuestro quehacer, mucho menos nos brindará su apoyo” (p. 69).

## Conclusiones

Develar el método Freire como una de las maneras para posibilitar el pensamiento crítico, en el contexto actual de la formación de docentes en Latinoamérica y el Caribe, fue el propósito de la lectura del libro *Cartas a quien pretende enseñar* (2002) en el marco de la investigación “Métodos para la formación docente y el pensamiento crítico basados en Freire”. La respuesta a la pregunta del estudio ¿cuál es el método Freire que aporta al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes? alcanzó a responderse en la expresión de un filósofo de otras latitudes, que no refiere a Freire pero que plantea el método del “diálogo dialogal”:

Más que ser un “diálogo dialéctico” donde se aspira a con-vencer al otro de unos argumentos o de un punto de vista es más bien de un “diálogo dialogal” donde se reconoce al otro en su diferencia (etaria, geográfica, social, económica, religiosa...) y se procura la comprensión de la misma (Panikkar, 2006).

El método de Freire es dialógico. Se trata de un ir y venir, entre hablar y escuchar, hablar con el educando, ser oído por el educando, escuchar al educando; dar testimonio al educando desde la experiencia del docente, un testimonio determinado por la concepción que se tenga de educación, de escuela y de prácticas democráticas.

Como ya se explicó, este método inicia con *hablar a los educandos* y avanza hacia *hablar con los educandos*; con oír al educando y avanza hacia *ser oído* por aquel, en una experiencia equilibrada y armónica. En este diálogo se distingue autoridad de autoritarismo, licenciosidad de espontaneismo. Caben en este diálogo los contenidos curriculares y la vida misma y se contribuye a la formación de ciudadanos responsables, críticos y capaces. Boisvert (2004) permite aclarar que el diálogo en la perspectiva de la formación docente y el pensamiento crítico consiste en fomentar las actitudes o disposiciones relacionadas con el pensamiento crítico y no solo las habilidades pertinentes para procurar la transmisión de los aprendizajes como si se tratara de una clase tradicional.

El educador y el educando, como actores esenciales del “diálogo dialogal”, son sujetos políticos que se reconocen con unas actitudes y capacidades que les permiten construirse y reconstruirse durante el camino del diálogo. En este

proceso puede descubrirse una identidad cultural que favorece la comprensión de ese otro distinto pero a la vez igual a mí, y el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje ya que en el fondo, no somos solo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y adquirimos (Freire, 2002, p. 115).

Como desafíos del docente en tanto actor del diálogo en el aula, se destaca vencer el miedo a... y dar testimonio de... En este sentido, requiere de una competencia científica, claridad política e integridad ética. El docente no puede vencer el miedo y estar seguro de lo que hace si no sabe cómo fundamentar científicamente su acción. Por lo tanto, la tarea del educador exige una forma críticamente disciplinada de actuar “con la que descifra a sus educandos”. Forma disciplinada que tiene que ver, por un lado, con la competencia que el educador va revelando a sus educandos, discreta y humilde, sin alharacas, y por otro lado, con el equilibrio con el que el educador ejerce su autoridad en la medida que gana experiencia.

Y como planteamientos de base del método Freire para propiciar el pensamiento crítico en la formación docente se pueden condensar estas cuestiones: ¿Cuál es el objeto de pensamiento? ¿Cómo se piensa dicho objeto de pensamiento? ¿Qué sucede con los sujetos pensantes educador y educando? ¿Cómo son los procesos de leer, de escribir, de hablar, de escuchar, de enseñar, de aprender? ¿Cuándo se da el pensamiento crítico sobre el objeto? El gusto por preguntar hace parte de la transformación del educador, del educando y del aula como espacios acogedores y multiplicadores de prácticas democráticas.

Queda pendiente seguir pensando, por ejemplo, ¿cómo enseñar a escuchar? ¿cómo enseñar a dialogar? ¿cómo enseñar a repensar lo pensado, a tomar decisiones? Y también ¿cómo enseñar a fomentar las actitudes de la humildad, la amorosidad, la tolerancia y la valentía? Se invita al lector a seguir las huellas de los aportes de Freire con un método dialógico para la formación docente y el pensamiento crítico.

## Referencias bibliográficas

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2010). *Tras las líneas*. Barcelona: Paidós.
- Dubois, M. (1998). *Teoría de la lectura*. Buenos Aires: Aique.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. y Shor, I (2014). *Miedo y Osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. México: Siglo XXI.
- Páez, R. (2014). Mirar y descubrir: importancia de la semiótica en la formación de lectores críticos. *La Lectura crítica. Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa*. En: R. Páez y G. Rondón (coords.). Bogotá: Universidad de La Salle.
- Panikkar, R. (2006). *Diálogo e interculturalidad*. Barcelona: Herder.
- Vásquez, F. (2017). De los lectores críticos. Recuperado de: <https://fernandovasquezrodriguez.wordpress.com>
- Vásquez, F. (2002). *La cultura como texto*. Bogotá: Javegraf.

## Capítulo 8

# Pensamiento crítico y formación docente: retos de la educación superior

Ferley Ortiz Morales<sup>1</sup>

### 1. Introducción

¿Puede la educación promover la transformación de la sociedad? Aunque esta pregunta parece tener una respuesta obvia, algunas de las acciones que se realizan al interior de las instituciones de educación superior (IES) parecieran no encontrarse en esta dirección, específicamente en lo que tiene que ver con lo que sucede al interior de las aulas de clase. Dominio de los contenidos disciplinares, lecturas descontextualizadas, cátedras que se repiten una y otra vez sin que en ellas se teja un diálogo o se dé lugar a una construcción colectiva, son algunas evidencias de la enorme distancia que hay entre discurso y acción. En otras palabras, ausencia de praxis.

Esta radiografía es una provocación a reflexionar sobre la formación docente de manera general y, en particular, en el nivel de la educación superior. Si los hechos denunciados revelan que lo que pasa en las IES dista de lo que podría considerarse un escenario ideal, hay que ver no solo qué es lo que ocurre con nuestros docentes, sino cuál es el perfil de docente que se necesita para incidir en la transformación social y qué prácticas definitivamente deberíamos abandonar.

De ahí la importancia de acudir a Paulo Freire quien insistió en defender el acto de educar como un acto revolucionario (Freire, 2011). Su obra *La importancia de leer y el proceso de liberación*, escrita por primera vez en 1984, da cuenta de un Freire que reconstruye las bases teóricas de una experiencia de alfabetización de adultos en São Tomé e Príncipe en África, donde, a través de la descripción precisa de los recursos pedagógicos y los textos usados en este proceso, hace viva su teoría y concreta su método.

---

<sup>1</sup> Asesor de la Dirección General del Instituto para el Desarrollo Educativo y Pedagógico (IDEP) de Bogotá D.C. Correo: eortiz@idep.edu.co

El reto del cual dará cuenta este capítulo, haciendo caso a lo que el mismo Freire propone respecto a la lectura crítica de sus textos, se condensa en la siguiente frase: "... quisiera realmente invitarlos a asumir ese papel, negándose así a transformarse en meros recipientes de mi análisis" (Freire, 2011, p. 67). Así las cosas, se pretende abordar el libro anteriormente citado en clave de analizar qué aportes hace el autor a la formación de los docentes y al desarrollo de su pensamiento crítico. La aproximación que propongo, consiste en abordar primero la educación como motor de cambio para pasar luego a un análisis de la educación superior y, de manera concreta, de la formación docente. Para ello, el capítulo se ha dividido en cinco apartados: La educación no puede ser neutral, la conciencia crítica en educación superior, los docentes como agentes transformadores, la formación docente en el marco del pensamiento crítico para lograr el inédito viable, y una práctica docente opuesta a la formación crítica en educación superior.

## 2. La educación no puede ser neutral

Sea que estemos conformes o no con la sociedad en la que vivimos, y estando tan lejos de estarlo por demás, la educación no puede ser aséptica a lo que pasa en el mundo, necesita tomar partido, establecer sus horizontes. Esto quiere decir, tomar posición frente a los hechos que ocurren:

La neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como quehacer puro, al servicio de la formación de un tipo ideal de ser humano, desencarnado de lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones fundamentales de la visión ingenua de la educación (Freire, 2011, p. 115).

Querámoslo reconocer o no, como educadores estamos incidiendo en la concreción de un cierto modelo de sociedad, ya sea que fomentemos la indiferencia, irradiemos apatía, que transmitamos pasión por lo que hacemos, o bien que despertemos en nuestros estudiantes el deseo de ser protagonistas de cambio. El aula de clase es uno de los escenarios de mayor activismo político, es política en acción o inacción.

Es por esto que la concientización viene a ser fundamental y necesaria para comprender que como seres humanos, condicionados pero no determinados, somos agentes de transformación, somos posibilidad y presente. Uno de los

grandes desafíos que la educación debe asumir es despertar la conciencia de los hombres y mujeres que a veces por inercia asisten a los claustros sin preguntas, sin curiosidad, motivados solamente por el temor a no ser marginados del sistema. Por esta razón, luego de casi 40 años de haberse publicado por primera vez este libro, es más urgente que nunca: "...hacer una educación nueva, distinta de la colonial. Una educación por el trabajo que estimule la colaboración y no la competencia. Una educación que dé valor a la ayuda mutua y no al individualismo, que desarrolle el espíritu crítico y la creatividad, y no la pasividad" (Freire, 2011, p. 175).

Esta perspectiva anuncia la necesidad de hacer frente a varias situaciones. Como aula y mundo no son lugares pertenecientes a dimensiones distantes, advertir la existencia de políticas que pudieran no contribuir a estimular la colaboración y la ayuda mutua, es una denuncia necesaria que implica reflexionar sobre lo que al interior del aula se debe promover. No se puede pasar por alto el necesario cuestionamiento a políticas nacionales, para el caso de Colombia, como "Ser pilo-paga"<sup>2</sup>, donde se privilegia el acceso de unos cuantos a universidades privadas y se resta presupuesto a universidades públicas que podrían permitir que más estudiantes de bajos recursos accedieran a la educación superior. ¿Dónde queda entonces la ayuda mutua cuando se le está cerrando la puerta a los que no se consideran "pilos"? Una educación que se jacte de tomar posición, no puede ser indiferente a este tipo de debates.

Tampoco deben pasar inadvertidos los dos grandes flagelos que azotan a nuestro pueblo colombiano y, en general, a la sociedad latinoamericana: la corrupción y la violencia. A diario se escuchan noticias acerca de políticos corruptos que buscan preacuerdos para obtener beneficios, que despilfarran el dinero del Estado para obtener más riquezas y, al mismo tiempo, se informa sobre el pésimo servicio de salud, las interminables filas para obtener citas médicas, los constantes atracos en las calles, los saqueos a supermercados. Este panorama hace evidente la vulneración del principio fundamental de respeto por el otro, por los otros, sin distinción de clase social. Estos hechos encienden todas las alarmas sobre el lugar de los valores en nuestra sociedad. ¿Cuál es la posición de la educación al respecto? ¿son suscitados estos hechos en las instituciones? ¿se promueven campañas para hacer frente a estos problemas? ¿de alguna ma-

---

2 El programa Ser Pilo Paga está dirigido a los mejores bachilleres del país, con menores recursos económicos para que accedan a Instituciones de Educación Superior acreditadas en alta calidad.

nera afectan el currículo? Es tal el afán por llenar de contenidos cada una de las asignaturas que hacen parte de los programas educativos, que no hay tiempo para el análisis crítico de lo que realmente importa.

Por supuesto, no se trata de llevar sin filtro los problemas al aula. Se trata de darles el tratamiento adecuado, que se hagan los diseños respectivos, que se alineen con los contenidos. En fin, que se haga pedagogía. Pero como lo advierte Freire, no se puede hacer pedagogía sin política, sencillamente no se puede ser insensible frente a estos temas y eso demanda actuar, no quedarnos quietos.

La lista puede ser interminable, lo importante es que cualquiera sea la situación del contexto que se lleve al aula, debe existir una adaptación que permita la maduración del pensamiento en relación con el uso y la comprensión de un nuevo lenguaje (Freire, 2011). No es lo mismo que se lleve un problema del mundo a un contexto escolar que a un contexto en el nivel de educación superior. Cada nivel de formación debe tener sus propias consideraciones y ajustes. Por este motivo, para los propósitos trazados en este texto, en las siguientes líneas nos ocuparemos de problematizar la relación aula-mundo en el nivel de la educación superior.

### 3. La conciencia crítica en educación superior

El primer aspecto sobre el cual se debe reflexionar es si hay una intención de transformación en las instituciones de educación superior (IES), o por el contrario de mantenimiento del *status quo*. Las IES son los lugares en los cuales se forman quienes en el mediano y corto plazo integrarán las instituciones que estructuran el funcionamiento de la sociedad en los ámbitos oficiales y privados. Así es que si nos imaginamos a Colombia como un gran organismo, los futuros egresados integrarán los pequeños órganos donde podría comenzar a emerger la reconstrucción nacional de la cual habla Freire (2011). En este sentido, la misión de las IES es procurar que sus estudiantes fortalezcan su espíritu crítico para que con su acción permanente aporten a la consecución de tal objetivo. Si asumimos que pensar críticamente es una manera de pensar correctamente, es posible convenir que al hacerlo se pretende “descubrir la razón de ser de los hechos y profundizar en los conocimientos que la práctica nos da; no es un privilegio de algunos, sino un derecho que el pueblo tiene, en una sociedad revolucionaria” (Freire, 2011, p. 168).

Esto ya exige un compromiso permanente por parte de las IES, y es la búsqueda de la conciencia crítica, una tarea nada fácil teniendo en cuenta, como ya se ha denunciado en párrafos anteriores, que las diversas situaciones en el marco político del país afectan su funcionamiento: no es lo mismo sobrevivir \_que es de lo que deben ocuparse las instituciones públicas ahora\_, que adecuar y, en múltiples ocasiones, improvisar programas de formación para recibir dinero del gobierno.

No obstante, si se proyecta una educación que apueste por promover pensar acertadamente, hay diversas acciones que se pueden emprender en este propósito. Una de ellas consiste en caracterizar los grupos poblaciones que coexisten en la institución, para reconocer particulares intereses desde los cuales se pueda desarrollar el currículo. Por supuesto, se está insinuando aquí que el currículo no puede ser distante de la población que integra la IES, debe articular su desarrollo con el reconocimiento de sus estudiantes, sus docentes, con absoluta claridad de las maneras como van a ser alcanzados los propósitos que conjuntamente y con la participación activa de todos han sido trazados y revisados.

Varios hechos asoman como indicios de que, en realidad, hace falta mucho para cumplir medianamente con el objetivo de saber realmente quiénes integran las IES y conocer qué intereses y problemáticas tienen. Actualmente en Colombia, solo el 37% de los estudiantes que se matriculan en un programa logran graduarse<sup>3</sup>. Un estudiante promedio puede demorarse hasta cinco semestres o más para descubrir que está inscrito en un programa que definitivamente no llena sus expectativas, mientras por ese mismo tiempo siguió en aumento el número de excluidos. Varios de los que no pudieron acceder por falta de oportunidad, están empleados en la informalidad y tal vez algunos, inscritos en programas que no fueron su primera opción<sup>4</sup>.

Es claro que la responsabilidad no es del todo de la educación superior, sino más bien del sistema educativo en general. Un estudiante que termina undécimo grado puede tener una idea muy vaga de lo que quiere hacer en la vida, de cómo se quiere desempeñar profesionalmente y solamente con algunas intuiciones apunta a ingresar a un programa de educación superior. Claro está, su éxito depende del puntaje que obtenga en las pruebas Saber 11, de las posibi-

---

3 Como lo dejó ver la Revista Dinero, junio de 2017.

4 La revista Portafolio en abril de 2017 señaló que el 47% de las personas ocupadas en el país están empleadas en la informalidad.

lidades de financiamiento que tenga, de su competencia para mantenerse en el programa, y de una larga lista de factores que en menor o mayor medida deben ser considerados, no solo por las IES, sino por todas las instituciones relacionadas con la educación cuando asumen el compromiso de ser constructoras y transformadoras de sociedad.

Ahora bien, la conciencia no se limita a definir que los estudiantes que tienen vocación sean quienes ingresen a los programas de formación profesional afines a sus intereses; tampoco con brindar oportunidades para que, habiendo asegurado lo anterior, puedan llevar a feliz término sus carreras profesionales. De nada sirve tener egresados con excelencia académica, si en su desempeño se empecinan en utilizar ese conocimiento para el beneficio propio, pasando por encima de los demás. Esto implica que no se puede hablar de conciencia crítica sin tocar el tema de la ética, de la eticidad.

De acuerdo con Freire, la eticidad responde al cuestionamiento central: ¿de qué forma cada decisión consciente que tomamos tiene incidencia en la transformación del mundo? En esta dimensión se pone de manifiesto que la conciencia de sí mismo, de estar en el mundo, con el mundo y con los otros, es el motor de las acciones que se realizan.

De esta manera, “en la medida en que nos tornamos capaces de intervenir, capaces de cambiar el mundo, de transformarlo, de hacerlo más bello o más feo, nos volvemos seres éticos” (Freire, 2012, pp. 34-35). Esto significa que, en la medida en que somos seres de decisión, no hay decisión alguna que escape al campo de la ética. En ese sentido, o somos éticos, o no lo somos. Cuando lo que el sujeto hace atenta contra el bienestar de los otros o del mundo, es una manifestación de una conciencia ingenua o intransitiva; es decir, se evidencia que la persona actúa de forma impulsiva e irracional y de esta manera su actuar es antiético. Si el hombre y la mujer actúan en nombre de la humanización, no solo sería evidencia del desarrollo de su conciencia crítica, sino que favorecerían la eticidad.

Por otra parte, existe la antieticidad. Ésta se refleja por ejemplo, cuando en nombre del pragmatismo se desarrollan acciones que van en contra de la humanización: la falsa generosidad de los políticos antes de las elecciones, que luego de salir favorecidos se olvidan del ciudadano que votó por ellos; el docente que

contrata un guión para desarrollar una clase con el afán de salir bien librado de una evaluación de observación; el maestro que excluye a un grupo de estudiantes de presentar una prueba censal porque sabe que sus resultados no van a ser satisfactorios y van a bajar el promedio del curso o de la institución; el diputado que critica la asignación del presupuesto a una población como la del Chocó y lo que dice es que “la plata que uno le meta al Chocó es como meterle un perfume a un bollo<sup>5</sup>”. Estos indicios son muestra de algunas acciones que, en lugar de dignificar la condición humana, la niegan; impera más la lógica del mercado y el ánimo de lucro.

Por el contrario, la eticidad no se limita al beneficio de unos pocos por encima de muchos otros, pisoteándolos y negando su posibilidad de ser, lo cual sería un acto claro de opresión. “La ética define el deber ser, establece los principios morales de convivencia y respeto, regula nuestra presencia en el mundo... La eticidad es una actitud concreta que no proviene de discursos abstractos sino de vivirla” (Freire, 2012, p. 37).

Con esta afirmación de Freire se refuerza la idea de que el pensador crítico no se puede quedar en el plano del discurso, sino que en su vocación ontológica de ser más pasa al plano de la acción con el objetivo de transformar el mundo en razón a su dimensión ética. “Mujeres y hombres, seres históricamente sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Solo somos porque estamos siendo.” (Freire 2006, p. 34). Esto significa que el acierto en las decisiones que tomamos y desde las cuales justificamos nuestras acciones, son el objeto o la razón de ser de la ética en el marco del pensamiento crítico. “No existe el pensar acertadamente al margen de principios éticos... así como no existe pensar acertadamente sin hacer acertadamente” (Freire, 2006, p. 35).

Y aunque evitar hacer daño al otro es una cuestión fundamental en el escenario de la ética, también lo es pensar cómo desde el desempeño profesional se aporta a que exista una mejor comunicación entre nosotros, cómo se disminuye la desigualdad social, cómo hacer para erradicar la pobreza, cómo logramos que todos los seres humanos podamos vivir con dignidad. En síntesis, la ética se ocupa de cómo dotamos de sentido con nuestras acciones el significado del pronombre NOS-otros.

---

5 Ver <https://www.youtube.com/watch?v=jycVURD1guY>

Además de pensar en departamentos especializados, poner de manera permanente este tema en la agenda de las IES es fundamental. Pensar cómo en las aulas no solamente se aborda el tema de la ética, sino que se fomenta el pensamiento crítico de los estudiantes para que se construyan colectivamente acciones de transformación. Las aulas deberían ser esos laboratorios en los que se tejan estas propuestas, por tanto, los docentes tendríamos que ser los llamados a orientar tales acciones, a diseñar estos laboratorios, a generar en su interior esa revolución (Freire, 2011). Es aquí donde la adaptación del método de alfabetización de adultos de Freire a los propósitos de formación en la educación superior cobra una especial relevancia. Se marcan aquí algunos puntos que desde “La importancia de leer y el proceso de liberación” se constituyen en aspectos vitales para la formación docente, buscando construir un perfil de maestros y maestras pertinente para fomentar el pensamiento crítico y con éste aportar a los fines de transformación.

#### **4. Los docentes como agentes transformadores**

Dentro de las características, además de ser promotores de inspiración, se requiere de docentes que piensen críticamente y que además animen a sus educandos a pensar de la misma manera. Freire (2011) hace alusión a la tarea de pensar correctamente que, en esencia, es la base del pensamiento crítico en tanto “significa procurar describir y entender lo que se halla más escondido en las cosas y en los hechos que observamos y analizamos, lo que implica... descubrir la razón de ser de los hechos y profundizar en los conocimientos que la práctica nos da. No es un privilegio de algunos, sino un derecho que el pueblo tiene, en una sociedad revolucionaria” (pp. 167-168).

En el pronunciamiento de Freire se encuentra embebido el concepto de praxis, que involucra establecer las relaciones entre la teoría, el texto y el conocimiento con la práctica, la realidad, la acción. De ahí que sea importante conocer las características del grupo de estudiantes con los cuales se interactúa para promover que, esa teoría que va a ser estudiada, sea absorbida, analizada y decodificada en profundidad. Entre más lejos se encuentre el texto de ser objeto de sensibilización de quienes lo leen, más difícil será emprender la labor de estudiarlo con rigurosidad.

En este sentido, Freire (2011) argumenta que “leer, como un acto de estudiar, no es un simple pasatiempo, sino una tarea seria, en la que los lectores procuran clarificar las dimensiones opacas de su estudio” (p. 67). Esto implica por parte del docente: un proceso serio y consciente de selección de lecturas, de manera tal que con ellas se promueva el acto de estudiar como “una postura crítica y sistemática, que exige de una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola” (p. 48). En este sentido, docentes y estudiantes asumen el *acto de estudiar* que, de acuerdo con Freire trae consigo distintas implicaciones, entre ellas:

a) *Que tanto docentes como estudiantes asuman el papel de sujetos de ese acto.* Esto significa que ni el docente ni los estudiantes son sujetos pasivos en la actividad de abordar el texto. Es imperativo que dicho texto se analice en relación con la pertinencia que tiene para la comunidad que lo estudia, que sea objeto de análisis de las dimensiones histórica y política, que no escape a la evaluación sobre quién lo escribió ni las implicaciones que ha tenido su publicación en la comunidad académica, en el contexto social a través del tiempo.

b) *Que el acto de estudiar se viva como una actitud frente al mundo.* Asumir una postura de curiosidad. Un tema de estudio que no genere el deseo de saber más para quienes lo hacen, es un tema estéril. La esencia del objeto de estudio está en el ánimo que promueve para que quienes estudian sepan más, conozcan más. Si el tema no es interesante, difícilmente va a lograr en los aprendices que asuman una actitud frente al mundo a partir de él.

c) *Que el estudio de un tema específico exija al estudiante ponerse al tanto de la bibliografía referente al tema u objeto de su inquietud.* En relación con lo expuesto anteriormente, si hay ganas de conocer más, también habrá consultas bibliográficas, otras lecturas que alimenten las discusiones que tengan lugar en el aula de clase. Conocer, analizar y tomar posición frente a otros puntos de vista, para que de esta manera haya un fortalecimiento del punto de vista propio.

d) *Que el acto de estudiar sea asuma como una relación de diálogo con el autor del texto,* cuya mediación se encuentra en los temas de que trata. Aquí no se trata de juzgar al autor, se trata de hacer los juicios pertinentes al texto, al tema que está siendo objeto de estudio. Freire, en todos sus textos, propone el establecimiento de una relación dialógica, en lugar de alimentar el prejuicio. Si se piensa esto en el marco de la interacción educador-educandos, no se trata entonces, de

decirle a un estudiante que está haciendo una mala interpretación de un tema o un texto. Más bien se insinúa considerar que se oriente una conversación donde se haga un análisis desde los planteamientos del autor, que lleven a que el estudiante, con ayuda del maestro, descubra cuáles son los puntos que no está teniendo en cuenta y que lo llevan a hacer una inferencia errónea.

e) *Que el acto de estudiar exija humildad.* En el texto, Freire (2011) hace énfasis en que nadie lo conoce todo ni lo ignora todo. Desde ese punto de vista, es posible que nos encontremos en el proceso de estudiar posturas que son contrarias a las nuestras. La humildad consiste en escuchar, poner atención a los argumentos, leer atentamente en qué se fundamentan tales perspectivas para, de esta manera, tener una posición fundamentada.

Además de estas cinco máximas sugeridas por Freire, existen otros elementos para destacar como por ejemplo la adaptación de las palabras generadoras a lo que se conoce en la academia como categorías de análisis. Si en el método de alfabetización de Freire es fundamental que se trabaje en torno a las palabras generadoras, aquí es importante que las categorías de análisis sean producto de una construcción colectiva, que haya una distribución si se quiere de las dimensiones que van a ser abordadas y sobre las cuales cada grupo va a tener responsabilidad. No obstante, el docente debe procurar que las exposiciones no sean monólogos, sino que se genere debate, discusión, diálogo. Se insiste en que la dialogicidad es una cuestión fundamental desde la propuesta de Paulo Freire.

Estos aspectos, que pudieran denominarse fundamentales, no pueden leerse aislados de la alfabetización política como propósito educativo principal. Bajo el objetivo de transformación de la sociedad, la política no puede verse como una dimensión ajena. Como sujetos de estudio, docentes y estudiantes estamos obligados a tomar posición luego de hacer un análisis exhaustivo en el que se establezca relación entre el texto o tema de estudio y la realidad que se quiere modificar. Por tal razón, la realidad también debe estudiarse profundamente de tal manera que su amplio conocimiento lleve al lector, a docente y estudiantes en conjunto, a visualizar y construir posibilidades de transformación. Como lo anota Freire, 2011, p. 172 “La reconstrucción nacional necesita que nuestro pueblo conozca más y mejor nuestra realidad. Nuestro pueblo necesita prepararse para dar solución a nuestros problemas”.

## 5. La formación docente en el marco del pensamiento crítico para lograr el “inédito viable”

De manera recurrente, Freire acude al inédito viable para referirse a aquello que no se ha alcanzado pero que marca el horizonte de transformación. El sueño al cual se hace referencia en este documento es que, todas las aulas en educación superior de manera particular y en todos los niveles en general, fueran escenarios de debate, de deconstrucción de la realidad y de construcción colectiva. En la misma dirección en la que se enmarca el acto de estudiar, se puede pensar en qué se necesita en el proceso de formación docente para que esto sea posible, teniendo en cuenta que al igual que la realidad, se debe “desmitificar” el perfil del docente para que educadores y educandos superen juntos su analfabetismo político (Freire, 2011).

Conscientes de que somos seres condicionados pero no determinados (Freire, 2006, p. 20), un buen punto de partida en la formación docente sería el reconocimiento de ese condicionamiento de los docentes para poder trabajar en pro de su superación. Este aspecto se puede trabajar en diferentes niveles. Por ejemplo, las facultades de educación al conocer cuáles son los aspectos que se tienen que abordar, sobre los cuales están fallando los docentes, tendrían que reformular su currículo. Son múltiples y crecientes los desafíos que enfrentan los docentes en su cotidianidad y notablemente más lentas las reacciones que tienen las IES para dar respuesta a estas problemáticas. Esto ya advierte el dinamismo que deben tener los currículos en los programas de formación docente y la necesidad de desarrollar investigaciones permanentes al interior de las facultades de educación que arrojen información oportuna y pertinente para que esto sea posible.

Sin profundizar demasiado, se hacen visibles aspectos como el uso adecuado de la tecnología para diseñar ambientes tecnomediados, partiendo de la aversión que tiene un grupo importante de docentes al uso de dispositivos tecnológicos, lo que les impide aprovechar las ventajas de estos para ocupar el tiempo en aspectos de mayor interés. Hoy en día, la educación se mueve en gran medida en ambientes virtuales, y una nueva versión de analfabetismo hace presencia. Así que *leer a Freire en clave de la alfabetización tecnológica* es un gran reto para la formación de profesores.

En la misma línea de lo evidente respecto a los retos que necesitan acciones urgentes, se encuentra el dominio del inglés. La conexión con el mundo es una realidad y gran parte de la literatura académica se encuentra en este idioma. Si bien muchos docentes se niegan por principios políticos a hablar inglés, la mejor manera de hacer críticas fundamentadas es conocer muy bien aquello a lo que se hace oposición, y qué mejor que tener acceso a la literatura que se ha producido y no a traducciones que llevan consigo interpretaciones que ya marcan una distancia con los pronunciamientos originales.

Ahora bien, el condicionamiento como situación a superar, puede llevar a pensar en la realización de acciones que tengan como propósito incentivar la autonomía en los docentes dentro de los procesos de formación, para que constantemente busquen la información necesaria que los lleve a superar las limitaciones identificadas. Esto significa hacer más énfasis en las problematizaciones y, en consecuencia, en las metodologías que mejor se acomoden a dar respuesta a las preguntas que emergen del escenario problémico. En otras palabras, el docente en formación permanente no necesita ni logrará conocer todas las respuestas, pero tendría distintas formas de hallarlas, confrontarlas, validarlas y delimitarlas.

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

a) Objetivos claros que vayan más allá de la disciplina, en el sentido de poder declarar y sustentar cómo estos propósitos aportan a la transformación social; b) situaciones interesantes para que las relaciones dialógicas tengan lugar: los textos, los temas y los recursos que se lleven al aula deben pasar por un proceso de selección riguroso que permita, de manera no forzada, que la dinámica de la clase se desarrolle con total naturalidad para alcanzar la consecución de los objetivos trazados; c) la firme convicción de que no existe problema si los estudiantes no se sienten involucrados en él.

Este escenario de posibilidad trae consigo un reto para los maestros y es la necesidad de desafiar de manera permanente a los estudiantes para que aporten con

su pensamiento y acciones a lograr la solución del problema planteado. El docente entonces tendrá que insistir en el arte de *hacer las preguntas acertadas* que propicien que los estudiantes se sientan movidos a querer indagar y saber más.

La conversación permanente, las preguntas desafiantes, el acercamiento a la investigación para resolverlas. Esta es la dinámica que se va desarrollando en las clases. El docente entonces se constituye en mediador y guía, aquel que sin querer matar la curiosidad, orienta la interacción entre sus estudiantes para que el abordaje de las situaciones problema sea pertinente. Se necesita un docente que escuche con atención las intervenciones, que tenga conocimiento profundo de los temas y las situaciones para que, a partir de allí, pueda establecer las relaciones y promover la aproximación entre la posición de los estudiantes y el saber, que teja el diálogo, que guíe mas no que imponga.

En particular, este perfil del docente exige, por una parte, un conocimiento profundo de su disciplina; un acercamiento riguroso a sus raíces epistemológicas de tal manera que sea esta esencia la que lleve a adecuadas relaciones entre la realidad y el conocimiento en el marco de la problematización. Y por otra parte, exige un docente con amplia capacidad creativa para explorar posibilidades de transformación de la realidad, de tal manera que no solamente se conozca el aquí y el ahora, se aprenda y se construya un saber, sino que se construyan desde la interacción formas de superación. En otras palabras, se trata de partir del incabamiento como condición natural de los seres humanos, para dotar de significado la esperanza, la transformación de la realidad para que podamos vivir mejor.

Además de la capacidad de reconocer sus propias limitaciones y de problematizar su saber, en el desarrollo del pensamiento crítico la argumentación se convierte en una habilidad esencial. Se necesita entonces de docentes que no solo sepan sustentar sus ideas, sino que promuevan ejercicios de debate que demanden de los estudiantes la ilación y estructuración de su discurso. Esto implica además, que más allá de la teoría, en la interacción estudiantes-docente haya una permanente invitación a someter a juicio hechos e ideas a partir de las evidencias. La argumentación discursiva no se debe limitar al ejercicio de una técnica sino que debe ir de la mano con la lectura y relectura del mundo.

Como la pedagogía crítica de Paulo Freire no da espacio al saber descontextualizado, la validez de las ideas y propuestas tiene un alto contenido de aproxima-

ción de estas con la realidad, además de una verificación constante de relacionamiento entre estas para una construcción más global de posicionamiento del orador o autor de un texto.

Al no existir educando y educador en dos extremos, sino educando-educador como tejido, procurar que las preguntas no solo sean planteadas por el docente es una labor del mismo docente. Las buenas preguntas, además de problematizar como se señaló anteriormente, estarán al acecho de la veracidad y consistencia de lo que se dice y se lee en el aula. Argumentar implica un compromiso, en primera instancia reflexivo, un cuestionamiento que debe pasar por la mente de quien produce el texto, proyectando con esta reflexión la asunción de una responsabilidad ética con los otros interlocutores. Se trata de procurar decir la verdad y sustentarla, de advertir acerca de los límites de lo que se dice, de proporcionar las pruebas de los hechos que se exponen o los juicios que se emiten, lo que involucra también una exposición clara de las fuentes que se consultan para suministrar dicha información.

Si ésta se vuelve una práctica recurrente en el aula de clase, no habrá problema en producir un texto, en construir un discurso. Se estará promoviendo una cultura de búsqueda de coherencia, que se fundamentará en la construcción y aplicación de unos criterios claros que van a permitir persuadir a través de la oralidad y la escritura, que desde la base de la responsabilidad con los demás estarían descontaminados de cualquier tipo de estratagema. Por otra parte, habría una contribución importante a blindarse frente al engaño, lo que conlleva estar atentos frente a la aparición de vacíos argumentativos o intenciones destructivas detrás de los textos.

Es muy fácil llegar de la argumentación a la toma de decisiones, pero es muy importante tratar esta última habilidad como una categoría distinta, lo que conlleva promover acciones intencionadas a decidir y a fundamentar las decisiones. La formación de profesores en el marco de pensamiento crítico necesita seres de decisión y que al mismo tiempo promuevan en los educandos la capacidad de decidir para que no sean otros quienes opten por ellos y los sometan a la mutilación de la libertad a la cual hombres y mujeres tienen derecho (Freire, 2011).

Al ser libres, somos seres de decisión, y es en este ejercicio que expresamos nuestra libertad; no obstante, las decisiones como consecuencia de explorar

distintas alternativas, en el marco de la perspectiva crítica, tendrían que estar claramente sustentadas. De ahí que sea importante que el docente promueva en sus educandos el espíritu de decisión, de no dejarse llevar por lo que dicen las masas, por no dejarse manipular por los medios, por optar fuera de influencias o presiones y hacerlo como consecuencia de la convicción.

En el marco del pensamiento crítico se necesitan docentes que promuevan en los estudiantes que hay que analizar las consecuencias de tomar una decisión, por tanto es importante que se fomenten criterios claros que procuren evitar que se escojan opciones desacertadas; no en vano, algunos autores definen el pensamiento crítico como aquel que procura aumentar la probabilidad de éxito en la toma de decisiones. (Halpern, 2010).

Ahora bien, desde la perspectiva crítica, una decisión acertada sería aquella que tenga mayor proximidad con el alcance de inéditos viables, que tenga cercanía con los objetivos de transformación. Tiene mucho sentido hablar de este tipo de decisiones cuando el aula de clase se ha constituido en un laboratorio de lectura de mundo, de análisis permanente, de construcción de discurso y de posibilidades de superación de la realidad.

Pero estas habilidades que son necesarias bajo el marco de la formación crítica, también deben ser leídas en clave de propiciar buenas condiciones en la interacción educando-educador. Un aspecto sobre el cual es importante hacer énfasis además de los que hasta aquí se han señalado, es el del lenguaje en el marco de la dialogicidad. Será muy difícil superar las diferencias existentes entre educador y educandos si no existe un lenguaje común que medie su relación. Un docente que además de reconocer el interés de los educandos es capaz de aproximarse ellos haciendo uso de su propio lenguaje, lejos de los tecnicismos de la terminología científica, es un docente que se preocupa por la construcción colectiva y no por brillar en ausencia del protagonismo de quienes son la razón de su quehacer.

Una clase hoy no puede ser la misma de hace 5 años, ni igual a la que será en 3 así la temática sea la misma. Así como el docente debe estar atento a incorporar desde el presente elementos de la realidad modificada como aspectos de análisis crítico a la temática común, tendría que estar atento a traer al escenario de clase aquellas palabras que tengan una connotación relevante, que puedan

tener relación con terminología de uso común en el contexto social de los educandos. No es un detalle menor fijarse en cómo hablan los educandos, cómo han cambiado de significado algunas palabras que tenían una interpretación diferente hace algún tiempo, qué términos han sido incorporados de manera reciente en la cultura y eso qué dice de la realidad que está siendo analizada. El lenguaje es un elemento fundamental para comprender la realidad desde una perspectiva crítica.

Si se habla en un lenguaje común, si la relación educador-educando es más horizontal, necesariamente la práctica evaluativa, que desde una perspectiva autoritaria es sinónimo de coerción, tiene otro sentido. De acuerdo con Freire, 2011, “la evaluación no es el acto por el cual A evalúa B. Es el acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos encontrados o los errores y equívocos por ventura cometidos. De ahí su carácter dialógico. La evaluación es la problematización de la propia acción”. (pp.57-58). Como práctica pedagógica, la interacción docente-estudiantes en el abordaje de una situación problema merece ser examinada desde varios aspectos que no solo se limitan a verificar el aprendizaje de los educandos, “...a veces la evaluación nos enseña si los objetivos que teníamos eran correctos, los medios que escogimos no eran los mejores. A veces percibimos también, a través de la práctica de la evaluación, que los plazos que habíamos establecido no correspondían a nuestras posibilidades reales”. (Freire, 2011, p.173). Se tendría que pensar entonces en construir instrumentos de participación colectiva, donde se promueva más la autoevaluación y la coevaluación que la heteroevaluación.

Hasta aquí se han señalado algunas características esenciales para la formación de docentes desde la perspectiva crítica relacionadas con: el reconocimiento de sesgos y limitaciones, la capacidad para generar y abordar los problemas de mundo, la capacidad de argumentar, de evaluar argumentos y así mismo, de justificar y de tomar decisiones. Todo en el marco de la interacción educando-educadores, en una relación dialógica que se teje desde un lenguaje común que, bajo el principio de la praxis, hace una evaluación permanente de la práctica. Para cerrar esta reflexión, vale la pena señalar que en la educación superior existen aun distintas prácticas que la educación tradicional o bancaria trae consigo y que se convierten en amenazas si se quiere fomentar el espíritu crítico en los estudiantes.

## 6. Una práctica docente opuesta a la formación crítica en educación superior

El tiempo corto que se tiene para desarrollar los cursos en la educación superior, es la principal excusa para seguir desarrollando prácticas que se oponen a la crítica, al pensar acertadamente para alcanzar el “inédito viable”. Esta es la razón por la cual el docente prefiere ser el único que expone, porque es el que tiene el conocimiento. Con ello promueve que los estudiantes sigan atentamente su lección. No hay tiempo para preguntas ni para construcciones colectivas, el currículo formal no da espera. De acuerdo con Freire “esto es, precisamente, lo que la educación bancaria no estimula. Por el contrario, su tónica reside fundamentalmente en matar en lo educandos la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad...” (2011, p. 48). De ahí entonces que la formación docente desde la perspectiva crítica no se puede permitir ser tolerante con el silencio de los estudiantes, ni con su actividad reducida a responder preguntas de un cuestionario pues esto es una evidencia del fomento de la educación bancaria.

Pero la modalidad magistral en la práctica docente no es la única práctica que aun sigue viva y que fomenta la educación bancaria. La academia tiene aún un profundo respeto por los métodos y da poco margen a la adaptación del método de investigación a una problemática. Pululan en los claustros pregoneros de los métodos, quienes recitan de memoria aquello que reposa en bastos anaqueles, sin siquiera cuestionar su vigencia por el temor de estar cometiendo un sacrilegio.

Estos personajes, que desafortunadamente abundan, se caracterizan por ruborizarse hasta llegar a la ofuscación cuando algún curioso tiene la osadía de preguntar qué validez o sentido tiene aquello que se está exponiendo. Al contrario, es allí en las aulas donde no solo se tiene la oportunidad, sino que se debería promover el cuestionamiento de los más anquilosados dogmas. Freire al respecto señala que “en lugar de ingenuamente absolutizar los métodos, los entiendo como al servicio de finalidades, en la búsqueda de cuya realización se hacen y se rehacen” (2011, p. 91).

El cuestionamiento de la teoría y de los métodos va de la mano con el cuestionamiento profundo de los textos. Una tarea para nada sencilla en un ambiente de aula en el que se promueve la lectura de una gran cantidad de libros. De

acuerdo con Freire (2011), la insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos para ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar (2011, p. 102). Se trata entonces de abandonar la práctica de proponer una gran cantidad de lecturas, como si el docente estuviera convencido de que entre más libros, mayor conocimiento. Cuando mejor es alcanzar un nivel de profundidad importante cuando se aborda la lectura.

Si se quiere aportar a la formación crítica es necesario cuestionar: a) el protagonismo de los docentes y de su palabra como la que más se escucha en el aula de clase, b) la absolutización de los métodos y la teoría como dogma y c) el fomento a la cantidad de textos más que su profundización y lectura reflexiva.

## Conclusión

La transformación social como propósito tiene como desafío revisar el papel que está teniendo la educación en todos sus niveles y, de manera particular, la educación superior. En este nivel se están formando los profesionales que en el mediano y en el corto plazo van a incidir en las instituciones desde las cuales van a desarrollarse acciones que pudieran tener un fin de desarrollo del pensamiento crítico. Este hecho lleva a analizar cómo la educación superior tiene una enorme responsabilidad y debe repensarse, a partir del análisis de distintos factores como el de la formación docente.

La transformación, como propósito del pensamiento crítico necesita de docentes problematizadores, que reconozcan sus limitaciones y trabajen en su superación, que reconozcan a sus educandos como interlocutores válidos, diseñen y desarrollen su clase en esta función. Esto implica pensar en un aula donde el *debate* sea una práctica permanente que demande la argumentación como ejercicio y la toma de decisiones fundamentadas como finalidad. Para empezar a hacer concreta la transformación, se podría comenzar a dar tres pasos: darle mayor cabida a las intervenciones de los estudiantes, permitir que se cuestionen permanentemente los métodos y la teoría, y fomentar la profundización y lectura del texto más que la simple acumulación.

## Referencias bibliográficas

- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. México: Siglo XXI Editores.
- Revista Dinero. (2017), junio, Colombia.
- Revista Portafolio. (2017), junio, Colombia.

## Conclusiones

Finalizada la fase dos del proyecto “Métodos para la formación docente y el pensamiento crítico basados en Paulo Freire” correspondiente a la recolección y análisis de información mediante la lectura documental de siete de sus obras y, en consonancia con los objetivos específicos uno y dos de la investigación para reconstruir y analizar sus aportes al desarrollo del pensamiento crítico de los docentes, se presentan unas conclusiones que permiten mirar en retrospectiva los hallazgos obtenidos y en prospectiva, los retos con la praxis del método Freire.

La lectura y el análisis minucioso de las obras de Freire por parte de los respectivos investigadores y autores de los capítulos, junto con la relectura de todos en su conjunto, permite concluir que:

- a) Freire realmente esbozó un método que favorece el desarrollo del pensamiento crítico en la formación de docentes. Dicho método tiene sus raíces en la experiencia de Freire como formador de maestros, o de educadores (como él nos llama), ya fuesen de la educación inicial o de programas de alfabetización de adultos liderados por el pedagogo en el contexto nacional e internacional. El punto de partida del mismo método, podríamos decir, consiste en promover e impulsar el *debate* y la *reflexión* ante las dificultades cotidianas que se les presentan a los maestros en el aula de clase, seguido de una *necesidad de formación del docente*, antes y durante el ejercicio de su profesión. Esto deriva en el desarrollo de una disciplina intelectual a partir de la formación de hábitos de estudio mediante la lectura, la escritura y el habla.
- b) Freire va dejando huellas a lo largo de toda su obra. En todos los casos se identifica que *el método es dialógico* y que por lo mismo, no se trata de una entelequia preestablecida y rígida sino más bien de una ruta estructurada sí, pero que se va ajustando en el camino de acuerdo con los problemas, las condiciones, las expectativas y los contextos particulares de los actores del acto pedagógico. El mismo método es un *tejido dialógico* que se construye y reconstruye en el camino a la luz del contexto y de las diversas situaciones de formación docente.
- c) El método dialógico tiene unos planteamientos de base: hay un objeto de pensamiento, una manera de pensar dicho objeto. Qué sucede con el sujeto

pensante de ese objeto. En este ejercicio del pensar se integra pensamiento, lenguaje y realidad por parte del educador y educando para tener la posibilidad de creación y transformación en sujetos críticos. Cuándo se genera, o se da el pensamiento. Qué situaciones mutilan el pensamiento crítico. Qué caracteriza al pensamiento crítico.

d) Los conceptos fundamentales que dan sentido al método: educación, educador, educando, práctica educativa, praxis, enseñanza, aprendizaje, pensamiento, pregunta, docente crítico, docente político, estudio, lectura, escritura, habla, escucha, materiales, herramientas, entre otros. Freire da relevancia a la práctica educativa que la comprende como un “discurso”, como la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora. Dicha práctica debe ser democrática para que se contribuya al desarrollo del pensamiento crítico y debe basarse en la fuerza del *testimonio* como factor esencial en la formación para los educandos.

e) Sobre el sentido de la práctica educativa hay tres reflexiones importantes por hacer: la ciencia no debe deslindarse de la vida, el sujeto encierra en sí mismo la posibilidad de cambio y la relación educativa es el medio para la conciencia y la transformación social. La educación así entendida contribuirá a la democratización a través del estímulo de acciones ciudadanas.

f) Un método dialógico se puede dar en una escuela democrática en la que los educadores hablemos a los educandos y con los educandos para que, escuchándolos también podamos ser oídos por ellos. Hablar y escuchar deben constituirse en una experiencia equilibrada y armoniosa. Este diálogo debe ser verdadero y válido sobre los contenidos y sobre la vida misma. Con este diálogo, los docentes contribuyen a la formación de ciudadanos responsables, críticos y capaces. El *diálogo humilde*, sin altanería, se antepone a la imposición del conocimiento impuesto, como el mecanismo central del cambio que favorece la puesta en acción de los dinamizadores estratégicos de la metacognición y la autorregulación. Incorporar ese diálogo como el dinamizador de la conciencia del personal docente, en su formación y en labor pedagógica en las aulas, supone una “*metanoya*”, una auténtica conversión hacia el respeto profundo a las conciencias de quienes se forman y educan. En otras palabras, supone un cambio de sentido de la “autoridad” vista y practicada como imposición, hacia un compartir y entrecruzar con los demás, saberes, experiencias y significados, en

búsqueda de descubrir y construir nuevos sentidos y significados de transformación. En otras palabras, pasar del antidiálogo que ha imperado en la escuela, al diálogo como reflexión y acción crítica

g) Para favorecer el diálogo como método, para formar a los docentes en el pensamiento crítico, es necesario que la escuela ofrezca unas condiciones para que se pueda ir transformando en un espacio acogedor y multiplicador de ciertos gustos democráticos como el escuchar a otros, ya no por puro favor, sino por el deber de respetarlos, así como el gusto por la tolerancia, el acatamiento de las decisiones tomadas por la mayoría, donde no debe faltar el derecho del divergente a expresar su desacuerdo. El gusto por la pregunta crítica, por el debate, el gusto hacia la cosa pública.

h) Este método dialógico requiere unos materiales de trabajo muy concretos que ayuden a desvelar las ideologías y las pretensiones oscuras y desventajosas para las personas y sus comunidades, por parte de sectores estatales o privados que velan por sus intereses particulares: libros, diccionarios, enciclopedias, periódicos, revistas, internet, otros. Descubrir esos mantos de opacidad en los discursos y las acciones es una labor del docente crítico en diálogo con su comunidad, otros colegas y sus propios estudiantes.

i) El pensamiento crítico es un logro, un alcance, no es el punto de partida de la formación docente. Con el desarrollo de unas habilidades y de unas actitudes se avanza hacia su desarrollo. De ahí que no sean acciones del pensamiento crítico: un docente esclavo de un paquete de guías que sigue sin reflexión crítica; un docente limitado en su autonomía y capacidad de crear, lo que promueve niños estrechos en crítica, libertad y creatividad; un docente que dicotomiza la teoría y la práctica, menospreciando la primera por la segunda o viceversa; un docente que se acomoda al currículo reproductor de la ideología dominante.

j) Problemas que justifican la formación del docente en pensamiento crítico: El no saber cómo leer el contexto del aula; la poca comprensión crítica de sistemas de gobierno, partidos políticos, ideología; la falta de responsabilidad social; la tímida y muchas veces ausente voz de los educadores, por estrechez en su lectura del mundo y su incapacidad para crear alternativas a los propios problemas de su entorno cercano.

k) Se hace imprescindible, para los procesos de formación docente encaminados al desarrollo del pensamiento crítico, la realización de ejercicios dialécticos y dialogales de intercambio a través de la palabra; el análisis de situaciones problema de la vida y de la práctica pedagógica; el tránsito de una curiosidad ingenua a una curiosidad epistemológica.

l) La universidad y las instituciones en general que contribuyen a la formación de los adultos necesitan repensar su compromiso frente a los intereses populares, a la relación entre la sabiduría popular, el sentido común y el conocimiento científico; esa relación entre conocimiento existente, el ya conocido y el que se construye en el marco de la investigación. De igual manera, tienen una enorme responsabilidad ética y política con la formación de sus docentes y sus estudiantes, con miras a la corresponsabilidad y a la solidaridad.

Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire, se publicó en formato de libro digital en el portal institucional del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales en Noviembre de 2018. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Luis Antonio Domínguez Coutiño.

Se espera que este libro, en primer lugar, nutra la reflexión sobre la apremiante necesidad de repensar la formación de los docentes y el desarrollo del pensamiento crítico en los países de origen de los investigadores y en las universidades, las facultades y los centros de enseñanza donde se hallan vinculados. En segundo lugar, construir comunidad académica en el contexto del Grupo de Trabajo de CLACSO “Formación docente y pensamiento crítico”, de tal manera que se fortalezca la docencia y la investigación en contextos multisituados de la región latinoamericana, a la vez que se posibilitan proyectos transformadores de realidades en diferentes niveles educativos. La lectura de estas siete obras de Freire ha suscitado reflexiones del orden político, social, económico, educativo y cultural que, se aspira, entren en diálogo con otras voces interesadas en la formación de docentes en todo el sentido del concepto.

Finalmente, hay que anotar que el método Freire sigue en vía de ser reconocido y puesto en práctica en los escenarios reales y particulares de aquellos docentes interesados en su propia formación y en la de sus estudiantes como pensadores críticos. La autorevisión, la autocrítica, la evaluación y los ajustes al mismo método se constituyen en parte de sus características.

Ruth Milena Páez Martínez  
Gloria Marlén Rondón Herrera  
José Humberto Trejo  
Bogotá D.C., Septiembre 22 de 2018

Patrocinado por  
  
Asdi  
Agencia Sueca  
de Desarrollo Internacional



Formación docente y  
pensamiento crítico en  
*Paulo Freire*



**CLACSO**

Consejo Latinoamericano  
de Ciencias Sociales



**CRESUR**

Centro Regional  
de Formación Docente  
e Investigación Educativa