



**Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
Facultad de Filosofía Samuel Ramos Magaña**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO DE LICENCIATURA

**LOS LÍMITES Y ALCANCES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA. REFLEXIONES
ENTORNO A LA FILOSOFÍA DE PAULO FREIRE**

Por: Juan Silva Delgado

Asesor: Roberto Briceño Figueroa

Octubre 2012

Índice

	Paginas
Introducción	1
1. ¿Qué entendemos por educación?	
1.1. La importancia del contexto histórico en las reflexiones sobre la práctica educativa	9
1.2. La educación en los contextos de los países denominados tercermundistas	20
1.3. Paulo Freire y la crítica a la educación brasileña	34
1.4. La educación bancaria	47
2. Pedagogía del oprimido	
2.1. El cuerpo consciente en la práctica educativa	57
2.2. El diálogo como encuentro	67
2.3. Pensar la práctica educativa	76
2.4. La educación transformadora	90
3. Educación y mercado. Desde las fisuras de la globalización capitalista del Siglo XXI.	
3.1. La educación en el mercado global del Siglo XXI	103
3.2. La educación en países globalizantes	116
3.3. La pedagogía revolucionaria en Peter McLaren	129
3.4. La pedagogía crítica como pedagogía de la esperanza.	141
Conclusiones	155
Bibliografía	165

Introducción

Comúnmente se suele decir que la educación es un instrumento muy necesario para alcanzar el progreso y el bienestar de una sociedad. Creencia, que hoy más que nunca cabría revisar sobre todo en tiempos en donde la realidad nacional nos condena a ser testigos del continuo desgarramiento del entramado social, consecuencia de la creciente corrupción, exclusión, violencia, pobreza y muerte. Parámetros que fielmente describen nuestro acontecer cotidiano en México. Tiempos en que nos vemos inevitablemente orillados a crear alternativas que ayuden a transformar los momentos que se viven ante el panorama desalentador que se nos presenta en nuestro entorno.

En el afán de comenzar a pensar en posibles acciones que permitan ir generando posturas enfocadas a la transformación de nuestra realidad, la siguiente investigación se propone pensar la educación como una herramienta que ayude a ese añorado propósito. El trabajo, en esta orientación, está estructurado en base a las experiencias adquiridas en la participación colectiva e interdisciplinaria del estudio¹ de la obra de Paulo Freire. Experiencias, que no sólo fueron obtenidas por la lectura de los textos, sino también por los esfuerzos de llevar a la práctica los planteamientos de la propuesta freiriana. De tal forma que se pretende plasmar múltiples problemáticas que surgieron a raíz de poner en cuestión lo que entendemos por la práctica educativa en nuestro contexto, ya sea desde una perspectiva local, regional, nacional o internacional.

¹ La investigación tiene como comienzo la participación en el seminario permanente interinstitucional sobre el “*Estudio colectivo de Paulo Freire*”, espacio abierto en el Centro de Didáctica y Comunicación Educativa en la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. Espacio abierto desde Noviembre del 2008.

En este sentido, la investigación no busca únicamente cuestionar los métodos, estrategias o técnicas de enseñanza, sino centrar la atención en reflexionar y problematizar desde los sujetos que se convocan, desde el reconocimiento de los actores que permiten el desarrollo de la práctica educativa. Reconociéndolos como sujetos sensibles, cuerpos conscientes, sujetos históricos que sienten y piensan, como seres humanos, como agentes históricos, de tal manera que el interés por tomar como referentes las aportaciones de la pedagogía crítica, nos permite abandonar la abstracción que se hace del educando, como veremos, en los métodos tradicionalistas de la educación, y sorprendentemente en los programas educativos que hoy en día impregnan el sistema educativo nacional.

La pedagogía crítica al ser un planteamiento teórico-práctico, pretende situar al educando en la posibilidad de ser entendido como un agente histórico, como un actor de la historia y no como un mero espectador de ella. Si bien, habrá que señalar que la pedagogía crítica no es un conjunto de técnicas y estrategias pedagógicas, ni mucho menos una teoría homogénea, acabada, sino, antes bien, es entendida como una propuesta que requiere de una constante reinvención, creación, reflexión, que parta principalmente del contexto espacio-tiempo en donde se piensa realizar. La pedagogía crítica propone un continuo planteamiento, una continua transformación en su práctica, en la medida que se encuentra siempre supeditada al momento histórico que se vive.

Necesariamente en la propuesta se requiere pensar desde la concepción del sujeto concreto, de carne y hueso, un ser sensible, un cuerpo consciente, desde el reconocimiento de mujeres y hombres ordinarios los cuales dan vida a

la historia desde su cotidianidad. De esta manera nos permite abandonar las abstracciones en las que cae una educación tradicionalista que objetiva al educando, que lo cosifica. A grandes rasgos, la pedagogía crítica establece la necesidad de concebir una práctica de la educación como un acontecimiento histórico, político, económico, cultural, en la medida que la práctica se ve inmersa en una realidad concreta.

La pedagogía crítica nos posiciona de manera más profunda y amplia sobre el tema de la educación, ya sea en su concepción, así como su práctica. La interrogante que se desarrolla en este trabajo, tiene que ver con pensar nuestra práctica educativa tomando como punto de partida nuestra realidad, el contexto histórico que se vive, nuestro presente, desde las múltiples relaciones que se guardan con el entorno en donde se desarrolla, en este caso, en la relación existente con los parámetros tan incómodos que en un principio mencionábamos, y con los cuales describimos nuestro entorno social mexicano. Si bien, el cuestionamiento que se presenta en este texto, desde la visión de la pedagogía crítica, no puede ser desprendido de la realidad social que se vive, del contexto donde se desarrolla, permitiéndonos incorporar a nuestro trabajo las problemáticas, retos y desafíos a los que nos enfrentamos en la cotidianidad.

De manera que el trabajo no busca abstraer a la educación de los procesos en los que se ve intrínsecamente relacionada en su realidad histórica, cotidiana, pues una de las pretensiones de la propuesta que aquí presentamos es enfocar nuestros esfuerzos en pensar una educación que tenga un referente en nuestra vida diaria, en nuestra cotidianidad. Es pensar una educación para la vida, para nuestro presente. La pedagogía crítica y sus aportaciones, al

ofrecernos alternativas que nos permiten pensar una educación enfocada a la transformación social, es ahí donde encontramos el interés por su estudio, y más aún por su práctica.

Para lograr dicho acercamiento a la pedagogía crítica el siguiente trabajo se estructura en tres capítulos en donde se desarrollarán una serie de puntos que nos permitan lograr una profundización en el tema y sobre todo una serie de perspectivas que nos brinden la posibilidad de ayudar a la reflexión sobre la práctica educativa en nuestro entorno. Pues, como veremos *“la teoría de la educación tiene por misión esencial auxiliar la práctica.”*² Para ello, el planteamiento estará basado en la idea de la educación como un hecho histórico y en consecuencia influenciada determinantemente por los fenómenos que conforman el contexto en donde se desarrolla la práctica.

En el primer capítulo, trataremos de establecer las problemáticas existentes en la investigación y la definición del significado de educación, como veremos es un concepto que se resiste a ser determinado, petrificado, cristalizado en una definición acabada e inamovible. La búsqueda por el significado del concepto de educación nos pone en claro las múltiples definiciones existentes, así como algunos debates que defiende una postura y que rechazan otras. Es por ello, que en este primer acercamiento pretendemos mostrar las complicaciones a las que nos enfrentamos cuando nos interrogamos sobre la forma de concebir la educación. Problemáticas que utilizaremos para ir asentando algunas bases de las cuales organizaremos nuestra investigación.

² Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México. 2004. Pág.4

Para ello, proponemos una visión histórica de la educación, en donde echaremos mano de las aportaciones de Paulo Freire al tema de la pedagogía crítica, en la medida que sus aportaciones representan una ruptura con las formas tradicionales de concebir la educación, representando así un punto cardinal en nuestro trabajo, en la medida que podremos resaltar una serie de elementos que nos serán de gran utilidad para pensar la práctica educativa desde nuestra realidad.

Paulo Freire es considerado como el precursor de esta importante propuesta como es la pedagogía crítica, las reflexiones a las que podemos acceder por medio de su obra, nos permiten dar cuenta del alcance que se puede llegar a lograr cuando la educación se concibe como una herramienta al servicio de la transformación, cuando se estructura desde las bases de una pretensión de estimular en el sujeto la inquietud por la pregunta, por la problematización de su realidad cotidiana. En este sentido, podemos decir que nuestro político-pedagogo brasileño transformó, en gran medida, la concepción de la educación que se tenía en su época, dando a conocer una propuesta orientada a transformar el entorno social. De ahí, que analizar la propuesta freiriana, nos permite tener un acercamiento íntimo con las raíces de la propuesta de la pedagogía crítica.

Pero, para lograr tener un acercamiento importante a la propuesta de la pedagogía crítica que nos ofrece la obra freiriana será preciso dar un vistazo, primeramente, a la crítica radical que dirige a la educación tradicionalista, es decir a la educación bancaria. La cual, según nuestro autor, es una visión distorsionada de la educación que se reduce a concebir la práctica educativa como un proceso de reproducción de contenidos, en la que la figura del

educando se reduce a ser entendida como una “vasija vacía” que será llenada por el educador que “contiene” el conocimiento.

En el segundo capítulo, se presentará un desarrollo de la propuesta de la obra freiriana tomando como punto de partida el análisis de sus diversos textos, así como la revisión de concepciones, con la finalidad de señalar una serie de elementos que nos permitan ir articulando un discurso coherente, cercano a los elementos que componen nuestra realidad actual. *La pedagogía del oprimido* que nos presenta Paulo Freire, será un punto crucial que nos permitirá ubicar en un contexto histórico los alcances de una pedagogía de la liberación, de la formación crítica de los sujetos. A su vez, haremos hincapié en los límites en los que se desarrolla la propuesta, lo que permitirá a grandes rasgos, tener una comprensión más amplia de los procesos que se realizan en la práctica educativa. En este sentido, se resaltarán algunas categorías que serán de gran ayuda en el planteamiento de una educación crítica en nuestra realidad mexicana.

En el tercer capítulo, el tema de la educación será tratado desde una perspectiva que no podemos dejar de tratar en nuestro tiempo como es la globalización del mercado capitalista en su fase neoliberal. Precisamente esta perspectiva nos permitirá señalar la relación existente con el contexto global, el cual modifica las relaciones que guarda la educación en contextos nacionales, regionales y locales. Postura que abordaremos no sólo con las reflexiones que nos ofrece Freire, sino que en este apartado echaremos mano de las aportaciones de Peter McLaren, pedagogo crítico. El interés por incorporar las reflexiones de este último autor, se pueden dejar en evidencia, en tanto que

encontramos una propuesta basada en elementos que favorecerán enormemente nuestra investigación.

Desde la revisión de la propuesta pedagógica freiriana, al ser tratada a la par de las aportaciones teóricas que Peter McLaren nos permite establecer, en la manera de lo posible, un discurso que incorpora elementos de la realidad social que vivimos actualmente. La pedagogía crítica al establecerse como una herramienta al servicio de la transformación social, nos conlleva en un primer momento, a entender la complejidad de los procesos educativos, pero a su vez, ofrece elementos de suma importancia con el que podemos hacer un balance de la institución educativa, así como de las reformas de estandarización que se han venido dando en el sistema educativo en México.

Si bien, habrá que señalar que a pesar de las diferencias que guardan las distintas propuestas hechas sobre pedagogía crítica, podemos señalar la existencia de un punto de encuentro en sus fundamentos como bien señala McLaren, y es que las diferentes propuestas parten de *“la premisa de que los hombres y las mujeres no son en esencia libres y que habitan un mundo repleto de contradicciones y asimetrías de poder y privilegios. El educador crítico aprueba teorías que son, ante todo, dialécticas; esto es, teorías que reconocen los problemas de la sociedad como algo más que simple hechos aislados de los individuos o deficiencias en la estructura social. Más bien estos problemas surgen del contexto interactivo entre el individuo y la sociedad. El individuo, un actor social, tanto crea como es creado por el universo social del que es parte. Ni al individuo ni a la sociedad se le da prioridad en el análisis, los*

dos están inextricablemente entrelazados, de tal forma que la referencia a uno debe por implicación significar la referencia al otro”³.

La pedagogía crítica asume la responsabilidad de entender la práctica educativa como una herramienta al servicio de la transformación y no de la reproducción, de ahí el interés por tratar el tema desde nuestro contexto actual, en el entendido que no vivimos en el mejor de los mundos posibles, y que términos como la justicia, libertad, dignidad, democracia, trabajo, parecieran alejarse demasiado de ser referentes en la realidad cotidiana que vivimos. De manera que el esfuerzo de plasmar un análisis de la realidad que vive nuestras instituciones educativas, nos permite profundizar, pero a su vez proponer alternativas para poder pensar una educación que guarde un referente inmediato con nuestro entorno cotidiano, con nuestra vida habitual, de ahí el interés por desarrollar el tema de una pedagogía que sea concebida como una importante herramienta al servicio de la transformación, del cambio, de la emancipación, sobre todo en un tiempo que experimentamos el continuo desgarramiento del entramado socio-cultural de nuestro territorio nacional.

³ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2005. Pág. 264.

Capítulo I

¿Qué entendemos por educación?

***“El verdadero viaje de descubrimiento
no consiste en buscar nuevas tierras,
sino ver con nuevos ojos”
(Marcel Proust)***

1.1. La importancia del contexto histórico en las reflexiones sobre la práctica educativa.

Al indagar sobre el significado que se le otorga a la palabra educación, podemos percibir que se trata de un concepto con diferentes acepciones, con una diversidad de sentidos, de manera que la búsqueda de una definición acabada o definitiva pareciera ser condenada al fracaso. Pese a la problemática que enfrentamos al interrogarnos por el significado de educación, podemos ir puntualizando algunas referencias, algunos puntos que serán de importancia en el planteamiento de nuestra investigación. Si bien, analicemos primeramente lo que suele encontrarse en las definiciones que se ofrecen comúnmente, y que sería pertinente señalar para poder tener un punto de inicio en este análisis que hacemos de lo que comúnmente suele entenderse por educación.

Primeramente, encontramos que una constante para establecer el significado de la palabra es recurrir al análisis de las raíces que la conforman, señalando que “*proviene, fonética y morfológicamente, de educare (conducir, guiar, orientar), pero semánticamente recoge, desde el inicio también, la versión de educere (hacer salir, extraer, dar luz)*”⁴. Las dos raíces etimológicas que componen a la palabra educación juegan un papel determinante en las discusiones sobre el significado de educación, en la medida que una de las constantes en las definiciones que se dan generalmente remiten a un obstinado análisis de las raíces latinas de la palabra.

El significado que se le da a la educación tomando como referentes primordiales la interpretación de las raíces ha generado dos posturas radicales que han dado pie a múltiples precisiones y debates sobre las definiciones del concepto. Por un lado, la significación que suele darse en base a la interpretación únicamente de la raíz *educare*, encontramos que alude a una práctica que se desarrolla desde modelos de intervención o directivos. Por otro lado, la postura que se define desde la visión de *educere*, busca el desarrollo de las disposiciones del educando, por medio de modelos de desarrollo que se enfocan a explotar al máximo las disposiciones inherentes al individuo, de ahí que sus métodos y técnicas tengan como objetivo dicha exigencia.

Si bien, estos debates, sin duda, han generado aportes valiosos a las teorías de la educación, el objetivo de este trabajo nos sugiere señalarlo pero no ahondar en este planteamiento que sujeta el significado del concepto a la interpretación de las raíces que componen la palabra educación. Poco se lograría si nos enfocáramos a tomar una postura definida ante este debate

⁴ Larroyo, Francisco. *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*. Porrúa. México. 1992. Pág. 207.

propiciado por la interpretación de las raíces de la palabra, como si se pudiera establecer una postura rígida que de fin al conflicto. Nos interesa más, tener en cuenta las diferentes posturas, las diversas formas de ser entendida, como también llevada a la práctica.

Reconocer la diversidad de sus definiciones, su carácter de resistencia a una homogenización, a la cristalización del concepto, será para nosotros un elemento que es necesario reconocer en el trato del concepto de educación. Por consiguiente podemos ir estableciendo que las definiciones que se ofrecen del concepto de educación se encuentran cargadas de diversos matices, planteamientos, ideologías, volviendo imposible tratar de establecer un significado rígido, determinado, como anteriormente señalábamos.

Esta postura de reconocer su complejidad en la definición, también nos abre la posibilidad de pensar la riqueza existente en el término educación. En esta apertura del concepto y el reconocimiento de su riqueza, se posibilita hablar más allá de la simple interpretación de sus raíces latinas, y con ello involucrar en nuestra problematización otros elementos que hablen de nuestra localidad, región, nación, así como la visión desde niveles internacionales. Las diferentes perspectivas desde las cuales podemos abordar el tema de la educación nos permiten tener una profundización en la investigación y con ello, la posibilidad de estructurar un discurso más coherente con la realidad que viven nuestras instituciones educativas.

Pero antes de continuar planteando las pretensiones de este trabajo, sería oportuno volver la mirada hacia la definición que venimos tratando en un principio y que refiere a los planteamientos más comunes, pues encontramos una constante que nos dice que es *“un proceso por obra del cual las*

*generaciones jóvenes van adquiriendo los usos y costumbres, las prácticas y hábitos, las ideas y creencias, en una palabra, la forma de vida de las generaciones adultas*⁵.

Ahora bien, reparemos un poco en este primer acercamiento, en esta constante recién mencionada. Decíamos que es un proceso y por tanto una acción, un hecho, un acto, una práctica concreta que se desarrolla en un tiempo y un espacio específico. En este sentido al ser un proceso, una acción, un hecho concreto, se ve necesariamente ligado a un contexto histórico determinado. Los teóricos de la pedagogía, podemos decir, concuerdan en sostener que la educación como un proceso, ejercicio, práctica, acción, es tan vieja que la podemos ubicar en las primeras organizaciones humanas.

El filósofo George Steiner en las reflexiones que dirige a la relación existente sobre el maestro y el discípulo, nos dice al respecto: *“la instrucción, hablada y representada, por medio de la palabra o de la demostración ejemplar, es evidentemente tan antigua como la humanidad. No puede haber sistema familiar ni social, por aislado que esté y por rudimentario que sea, sin enseñanza y discipulazgo, sin magisterio y aprendizajes consumados*⁶.

A esta práctica tan antigua se suele aceptar, también, que en las llamadas comunidades primitivas se desarrollaba la práctica educativa de una manera inconsciente, lo que permitió que la comunidad, en su conjunto, se viera beneficiada enormemente. Si bien, la práctica educativa permitió algo muy importante, que las experiencias, el conocimiento, los saberes engendrados en las viejas generaciones sobrevivieran y fueran heredados para

⁵ *Ibid.* Pág. 207.

⁶ Steiner, George. *Lecciones de los maestros*, traducción de María Condor. Tezontle. Fondo de Cultura Económica, Ediciones Siruela. México. 2004. Pág. 17

el uso de las nuevas generaciones, así el posicionamiento ante el mundo y ante los retos que la naturaleza representaba para las comunidades primitivas.

Pero, con el paso del tiempo y conforme fueron observándose los beneficios que ofrecía la educación, esta dejó de ser un ejercicio inconsciente y pasó a ser una acción intencionada. Despertando el interés por el perfeccionamiento del ejercicio, lo que gradualmente fue configurando una serie de ideas, métodos, técnicas, que pretendían que el ejercicio formativo se realizara de manera óptima. La antigüedad de la práctica nos puede sensibilizar sobre la complejidad del fenómeno que nos hemos propuesto analizar, ya que esta problematización que hemos venido planteando sobre el significado del término educación nos permite entender la necesidad de no desprender nuestro análisis del contexto histórico, pues la educación como práctica guarda una estrecha relación con la dinámica cultural, económica, política, científica, social, etcétera.

Para ahondar más en esta idea, analicemos dos ejemplos. Primeramente, centremos nuestra atención en la propuesta que nos presenta el filósofo Jaeger Werner al interrogarse por la manera en que se desarrollaba la “formación del sujeto” en la Grecia antigua. Interrogante que lo lleva a la necesidad de realizar una serie de precisiones en el planteamiento de su investigación, una de ellas, era dejar en claro las complicaciones de abordar la investigación desde la visión moderna que se tiene de la educación, pues esta sólo limitaría enormemente los alcances de la misma.

La búsqueda que emprende Werner por lograr un acercamiento más íntimo a la formación del sujeto en la antigua Grecia, lo llevan a plantear el problema desde otro término que no es el de educación, desde otra postura.

Para ello, nuestro autor, decide abordar el tema desde la concepción de la *paideia*, propuesta que permite profundizar y dejar en claro la riqueza existente en la herencia que dejaron las viejas enseñanzas griegas. El término propuesto –menciona el autor– evoca una acción concreta en la formación del sujeto, entendiéndolo desde el carácter peculiar de su realización y desde su desarrollo histórico en la medida que: *“la palabra paideia no es simplemente un nombre simbólico, sino la única designación exacta del tema histórico estudiado en ella. Este tema es, en realidad, difícil de definir; como otros conceptos muy amplios (por ejemplo, los de filosofía o cultura), se resiste a ser encerrado en una fórmula abstracta. Su contenido y su significado sólo se revelan plenamente ante nosotros cuando leemos su historia y seguimos sus esfuerzos por llegar a plasmarse en la realidad”*⁷.

La propuesta de Werner trata dejar en claro que esta práctica en la antigua Grecia, estaba intrínsecamente influenciada por la comunidad en su conjunto. Influencia que guardaba una serie de características peculiares que podrían ser diferenciadas de otros contextos y prácticas. Nos menciona el filósofo: *“la educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se haya esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. A la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación”*⁸.

⁷ Werner, Jaeger. *Paideia: los ideales de la cultura griega*, traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica. México. 2000. Pág. 2.

⁸ *Ibíd.* Pág. 4.

Las posibilidades que nos brinda una visión histórica sobre el tema de la educación, nos permite un acercamiento a pueblos remotos, al igual que a nuestro presente, y lo más importante, la posibilidad de tener una visión sobre el futuro. El intento que realiza Jaeger Werner por acercarse a la *paideia* griega, a la formación del sujeto griego, tomando como referente importante la visión histórica, como algo concreto, nos permite asumir una postura diferente a la visión moderna de la educación y con ello una profundización sobre la concepción griega y los múltiples procesos que participaban en la formación del sujeto.

El análisis minucioso que presenta Jaeger Werner a lo largo de las numerosas páginas que componen su estudio, nos deja ver una serie de elementos que participan en la formación del sujeto griego, y que posibilitarán la creación del ideal del hombre. El recorrido que realiza el filósofo, lo remite al análisis de la influencia del inmortal Homero, la lectura de sus textos como *La Iliada* y *La Odisea* como referentes directos en la vida cotidiana, en la formación del sujeto griego en el que se evocaba el valor y el heroísmo. A su vez, los diversos autores que analiza en su estudio no son únicamente filósofos, menciona además a oradores, poetas, artistas, así como la poderosa influencia que representaba la *polis* griega o el teatro, en la formación del sujeto, de la vida ciudadana, político-cultural.

Ahora bien, antes de seguir describiendo esta importante obra de la *paideia* griega, nos interesa, destacar la necesidad en la que se ve inmerso el autor de abandonar las pretensiones de un acercamiento a la cultura griega y la formación de sus sujetos desde la óptica moderna de la educación. La importancia de la contextualización se vuelve un elemento primordial en la

investigación que realiza el filósofo Alemán. Precisamente, esta aportación nos permite entender la necesidad de ver la práctica educativa como un hecho histórico, como una práctica que se ve afectada directamente por el tiempo y espacio en donde se desarrolla.

Siguiendo con el planteamiento del primer ejemplo, lo mismo nos sucedería si buscáramos un acercamiento profundo a la práctica educativa, por ejemplo sobre la formación del sujeto en la cultura Náhuatl. Una primera necesidad como se señalaba anteriormente, sería replantear nuestra interrogación, pues ¿hasta qué punto sería conveniente abandonar la visión moderna de la educación en pro de este acercamiento? ¿Qué entendía por educación la cultura náhuatl?

En el caso de la cultura prehispánica náhuatl, nos dice León portilla, la supervivencia de pinturas, códices, cerámica, arquitectura, y más aún, la existencia de crónicas hechas por autores como Sahagún, Durán, Mendieta, Torquemada e Ixtlilxóchitl, entre otros, posibilita tener un acercamiento a la visión que tenían la cultura náhuatl acerca de la formación de los sujetos que conformarían su comunidad. Para ello nos menciona el autor que habría que partir de una concepción importante que nos puede remitir esa cercanía en el estudio, como es “In ixtli, in yóllotl, *la cara y el corazón, simbolizan siempre lo que hoy llamaríamos fisionomía moral y principio dinámico de un ser humano*”⁹.

La acción dirigida a dar forma al rostro y al corazón era la concepción de *ixtlamachiliztli*¹⁰, la cual hace referencia a la acción intencionada de “dar

⁹ Portilla, León. *Toltecayotl. Aspectos de la cultura Náhuatl*. Fondo de Cultura Económica. México. 2003. Pág. 192.

¹⁰ León Portilla nos menciona que si se da un breve análisis del término *ixtlamachiliztli*, nos revelará los matices que pueden destacarse en su significado, ya que se trata de un compuesto de los siguientes elementos: ix (tli: al rostro o a los rostros) y *tlamachiliztli*, sustantivo de sentido pasivo y de acción aplicativa. Se deriva del verbo macho voz pasiva de *matli*: “saber”. En su forma terminada en *ixtli*,

sabiduría” a un rostro y un corazón. Concepción que se acercaría a lo que entendemos en nuestro tiempo por educación. Los *Tlamatinime* o sabios, eran los responsables de realizar dicha encomienda de formar al “*omáxic oquichtli*”, es decir, un rostro y un corazón maduro, lo que representaba el ideal de un hombre pleno. El *calmécac*¹¹ y el *telpochcalli*¹², eran espacios físicos que guardaban una caracterización muy especial, si analizamos a fondo dichas acciones nos permitirían establecer una diferencia radical con las prácticas en otras culturas en otros tiempos.

Pero, con lo mencionado anteriormente en los dos ejemplos podemos establecer la importancia del contexto histórico en la interrogación por la práctica educativa, pues las culturas en el perfeccionamiento de sus ideales de la educación se ven impregnadas por los elementos dominantes que el contexto histórico impone. Al respecto, Moacir Gadotti nos dice que “*es histórico en doble sentido: primero en el sentido de que presenta la historia individual de cada ser humano; segundo, en el sentido de qué está vinculada a la fase vivida por la comunidad en su evolución continua*”¹³.

Ciertamente, al darnos a la tarea de indagar sobre la práctica educativa, y la herencia de viejas culturas, podemos ir destacando las diferencias existentes entre las prácticas educativas que se realizaban en diferentes culturas. Por ello, un elemento clave que utilizaremos en el planteamiento de

“rostro”, por lo que se señala que el sentido que cobra el término *ixtlamachilixtli*, es el de dar sabiduría a los rostros.

¹¹ el *calmécac* (del náhuatl *calli* ‘casa’, *mecatl* ‘morador’ y *-c* ‘lugar’), era el lugar donde se convocaban los hijos de la nobleza, los cuales eran destinados a ser los futuros gobernantes, sacerdotes, guerreros de élite. En dicho centro se adiestraba en el cultivo de la historia, astronomía, la medición del tiempo, música, religión, los cantares divinos, la lectura de la pintura de códices.

¹² El *telpochcalli* (del náhuatl ‘casa de los mancebos’), era el centro en donde se formaba el rostro y el corazón de los jóvenes del pueblo, los cuales eran reconocidos como *macehualtzin* o plebeyos, vástagos los cuales eran instruidos para brindar el servicio a la comunidad y la guerra. Este tipo de centro se encontraba en todas partes.

¹³ Gadotti, Moacir. *Historia de las Ideas Pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México 2008. Pág. 274.

nuestras reflexiones sobre el tema, es concebir la práctica educativa como un hecho, una acción concreta, aquella que se encuentra siempre determinada por los elementos que conforman el contexto histórico.

Si bien, podemos ir destacando ante lo dicho anteriormente, que el análisis de la práctica educativa, su formulación, su estructura, su forma de ser definida, de ser llevada a la práctica, responde de manera directa al contexto histórico en donde se plantea la interrogante, y es precisamente por ese motivo que se encuentra en una dinámica continua, en correspondencia a las exigencias que se dictan desde el contexto histórico, pero sobre todo (como veremos a lo largo de esta investigación), a los intereses de las clases dominantes, de la clase en el poder. En esta visión la educación desde la perspectiva histórica no puede ser desprendida del contexto en donde se realiza, ya que esta se ve determinada o afectada inevitablemente por las relaciones económicas existentes, las instituciones, los usos y costumbres, las ciencias, actividades religiosas, la filosofía, la cultura, la sociedad en su conjunto, la naturaleza, etcétera.

Ahora bien, tendremos que dejar en claro que la educación no puede ser entendida únicamente como el proceso de reproducir un entramado social, pues como señala Gadotti: *“la educación es por naturaleza contradictoria, pues implica simultáneamente conservación (de los datos del saber adquirido) y creación, o sea, crítica, negación y sustitución del saber existente. Sólo de esa manera es provechosa, pues de lo contrario sería la repetición eterna del saber considerado definitivo y la anulación de toda posibilidad de creación de lo nuevo y del progreso de la cultura”*¹⁴.

¹⁴ *Ibíd.* Pág. 276.

De manera que las formas de entender la educación siempre están en una constante dinámica, en una creación y re-creación, reflexión, contradicción, pues es un continuo elaborar, reinterpretar, construir, en este punto es donde el contexto histórico juega un papel fundamental en la profundización del tema. Para lograr el acercamiento al tema de la formación del sujeto en nuestro contexto histórico tendremos que asumir el concepto de educación moderno con toda sus problemáticas y debates en su definición, desde la mirada de nuestro entorno, de no hacerlo así caeríamos en una abstracción únicamente del tema sin tener un referente de lo que actualmente se vive en nuestras instituciones, en nuestra realidad nacional.

1.2. La educación en los contextos de los países denominados tercermundistas

La educación al ser una acción, un acontecimiento concreto, un hecho histórico, es susceptible de ser entendida no únicamente desde su abstracción sino también desde su práctica misma. Una práctica que se encuentra inevitablemente determinada por los fenómenos que conforman su contexto histórico. La interrogante por el tipo de educación que se desarrolla en nuestro territorio nacional, tendría que ser –si se quiere llegar a profundizar– analizada desde el entorno en donde se desarrolla. En este apartado abordaremos el tema de la educación desde la propuesta que presenta el teórico pedagogo Moacir Gadotti, la cual utilizaremos para contextualizar nuestras interrogantes por la educación en los países latinoamericanos.

Si bien, el teórico brasileño Gadotti nos presenta una sistematización histórica de las ideas pedagógicas en la que podemos encontrar una investigación que incorpora elementos que serán de gran ayuda para estructurar nuestro trabajo. Es de destacar el análisis histórico que nos presenta el pedagogo en sus investigaciones, pues renuncia a la intención de presentar la historia de la educación como una continuidad de hechos, de una linealidad en las formas de comprender la práctica educativa, como si esta siempre hubiese sido entendida de manera homogénea o única por todas las culturas. En su lugar y ante dicha complicación, el autor presenta justamente una investigación que incorpora las experiencias adquiridas en los contextos de los países pertenecientes a la periferia, al conjunto de países excluido de los

beneficios del mercado mundial, como es el caso de los territorios empobrecidos que conforman las naciones latinoamericanas.

El estudio hecho por Gadotti, permite situar nuestra investigación en contextos similares al nuestro, a su vez, que posibilita comenzar a rescatar la gran riqueza generada a raíz de las prácticas educativas en dicho entorno. Pero, antes de continuar con esta breve contextualización en donde expondremos nuestras interrogantes, será preciso señalar que no se busca realizar un acercamiento al tema de la educación abanderando conceptos homogéneos o abstracciones que nos hablen de una misma realidad o una sola “identidad” de los países latinoamericanos, más bien, buscamos señalar algunos fenómenos que se desarrollan y que son comunes –pero no exclusivos– de los escenarios cotidianos de los países tercermundistas, como ya lo hemos mencionado anteriormente, fenómenos como el hambre, pobreza, exclusión, narcotráfico, violencia, movimientos sociales¹⁵, exterminio de ecosistemas¹⁶, pueblos autónomos, comunidades indígenas, entre otras muchas más características que pueden subrayarse del contexto y que afecta de manera directa la visión que se tiene de la práctica educativa.

Ante la complejidad que representa el tema, este trabajo de investigación no pretende ofrecer una solución total o totalitaria, una fórmula mágica, antes bien, se busca reconocer la amplitud del tema al que nos

¹⁵ Uno de los movimientos sociales en pos de la educación, lo podemos ubicar en Chile, en donde las grandes manifestaciones de la población se levantan para exigir una educación pública, y una restructuración de la manera de entender la educación, ya no como un lucro sino como un derecho. Una crítica radical en la cual debemos tener en cuenta en la medida que son las mismas reformas educativas que se han venido estableciendo en México en las últimas dos décadas, desde la reforma por la modernización de la educación a finales de los años ochenta y principio de los noventa. Una estandarización de la educación bajo el régimen de una constante evaluación de calidad y certificación empresarial.

¹⁶ Moacir Gadotti escribe un texto que titula La pedagogía de la Tierra, en donde, desde una perspectiva propuesta desde los aportes frerianos, pone en evidencia una educación preocupada por el medio ambiente, la cual se encuentra frenada y fuera de la preocupación de las empresas transnacionales.

enfrentamos y la necesidad de estar en una continua reflexión –esto último, claro está–, debido a la dinámica que representa la práctica educativa: la formación humana.

Por ejemplo, pensemos un poco en el fenómeno de la pobreza y su estrecha relación que guarda con la “educación escolar” para ejemplificar la necesidad del contexto cotidiano y su influencia en la práctica. Precisamente porque cuando se habla de un sistema educativo desde las realidades latinoamericanas, la historia nos permite entender que la economía representaba –y sigue representando– un fuerte obstáculo para concretar y mantener un proyecto de tales magnitudes, y más aún, cuando este es basado en los viejos esquemas institucionales, los cuales, requieren de instalaciones diseñadas específicamente para practicar los viejos rituales de la tradición, como son: aulas o salones de clases.

En Brasil, en lo particular, en los años en que Paulo Freire desarrollará su teoría, los contextos sociales a los que se enfrentan podrían ser caracterizados y explicados desde las peculiaridades que sólo la pobreza puede engendrar. Las personas con las que realiza los trabajos de Alfabetización de Adultos, son pertenecientes a grandes sectores poblacionales excluidos de los beneficios del sistema económico¹⁷. Las experiencias que nos hereda el político-pedagogo, se ven tremendamente influidas por la localidad y la visión de sus habitantes. La importancia de la participación popular en la dinámica educativa, generará experiencias que Freire nos presentará en sus aportaciones teóricas, las cuales están basadas en gran medida, en los

¹⁷ Para ver más sobre esta problemática, sobre el reto de construir un sistema nacional educativo, cuando se tiene el problema de una economía poco exitosa, es un tema que Paulo Freire aborda en su tesis doctoral y que podemos encontrar impresa en el texto titulado: *Educación y actualidad brasileña*.

movimientos –por demás importantes– en la Latinoamérica, como es el Movimiento Popular.

La propuesta freiriana es muestra de originalidad y riqueza en las experiencias ganadas en los contextos latinoamericanos, pues ya no representaba la imposición de un sistema educativo, ni mucho menos la imposición de los viejos rituales, de los esquemas tradicionales, ya era el producto realizado por la participación directa de los educandos, en este caso, era el adulto el que pensaba su educación, su posición política dentro de su contexto. La teoría freiriana representa la visión de uno de los pensadores más importantes del siglo XX en tanto a la práctica educativa se refiere, de ahí el interés de revisar su herencia, ya que esta se realiza en contextos similares al nuestro lo que podría ser de gran ayuda en el planteamiento de la investigación.

Las campañas de Alfabetización de Adultos en las que participa Freire, serán ese primer momento que encontraremos en su obra. Un segundo momento, se encuentra marcado por el exilio al que es condenado y que le posibilita entrar en un diálogo muy cercano con dirigentes, comerciantes, indígenas, académicos, profesores, profesoras, obreros, obreras, feministas¹⁸, intelectuales, etcétera. Sin embargo, el eje central de los dos momentos señalados, nos hablan de la organización y movilización, una dinámica en la que se enganchará el sector popular y da paso a generar las posibilidades para pensar su propia educación. Aportes que sin duda se presentan como una revolución en el pensamiento educativo.

¹⁸ Podemos señalar que en el diálogo que sostiene con las feministas en los Estados Unidos, en palabras de Freire, fueron determinantes para reflexionar sobre la cuestión de género, un tema que desarrolla arduamente en la *Pedagogía de la Esperanza*.

La educación ya no era entendida como la reproducción socio-cultural, sino un ejercicio de su transformación. Ya que al enfrentarse a la realidad que ofertan los países de la periferia, en donde grandes sectores de la población son caracterizados por su pobreza, el pensar desde esos contextos obligaba a dejar de lado las pretensiones educativas tradicionales y presentar una propuesta distinta. Implicaba, pensar desde una perspectiva que lograra sopesar en gran medida las limitantes económicas del entorno, en lo particular de los barrios pobres o favelas. Gracias a esta aportación el debate deja de ser por el tipo de metodología a emplearse en la educación, para pasar a formar parte de un debate que habrá un abanico de posibilidades de abordar el tema.

El trabajo de Alfabetización de Adultos en los que Freire participa, no requirió de la construcción de escenarios institucionales, en la medida que su propuesta no requería forzosamente de aulas o salones de clases, pues no existía la posibilidad económica de cumplir con tales requerimientos tradicionales. Ante tal situación, el “espacio pedagógico”¹⁹ se traslada a la sombra de un árbol, a la cochera, al patio del vecino, a la calle del barrio, a las iglesias, etcétera. Como consecuencia, al transformar los espacios educativos, se transforma a su vez las reflexiones generadas en dichas experiencias, la responsabilidad de pensar la educación no recae únicamente en el intelectual, sino a su vez, en el mismo pueblo, en el sector popular, en el educando.

Los alcances de las campañas freirianas traspasaron los límites institucionales, mostrando la trascendencia que se puede llegar a lograr con la educación. Como resultado de la experiencia freiriana, comienza haber una ruptura con los viejos esquemas, con la vieja imagen tradicional de la

¹⁹ El espacio pedagógico es un concepto que Freire utilizará para denominar el espacio en donde se desarrolla la práctica, pensando en que esta puede ser desarrollada más allá de los muros de la institución educativa.

educación. Ya que al incorporar las experiencias ganadas en contextos tercermundistas nos permite reconocer la educación como una práctica intrínsecamente ligada con el entramado social. La importancia de comenzar a plantear nuestra estructura a partir de esta perspectiva que nos presenta Gadotti, tiene su razón de ser en la precisión que hace y que sería bueno destacar, pues como nos menciona el autor: *“la experiencia educativa de los países colonizados, básicamente los de América Latina y los de África. Esos países construyeron una teoría pedagógica original en el proceso de las luchas por su emancipación”*²⁰.

Luchas que comienzan por fracturar los viejos esquemas medievales²¹ impuestos por las colonias europeas. La riqueza a la que referimos, radica en la diversidad de territorios, culturas, lenguajes, usos y costumbres, así como en las maneras en las que se fueron dándose las luchas por lograr una emancipación, y de las cuales hace alusión Gadotti. Por ejemplo, pensemos las aportaciones del cubano José Martí, quien en el ensayo *Nuestra América*, podemos leer la observación y recomendación de crear modelos educativos que estuvieran basados en la experiencia propia de cada región.

Si bien, antes de enumerar una serie de autores y sus aportaciones referentes al punto de pensar en base al contexto de cada región, enfoquemos nuestro esfuerzo por entender la importancia de la aportación freiriana. Pero, ¿Por qué Paulo Freire representa una de las figuras más importantes en el

²⁰ Gadotti, Moacir. *Historia de las Ideas Pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México 2008. Pág. 215.

²¹ Sería preciso mencionar que los esquemas educativos que se impusieron a raíz de la invasión europea al nuevo mundo, tenían las características y contenidos Escolásticos que ignoraban todo tipo de ejercicio educativo anterior al saqueo colonial. Un tema que desarrollará en gran profundidad Adriana Puigros, en un texto titulado: *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*.

tema de la educación del Siglo XX? ¿A que debe su importancia? ¿Por qué se dice que revolucionó la forma de entender la educación?

Sin duda, las respuestas a estas interrogantes nos invita a profundizar en la obra freiriana, pero antes sería preciso mencionar algunos momentos históricos que se van dando en el contexto en que Freire presentaba su propuesta, lo que ayudará enormemente a entender de manera más clara el éxito que representa la propuesta del político-pedagogo. En ese mismo contexto histórico, comienza haber una polémica que toma un auge muy importante en los pensadores latinoamericanos que será preciso tener en cuenta. A saber, es una polémica que surge a raíz de la crítica que presenta el peruano Augusto Salazar Bondy, en específico, aquella crítica dirigida al pensamiento que se genera en los territorios latinoamericanos, en los contextos de países dependientes, haciendo alusión a la existencia de una “cultura de la dependencia”, y qué ponía en duda la existencia de una filosofía propia, pues esta se limitaba a ser una imitación del movimiento europeo.

Aseveraciones que tendrán como resultado una serie de debates importantes, en donde la interrogación que lanza Bondy, será un momento importante que podemos marcar con la impresión del texto *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, publicado en 1966. Dicho debate tendrá como resultado una serie de valiosas aportaciones, por parte de filósofos como Leopoldo Zea, quien se integrará al debate, planteando la postura de una existencia de la filosofía original y auténtica. Si bien, algunos autores más estarán involucrado en este planteamiento polémico, como es la figura de Enrique Dussel, el iniciador y la figura más importante de la propuesta de la Filosofía de la

Liberación. La cual establece ser pensada desde la periferia, desde lo otro que se negaba en el centro.

El planteamiento de Dussel busca establecer un diálogo que tenga como fundamentos la mirada latinoamericana entre el pensamiento europeo y Norte Americano. Un pensamiento que se generaba desde las circunstancias y posibilidades Latinoamericanas, en las cuales al tomar como punto de partida las minorías (que en realidad eran y siguen siendo mayoría), lo negado, los excluidos, los oprimidos del sistema, tiene como resultado un pensamiento nuevo, incluso al tocar los grandes temas y debates del primer mundo seguía teniendo como resultado una propuesta original, auténtica y diferente. Lo que implicaba para Dussel la necesidad de “volver” a pensar la historia, tomando como referente la alteridad del otro, la exclusión de la que se alimentaba el sistema. Ya que para el autor una de las grandes preocupaciones filosóficas era la de fundamentar la necesidad ética de recoger la experiencia (de dolor) del oprimido y del excluido, lo que representa una visión epistemológica, política y ética.

Paradójicamente, el pensamiento gestado desde la filosofía de los países de la periferia, tenía en consideración a la humanidad en un plano más amplio, que el pensamiento producido por los europeos, por la visión eurocéntrica que se cerraba a la posibilidad de entender un pensamiento Latinoamericano. Pensar desde el mundo periférico era pensar desde todo el mundo. La filosofía de la liberación, representa un intento, de comenzar a pensar la emancipación.

Justamente, el pensamiento propuesto con la filosofía de la liberación toma un talante a favor de un comienzo por pensar la emancipación del ser

humano. Era poner en evidencia la cultura dominante y su grado de opresión que ejercía, ante el esfuerzo por su emancipación también necesariamente se ponen en evidencia la necesidad de superar el tipo de educación fundada en la opresión. El tema al ser tratado por Dussel, nos presenta una serie de reflexiones en las que se centra un concepto que propondrá como es el de la pedagógica, o pedagogía de la liberación de la que el filósofo argentino nos habla, tiene un referente importante en dicho proceso, el cual identificamos en la figura de Paulo Freire, en la idea de darle voz al oprimido, al negado.

Aunado a las aportaciones de estos dos pensadores Freire y Dussel, el contexto histórico sobre el tema de la educación nos presenta una serie de aportaciones importantes por parte de movilizaciones y organizaciones estudiantiles. Por ejemplo, en este periodo entre los años sesenta y setenta, podemos destacar importantes movilizaciones como el movimiento en Francia, conocido como Mayo de París, como también el movimiento en Berkley en Estados Unidos de Norte América, en México un importante movimiento que culminará con la matanza del 68 en Tlatelolco, así como en Argentina el llamado Cordobazo, ejemplos que dejan en claro que el contexto en donde se desenvolvían las aportaciones freirianas estaba caracterizado por un entusiasmo por pensar lo propio, lo que implicaba a su vez, pensar la educación desde los contextos nacionales, regionales, locales, etcétera.

Es por ello que Gadotti rescata esta importante vertiente en la historia de las ideas pedagógicas que se ubicará en el tercer mundo, de ahí que nos proponga el estudio de las sociedades africanas, como americanas, en su estrecha relación con el viejo continente europeo en la medida que no pueden

ser comprendidas si se ignora la invasión de la cual fueron autores estos últimos, pues como nos dice el autor:

“Europa colonizó a los dos continentes, dividiendo territorios según sus intereses económicos, políticos e ideológicos, haciendo a esos países cada vez más dependientes y manteniéndolos en el subdesarrollo. Los países de América Latina tuvieron su desarrollo limitado primero por las políticas de las metrópolis y, después de la independencia, por el tipo de desarrollo asociado todavía a los intereses de ella”²².

La invasión por parte de Europa al continente africano como al americano, es un punto fundamental para entender el sentido de la emancipación que se busca en las experiencias ganadas en los contextos tercermundistas de la cual nos menciona Gadotti.

Pues la llegada de los colonizadores al nuevo mundo²³ significará la llegada de las ideologías y prácticas tradicionales de la educación, las cuales acompañaban el vasallaje rotundo contra los pueblos originarios, dejando de lado su visión sobre la formación del sujeto, por la imposición de rituales medievales de la educación. Es importante señalar que la educación que se impuso en el contexto latinoamericano fue el producto del combate brutal que se emprendió en contra de los pueblos originarios, su historia, cultura, religión, lengua, economía, etcétera.

La educación impuesta por el invasor representará una herramienta indispensable para lograr sus intenciones de imponer la explotación del medio y de sus habitantes, pues se encargaba de imponer los nuevos hábitos, costumbres, religión, esclavitud e imponiendo ante la riqueza de lenguas una

²² Gadotti, Moacir. *Historia de las Ideas Pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México 2008. Pág. 215.

²³ Enrique Dussel tiene un importante texto titulado: *1492, el encubrimiento del Otro*, en donde el autor nos habla de las implicaciones que llega a tenerse con la invasión europea al nuevo mundo.

sola, la del colonizador. La perspectiva que parte de la experiencia de los países tercermundistas nos permite darle un trato muy distinto al análisis histórico de la educación, pues representa un momento de ruptura, de lucha. Si bien, la diversidad de contextos, sus similitudes pero también sus diferencias, vuelven imposible el tratar de crear una historia lineal, homogénea de los episodios históricos que se dan después de la invasión europea a lo que hoy conocemos como América.

Sin embargo, existen algunos puntos que tiene mucha similitud entre los países que integran Latinoamérica, y de la cual nos menciona Gadotti: *“primero, la educación debería ser Laica, no religiosa; segundo, debería ser científica y técnica; tercero la educación debería ser una preparación para la vida; y, finalmente, la educación debería tener un contenido nacional”*²⁴. Características que serán una constante en la visión de educación que comenzaba a criticar el discurso tradicional, a *grosso modo* se puede observar el vigor y las características del pensamiento que se venía generando a raíz del esfuerzo por lograr una emancipación, esa lucha que nos menciona Gadotti y que representan un gran aporte, como nos dice:

*“en América Latina el desarrollo de la teoría educativa es muy variado y diferenciado, es difícil establecer un marco común. Mientras tanto, se puede afirmar que, después de los movimientos de independencia del siglo pasado y el advenimiento de la república todos los países pasaron por la visión optimista de la construcción democrática vía educación”*²⁵.

A grandes rasgos y de manera muy general, podemos decir que la educación comienza a ser entendida como una herramienta al servicio del desarrollo, progreso, democracia.

²⁴ *Ibíd.* Pág. 216

²⁵ *Ibíd.* Pág. 217

En esta contextualización de los territorios de países latinoamericanos y su referentes en la educación. En el periodo de 1930 a 1960, se puede marcar una fuerte tendencia de ver a la educación desde una visión de “modernización desarrollista”, en donde el conocimiento como la ciencia podría dar la vuelta a la situación que se vivía en Latinoamérica. Pero, a partir de la década de los setentas, nos menciona el autor, surge una severa crítica a los modelos desarrollistas, y en consecuencia comienzan agudizarse las luchas, las movilizaciones que pretendían una liberación. Esta constante lucha que se hacía presente por la emancipación de la educación de aquellos viejos rituales de la tradición, se puede destacar que *“era una educación denunciante, de crítica radical a la escuela, al aparato ideológico y a las desigualdades sociales”*²⁶.

En los años setentas podemos también señalar un predominio muy marcado del Estado sobre las tendencias de la educación. Una fuerte imposición que desencadenó un desencanto por la educación institucional, generando una serie de trabajos alternos a la institución. En los años ochenta, continúa Gadotti, se presenta una profunda crisis de paradigmas. Se encuentra en un momento de tensión, por una parte *“se comprueba un rápido agotamiento del modelo teórico crítico, en función de su distanciamiento de la práctica”*²⁷.

Adriana Puigrós ponen en evidencia este fenómeno en un texto titulado *Crisis e Imaginación en América Latina*, en el cual nos presenta una perspectiva que se genera a partir del trabajo realizado en países como Argentina y México, los cuales mantienen esta constante que señala Gadotti.

²⁶ *Ibíd.* Pág. 218.

²⁷ *Ídem.*

La autora señala la problemática tiene como trasfondo la reproducción de ideologías y metodologías ajenas a la realidad de los contextos que se reproducen en las universidades, normales, entre los estudiantes de pedagogía, nos dice al respecto:

“Los modernos pedagogos latinoamericanos han estado ocupados en el dictado de normas, el control del cumplimiento de los rituales, la formulación de modelos político-académicos, el diseño de objetivos y muchas acciones más que llevan la intención de controlar la totalidad de la producción de enunciados educativos. De tal modo que fueron perdiendo de vista mucho de los problemas que abarcaban el término educación, ya no solamente en sus formulaciones, sino en los muchos usos: en el sentido común, en la teoría, en la práctica escolar, en la enseñanza universitaria, en la educación universitaria, en las prácticas de la educación llamadas populares”²⁸

Ante esta crisis que hemos anunciado, sobreviven dos grandes movimientos, que hoy en día siguen cobrando fuerza por el grado de lucidez en el que se establecen sus fundamentos, así como la cercanía que guardan con los contextos donde se desarrollan. Gadotti señala por un lado los defensores de la educación pública; por otro lado, podemos señalar los educadores ligados a los movimientos por la llamada Educación Popular no escolar. De la cual, podemos decir que encuentran un momento en donde se sistematizan y que convergen, ello es ubicado en la propuesta del autor brasileño Paulo Freire, con la perspectiva de la educación pública popular.

Podemos señalar algunos autores que han contribuido de manera sustanciosa en la teoría educativa generada en el tercer mundo, como son Antonio Faundez, Marcela Gajardo, Rosa María Torres, Carlos Alberto Torres,

²⁸ Puigrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mexicana. México. 1990. Pág. 25.

Adriana Puiggróss, Isabel Hernández, Enrique Dussel, Oscar Jara, Orlando Fals, Paulo Freire, entre otros. Ahora bien, el tener estos referentes como parte de nuestra investigación nos permiten tener una visión más cercana a pensar nuestro contexto y a los retos que nos representa hoy en día.

De manera que en la búsqueda de profundizar sobre nuestra práctica educativa, nos vemos en la necesidad de ubicar nuestras reflexiones en los procesos de lucha, en esa búsqueda por lograr la emancipación. Ya que, como menciona Gadotti, *“la pedagogía originaria del Tercer Mundo, es básicamente política, por ende, no especulativa, sino práctica, teniendo como objetivo la acción entre los hombres. Es lo que Paulo Freire llama la pedagogía del Oprimido y Enrique Dussel, otro gran filósofo de la educación latinoamericana, llama pedagogía de la liberación”*²⁹.

El intento por pensar desde los oprimidos, los excluidos, la clase obrera, campesina, indígena, nos posiciona en una perspectiva en la que podemos incorporar las características del contexto en donde se desenvuelve nuestra vida cotidiana, es la posibilidad de dar paso a reconocer en nuestra realidad, la alteridad de lo Otro. De manera que el planteamiento que nos ofrece Freire al pensar la práctica educativa, es de gran importancia, pues incorpora lo popular, a su vez como el elemento político-ético a la teoría pedagógica. Una teoría que representa un fuerte referente que ha influenciado en la visión de la práctica educativa que se realiza en los países tercermundistas pero debido al grado de lucidez, los alcances han sido a niveles internacionales.

²⁹ Gadotti, Moacir. *Historia de las Ideas Pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México 2008. Pág. 220.

1.3. Paulo Freire y la crítica a la educación brasileña.

Las aportaciones teóricas del Brasileño Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) lo posicionan como uno de los pensadores más importantes del siglo XX en cuanto al tema de la práctica educativa refiere. Reflexiones que aún en nuestro presente encuentran su vigencia debido a la profundidad con la que se establecen y que nos dejan en claro a través de las críticas que dirige a la educación tradicionalista, el carácter conservador con el que se erige la institución educativa en el Brasil, así como en los países denominados tercermundistas.

La educación tradicionalista que critica Freire es entendida como una importante institución al servicio de la dominación, de la domesticación, así como una práctica reducida a la reproducción del *status quo*. La propuesta de nuestro político-pedagogo, en base a las experiencias vividas, y el conocimiento adquirido en ellas, lo llevan a proponernos pensar la educación como una herramienta importante al servicio de la organización y la transformación social. Sin embargo, para entender la propuesta freiriana de una manera más clara, habrá que hacer un breve análisis del contexto histórico en donde se desarrollan las primeras aportaciones teóricas de nuestro autor.

Primeramente, será conveniente acentuar que la construcción de la teoría freiriana es estructurada en base a las experiencias adquiridas en las campañas de Alfabetización de Adultos, y en la construcción de Círculos de Cultura³⁰, trabajos que con el paso del tiempo lo llevarían a ser un personaje fundamental en dos importantes movimientos en Brasil, como son: el

³⁰ Los Círculos de Cultura representan un gran esfuerzo que se vio reflejado en los resultados obtenidos, pues en menos de 3 años se habían construido 20, 000 espacios, trabajos que se ven coartados por el golpe militar del 1964.

Movimiento de Cultura Popular y el Movimiento de Educación Popular. Experiencias de enorme riqueza que se verán plasmadas en los textos que el autor nos hereda. Para lograr un acercamiento a la propuesta freiriana, daremos una breve panorámica de algunas ideas que componen el texto *La educación como práctica de la Libertad*, en el que encontramos un análisis histórico-crítico³¹ de la sociedad brasileña de finales de los años cincuenta y principios de los años sesentas, así como el papel que desempeñaba la educación en dicho contexto.

El análisis histórico-crítico de la sociedad brasileña que presenta Freire, es un esfuerzo por pensar el Brasil desde la realidad Brasileña que se vivía en la cotidianidad, desde la “lectura del mundo” de las minorías, de los explotados, de los oprimidos, de “los nadie”³², de las miradas silenciadas, será la perspectiva en la que situará su visión histórica, su posición crítica, política, ética, su pedagogía del oprimido. La propuesta se fundamenta a partir de la lectura del mundo de los marginados, de los de abajo, lo que contrastará enormemente con la visión idealizada del Brasil, misma que se venía reproduciendo en las Universidades del país. Al respecto dice nuestro político-pedagogo:

“la conciencia de los intelectuales brasileños, o al menos de la gran mayoría de aquellos que pensaban y escribían en el Brasil, tenían como punto de referencia tanto para pensar como para evaluar su pensamiento la realidad del Brasil

³¹ La investigación que presenta Freire en el texto *la educación como práctica de la libertad*, es la continuación de investigaciones realizadas previamente como parte de su tesis para obtener el grado doctoral, y que años más tarde sería publicada y la cual podemos ubicar con el título de *Educación y actualidad brasileña*.

³² El poeta uruguayo Eduardo Galeano utiliza el término los nadie para hacer alusión a los desposeídos del mundo, aquellos que el sistema excluye. “los que valen menos de la bala que los mata”.

*como visión europea y después norteamericana. Generalmente, pensar sobre el Brasil desde un punto de vista no brasileño*³³.

Una óptica que presentaba la nación Brasileña como un elemento extranjero, extraño, ajeno a la lectura del mundo de los excluidos, de la clase trabajadora, del proletariado, del marginado, de los campesinos, de aquellos que irónicamente conformaban la gran mayoría de la población brasileña.

Para Freire, la visión idealizada del Brasil no podía generar ningún compromiso, mucho menos una responsabilidad histórica, pues sólo se limitaba a reproducir pensamientos alienados, intrascendentes para criticar y transformar la realidad que vivían las sociedades en el contexto brasileño que analizamos. La pobreza en la que se había sumido la población, no se encontraba como una necesidad de ser abolida en la visión idealizada del Brasil, no se cuestionaba, sino que se afirmaban las condiciones que posibilitaban las relaciones de explotación, opresión, de reproducción del *status quo*.

Este esfuerzo por pensar la realidad brasileña, implicaba comenzar a ser conscientes del momento histórico que se vivía, y un elemento clave para lograrlo nos dice Freire, era comenzar a pensar el Brasil tomando como referente principal y eje central de las reflexiones la invasión de la cual habían sido víctimas por parte de la Corona Portuguesa. Ciertamente, el referente de la invasión europea en el análisis del contexto histórico del Brasil se volvía de suma importancia, en la medida que daba cuenta de una sociedad brasileña que se había configurado desde los caprichos y necesidades del colonizador. En este sentido, la invasión europea representa un elemento histórico que

³³ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. México. 1982. Pág. 94.

comparten los países latinoamericanos, pues encontramos características muy similares: el saqueo y el alto beneficio.

Los intereses por saquear y explotar la tierra, la mujer y el hombre, la naturaleza, fueron creando episodios de esclavitud y aniquilamiento de grandes sectores de la población. Freire aludía continuamente a este momento, pues de aquí podía realizarse una “conciencia crítica” de la historia, y la manera en la que se fue desarrollando la sociedad en los años venideros a la invasión. Para nuestro pedagogo era primordial esta consciencia histórica pues, como continuamente nos menciona, había que tomar en cuenta, que:

“nuestra colonización fue sobre todo una empresa comercial. Nuestros colonizadores no tuvieron –y difícilmente podrían haber tenido– intensiones de crear en la nueva tierra recién descubierta una civilización. Les interesaba la explotación comercial de la tierra”³⁴.

De tal manera que, trazadas ya las rutas al nuevo mundo, el interés no fue el respeto a los pueblos originarios, sino su depredación, aniquilamiento, el saqueo de sus recursos, así como el alto beneficio que se obtiene de la esclavitud. Las consciencias que podía despertar este aspecto de la historia, esta visión crítica, podía poner en evidencia las imposiciones de la élite opresora, que con el paso de los años habían logrado imponer y reproducir las condiciones necesarias para que la explotación material y humana llegara a consolidarse como parte del entramado social y el engranaje fundamental que permitirá la continuidad de un sistema económico que sólo beneficia a una ridícula minoría.

Una de las grandes influencias que tendrá Paulo Freire, y en las cuales podemos constatar continuamente en sus textos, será la lectura de la obra de

³⁴ *Ibíd.* Pág. 61

Karl Marx. Textos desde los cuales asumirá ese carácter crítico ante la historia, sobre todo en la visión que se puede generar a partir del análisis de clases que nos propone el filósofo alemán. Esta influencia en la obra freiriana se puede entender, cuando revisamos en el texto *El Capital*, en el que el Marx señala un momento muy importante en la consolidación del sistema-mundo capitalista, el cual “*viene al mundo chorreando lodo y sangre*”, pues la explotación de las colonias en el nuevo mundo, fue el hecho que permitió la acumulación primitiva del capital, y en consecuencia este tendrá un desarrollo vertiginoso en los países europeos.

Al pensar el sistema capitalista desde su mecanismo de concentración, su misma mecánica nos deja ver la exclusión de la que forma parte. Una exclusión que se volvía muy notoria en las realidades brasileñas, y de la cual Freire se posicionaba para pensar su realidad, el Brasil que su mirada retrataba en la vida cotidiana de las sociedades brasileñas. La conciencia histórica crítica que asumía el filósofo Freire, dejaba en evidencia que los cimientos de su estructura socio-cultural, se habían construido en base a términos de dominio, de la explotación. En un primer momento por la Corona portuguesa, y después en un segundo momento, por una élite burguesa industrial³⁵. Esta conciencia histórica se volvía determinante en la reflexión sobre la realidad brasileña, pues podría dar cuenta del paternalismo con que se habían edificado las relaciones sociales en el Brasil, su historia.

El paternalismo con que se instauraban las estructuras sociales en el Brasil, en su concepción histórica, daban muestra de que Brasil era un “*pueblo*

³⁵ Cambios que requería el mercado mundial, que podemos ver que en 1930 la burguesía urbano-industrial, promovía una educación pública pues el crecimiento constante de la urbe demandaba el nuevo ciudadano instruido en las labores de la industria. La educación técnica no podía dar más que para reproducir las relaciones sociales, capitalistas de explotación, pero la educación de los religiosos como la educación técnica guardaban en sí una misma relación de dominio.

*inmerso en el proceso inexistente en cuanto a su capacidad de decidir a quién correspondía una mínima tarea, siempre oprimido, ser guiado por los apetitos de la élite que estaba sobre él. Ninguna vinculación dialogal se daba entre esas élites y estas masas, cuya tarea era únicamente seguir y obedecer*³⁶. Volviéndose urgente, –denunciaba el pedagogo– romper con ese paternalismo que fue impuesto por el proceso de colonización, en el que se impusieron los cimientos en donde se erigiría la construcción de una “sociedad cerrada”, en beneficio de la usurpación y el despojo de las tierras.

Eran los intereses de explotación, los que fueron silenciando a los pueblos originarios, suprimiendo sus historias, culturas, imponiendo estructuras e instituciones. Un ejemplo de dichas imposiciones, señala Freire, la podemos ubicar en la institución educativa impuesta por la Corona Portuguesa en 1549, por los jesuitas, su fundador Ignacio de Loyola. Los métodos y los contenidos en los cuales se desarrollaba la práctica provenían de la influencia directa de la escolástica. Curiosamente, métodos que en el primer mundo habían comenzado a ser altamente cuestionados, así como los contenidos que reproducían.

La imposición de la institución educativa no tomó en cuenta las maneras en que se formaban los hombres y mujeres en los pueblos originarios, en las viejas culturas, así como tampoco las tradiciones, conocimientos, saberes, etcétera. En este contexto histórico posterior a la conquista, la educación que se practica será el producto de la imposición de las autoridades eclesiásticas, lo que logrará edificar la institución, que como bien señala Moacir Gadotti, eran encargadas de realizar dos tareas fundamentales: “*la formación burguesa de*

³⁶ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. México. 1982. Pág. 37

*los dirigentes y la formación catequística de las poblaciones indígenas. Eso significaba: la ciencia del gobierno para unos y la catequesis y la servidumbre para otros*³⁷.

De tal forma, que esta imposición enmudecía a los pueblos originarios, su cultura, su historia, sus religiones, sus lenguas, ya que la formación que se venía imponiendo, pretendía que los sujetos en el nuevo mundo tuvieran un ideal de servidumbre, de esclavitud. Como consecuencia los sujetos eran reducidos a la categoría de objetos de la historia. El adoctrinamiento religioso de la que fueron víctimas las grandes poblaciones indígenas, facilitaría la domesticación, el acomodamiento de grandes poblaciones. Justamente dichos modelos educativos estaban basados en una fe ciega hacia la verdad divina.

La práctica educativa que se había institucionalizado en el Brasil desde la visión religiosa, estaba caracterizada por el principio de autoridad, bajo el lema de “magister dixit” –lo dijo el maestro-, de ahí que los métodos de enseñanza se basaban en la repetición, memorización de textos antiguos religiosos. Así, se fueron creando las escuelas parroquiales dirigidas al adoctrinamiento de grandes sectores indígenas, impulsando la educación catequista y la imposición de una sola lengua: la del conquistador. El control de las instituciones educativas por parte de la orden religiosa persistió hasta el año 1759. Pero, la herencia que se había dejado por esas viejas prácticas sigue aún vigente en nuestra actualidad, como veremos más adelante.

Sin embargo, la visión religiosa de la educación que se desarrollaba en el Brasil comenzó a ser fuertemente criticada, como podemos apreciar en la

³⁷ Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México. 2008. Pág. 56.

obra de Fernando de Azevedo³⁸, quien criticaba severamente que la iglesia determinara el rumbo de la educación en los pueblos brasileños. En este sentido, podemos señalar, que el fin de la educación por parte de la tradición, se enfocaba a la formación de sujetos creyentes, sujetos religiosos, objetos inmersos en el proceso de participación social.

Habría que resaltar que la educación juega un papel de suma importancia en el proceso de adoctrinamiento de las culturas y pueblos originarios. La educación moderna, en nuestros contextos de países tercermundistas, es producto de la imposición europea, nunca fue una práctica que estuviera pensada para y por el pueblo. Ahora bien, el momento histórico en el que se centran las reflexiones Freire, tiene su razón de ser, porque justamente en ese periodo de finales de los cincuentas y principios de los sesentas, se comienza a dar una serie de movilizaciones sociales, orquestadas por organizaciones populares que dejaban entrever una esperanza de romper con el paternalismo que caracterizaba a las sociedades cerradas, eran épocas de “efervescencia cultural” –señalará nuestro autor brasileño- que hacía posible creer en la transformación de las sociedades cerradas, por la construcción de sociedades abiertas, dueñas de su historia, dueñas de su decisión.

Era una “época de transición”, debido a las transformaciones propiciadas por el reacomodo del capital mundial, ante lo cual nuestro autor veía la necesidad de ser críticos ante la realidad que se vivía en esos momentos. Paulo Freire era consciente que las alteraciones que sufría el contexto brasileño dejaba en claro el paternalismo en el que se encontraban inmersas

³⁸ Un tema que vendrá siendo del interés de Freire y que podemos ver el seguimiento que le da Fernando de Azevedo, sobre todo en las huellas que deja la educación jesuita. Para profundizar sobre estas críticas a la educación religiosa que se puede encontrar en el texto *Educación y actualidad brasileñas*, en Paulo Freire.

las sociedades brasileñas, en la medida que las alteraciones económicas mundiales influían enormemente el destino de la sociedad brasileña, en su conformación, como señala el autor:

“la sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. Es exportadora de materias primas, crece hacia fuera, es depredatoria; sociedad refleja en su economía, en su cultura, por lo tanto alienada, objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo. Antidialógico; dificulta la movilidad social vertical ascendente, no tiene vida urbana o, si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aún hoy persistentes, es atrasada y guiada por una élite supuesta a su mundo sin integrarse a él”³⁹.

Esta época de transición a la que hace alusión Freire, tenía que ver con que las transformaciones que comenzaron a raíz del crecimiento acelerado de la industrialización en los centros urbanos, resultado del gran beneficio que se había obtenido gracias a la primera guerra mundial, pero más acentuadamente con la detonación de la segunda guerra mundial. En este impulso tan grande que tuvo la industrialización en el Brasil, comenzó a generarse un crecimiento acelerado de las manchas urbanas en el Brasil, y con ello una serie de transformaciones socio-culturales que daban muestra del lado malvado de este acelerado desarrollo industrial.

A la par de las promesas de la industrialización, de los mitos pregonados del beneficio económico, al progreso que estos crecimientos llevarían al país; la urbanización y su expansión en el Brasil (como en los países del tercer mundo), desde su imposición había mostrado una realidad siniestra. Pues, el crecimiento de las manchas urbanas habían dejado en claro sus síntomas de

³⁹ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. 1982. Pág. 39.

marginación que promovían a su vez la pobreza, el hambre, y claro está: la muerte.

Un ejemplo del impacto del crecimiento de la mancha urbana en las sociedades del Brasil en el contexto histórico que analizamos lo podemos percibir en la historia de la conformación de las favelas⁴⁰ brasileñas, conjuntos habitacionales que comienzan a construirse a principios de los años veinte, cuando una parte importante de la población brasileña comienza a huir de las grandes ciudades y comienza a buscar refugio en las montañas, orillados en su totalidad por la inmensa pobreza en la que se encontraban en un orden económico que los condenaba a la huida, a la exclusión.

Con el paso de los años, las favelas fueron cobrando importancia por su continuo crecimiento, consecuencia de la constante afluencia de pobladores que veían en esos espacios una posibilidad donde refugiarse, establecerse y poder hacerse de una vida, la cual el progreso de urbanización les negaba. De manera que pensar el Brasil desde su realidad implicaba tomar como punto de partida la pobreza del país. Como Freire señala:

“Cincuenta y dos por ciento de la población de Recife vive en favelas, víctimas fácil de la intemperie, de las enfermedades que se abaten con dificultad sobre los cuerpos debilitados. Qué excelencia será es que viven sancionando el asesinato frío y cobarde de campesinos y campesinas sin tierra, porque luchan

⁴⁰ El escritor Paulo Lins, quien en un esfuerzo de mostrar la vida que se desarrolla dentro de las favelas, presenta una novela que titula *Cidade de Deus*: rodaje se presenta una visión de lo que se vivía ahí dentro. Más tarde el director Fernando Meirelle llevará a la pantalla grande un corto metraje titulado originalmente como *City of God*, basado en el texto original de la novela escrita por Lins. El *film* que logra capturar en imágenes la violencia extrema que se vivía en las favelas, con colores diversos nos presentan un paisaje en donde se desarrollan las primeras prácticas pedagógicas de Paulo Freire, cuyos cuadros podrían ser de gran ayuda en el acercamiento a la realidad de la que hablamos en las práctica freirianas.

por el derecho a su palabra y su trabajo ligado a la tierra y expoliado por las clases dominantes de los campos”⁴¹

Era preciso ser consciente de la exclusión que promovía el crecimiento de las zonas urbanas, la explotación, aniquilamiento, se volvía fundamental preguntarse si tenía sentido seguir reproduciendo un sistema que pugnaba por el despojo, opresión, exclusión y muerte. Había que ser conscientes que las transformaciones que se venían gestando no eran decisión de la sociedad brasileña, sino una imposición generada por el reacomodo económico mundial, lo que requería la capacitación del obrero, tan indispensable para dar vida al progreso industrial, y vitales para su continuidad, su reproducción y crecimiento.

De manera que ante esta necesidad de capacitación del obrero para las tareas de la industria era necesario abrir escuelas, bibliotecas, universidades, normales, así como dejar de prohibir el uso de la imprenta⁴², y por lo tanto, tener una circulación de ideas y técnicas novedosas, modernas. Pero paradójicamente la apertura de escuelas para la instrucción, ayuda enormemente a los movimientos que se habían venido conformando como son el de la Educación Pública, así como del Movimiento de Educación Popular.

⁴¹ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un recuento con la pedagogía del oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 91

⁴² La iglesia había prohibido el uso de la imprenta por miedo a la promulgación de nuevas ideologías que pudieran contradecir la legitimidad divina en la cual se fundamenta la iglesia católica. Los prejuicios de los jesuitas prohíben el uso de imprenta tratando de librarse de las influencias externas, como nos explica Moacir Gadotti, pues representaban un peligro, de manera que se prohíbe la circulación de textos que fueran en contra del dogma. Sin embargo, habrá que mencionar que tanto los Católicos y liberales grupos diferentes, corrientes históricamente opuestas. Los primeros buscaban introducir una educación orientada a lo espiritual y los segundos buscaban un cuño más democrático. Aunque los dos tenían *principios* muy parecidos de ahí que no cuestionaban la estructura de clases dominantes y la falta de escuela al pueblo. “*Sólo el pensamiento progresista, a partir de las reflexiones de Paschoal Lemme, Álvaro Viera Pinto y Paulo Freire, coloca la cuestión de la transformación radical de la sociedad y el papel de la educación en esa transformación*”. Para profundizar más sobre el tema véase *Perspectivas Actuales de la Educación*.

Su postura crítica se fortalecía con las experiencias ganadas a partir de las campañas de Alfabetización de Adultos que comienzan en el año 1962, en el nordeste de Brasil, una de las regiones más pobres, donde se tiene un éxito impresionante que le valió la fama mundial. Un éxito que rápidamente se difundió, pues se había logrado alfabetizar a 300 trabajadores en un margen de cuarenta y cinco días. Lo que rápidamente despertó el interés por conocer el método empleado en dicha práctica.

Pero, lo peculiar de esta campaña, y motivo que nos tiene analizando sus aportes, es que las personas que asistieron a las campañas de alfabetización terminaron con la inquietud de organizarse, pues como bien lo dirá Freire en sus escritos, la alfabetización no remite a la memorización de signos sino que iba más allá. La influencia de los círculos de Cultura, de los trabajos de alfabetización tenían fuertes referentes, pues habían sido claves en la intensa movilización cultural y política que era dirigida no sólo por universitarios, intelectuales, profesores y estudiantes, sino en gran medida por organizaciones populares⁴³. Movilizaciones que tenían un objetivo en común, transformar las sociedades brasileñas.

Esta importancia de tomar a la educación como herramienta al servicio de la organización y la transformación social, despertó un interés sin precedentes, pues *“el éxito alcanzado por la aplicación del método Paulo Freire despertó la atención del presidente João Goulart (1963), que intentó expandirlo a todo el territorio nacional”*⁴⁴, nos menciona Gadotti. El éxito de las campañas de alfabetización había logrado dar una visión distinta de la práctica educativa

⁴³ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XIX. México. 1982. Pág. 55.

⁴⁴ Gadotti, Moacir. *Perspectivas actuales de la educación*, traducción de Alma Delia Miranda Aguilar. Siglo XXI. Buenos Aires. 2003. Pág. 31.

tradicionalista, en consecuencia las críticas que dirige Freire a la educación tradicional, le valieron una persecución que lo llevaría después del Golpe Militar de 1964 a la cárcel, y meses más tarde a un prolongado exilio que duraría más de quince años. El golpe militar, terminaría por reprimir las movilizaciones populares, y pondría fin a los proyectos educativos que se venían gestando en la época, sin embargo la influencia freiriana sigue teniendo un peso importante en las reflexiones educativas en contextos latinoamericanos hoy en día.

1.4. La Educación Bancaria

Tratar de encasillar las aportaciones de Paulo Freire en una crítica a los modelos educativos modernos, es precisamente, no querer ver lo que nos pone en evidencia nuestro autor: esto es, la opresión que dirige el primer mundo hacia los países en vías de desarrollo o tercermundistas, así como el papel que ha desempeñado la educación en este proceso. Habrá que acentuar, ante lo escrito anteriormente, que hoy en día el pensamiento freiriano ha caído en una especie de domesticación en la que se reduce esta severa crítica que lanza contra la educación tradicionalista a una mera propuesta didáctica. Ante dicha situación, nos vemos en la necesidad de insistir en percibir la propuesta de la pedagogía del oprimido más allá de muros institucionales, pues esta fue diseñada en una realidad cotidiana que se quería transformar y no reproducir, de ahí la radicalidad de la propuesta y su profunda relevancia.

En el contexto que hemos enunciado de manera muy breve en el apartado anterior, podemos señalar dos momentos fundamentales en el análisis de la sociedad brasileña que Freire nos presenta: la invasión europea, por un lado. Por otro lado, la época de transición que se promovía a raíz del crecimiento acelerado de la industrialización, un momento crucial para profundizar en el entendimiento de la propuesta. En esta breve contextualización debemos ubicar la propuesta freiriana, que intenta pensar la educación en relación a la realidad que se vivía en las sociedades brasileñas.

Sin embargo, el régimen que se había instaurado después del Golpe de Estado del año 1964, había tenido como consecuencia la represión contra las movilizaciones populares, y como podría esperarse, se dejaron de lado los

proyectos que se habían impulsado en los trabajos de educadores y educadoras progresistas, con los que Freire había participado. En el exilio, nuestro brasileño logró entrar en contacto con otras experiencias educativas que se realizaban en otros países⁴⁵, en otros contextos, lo que fue afianzando la propuesta teórica que años después nos heredaría.

En este tiempo de exilio Paulo Freire publicará su obra más importante, la cual, será impresa en inglés en sus primeras ediciones. En el texto plasmará una devastadora crítica a los modelos tradicionalistas de la educación, a la visión conservadora dominante de la época, lo que comenzó rápidamente a generar una serie de debates educativos. *La Pedagogía del Oprimido* será el título que llevará la publicación, la cual en corto tiempo será difundida y leída ampliamente. Pero, retomemos un poco la crítica que encontramos en el texto, pues puede aportarnos elementos que nos permitan entender, a grandes rasgos, los alcances que pueden llegar a lograrse, a partir de una perspectiva diferente a la educación tradicionalista.

Para profundizar en la crítica que nos presenta Freire, recordemos la importancia del contexto histórico en las reflexiones sobre la práctica educativa, en la medida que esta “*no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político*”⁴⁶. En este sentido el marco histórico que nos presenta nuestro autor en sus primeras reflexiones sobre la situación que se vivía en las sociedades brasileñas, será un importante referente para situar la propuesta freiriana.

⁴⁵ Los trabajos en África, las experiencias ganadas por Freire las plasmará en un texto titulado *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*.

⁴⁶ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. México. 1982. Pág. 16.

La educación religiosa, como la educación técnica, señala Freire, estaban orientadas en su ideología como en su metodología, a desarrollar relaciones de opresión y adoctrinamiento. A grandes rasgos, las dos visiones educativas buscaban la reproducción de las relaciones existentes, nunca su transformación. Freire, denunciaba el carácter conservador de los modelos de educación tradicionalistas, mostrando, una perspectiva crítica que deja en claro que fueron diseñados para mantener el *statu quo*, la reproducción de la estructura social y sus relaciones de explotación. En consecuencia, la visión de la práctica educativa se ve configurada para la reproducción de una sociedad estructurada desde sus cimientos en relaciones de opresión. Era evidente que este carácter conservador no tendría la posibilidad de incorporar una crítica que buscara dar ruptura con esa manera dominante de entender la educación en el siglo XX.

Para Freire era fundamental tomar como punto de partida la idea de que la educación como práctica no puede darse en la abstracción, si no que se da en un contexto determinado, en las relaciones humanas; ya que “*no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella*”⁴⁷. La sociedad cerrada, antidemocrática que nos presenta nuestro autor en sus análisis, al asumir una perspectiva histórica de la educación, al reconocer su relación con el entramado cultural, social, económico, político, científico, religioso, etcétera, deja entrever que se encuentra permeada en su ideología y en su práctica misma por el entorno.

La “educación bancaria” es el término con el que Paulo Freire refiere al tipo de práctica educativa que se basa en una relación vertical, es decir en

⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 25.

posición que implica necesariamente “alguien que sabe y alguien que ignora”. Esta relación que se guarda entre el educando y el educador desde la visión jerárquica es donde nuestro autor pondrá un gran énfasis, en la medida que en la visión bancaria, implica alguien que sabe y alguien que ignora, en este caso el educador se erige como aquella figura de poder que “contiene” el conocimiento. El papel que desempeña el educador en esta distorsionada visión de la educación, es el de “vaciar” los contenidos a los educandos. Freire, nos dice al respecto que:

“en vez de comunicarse. El educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlo y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionista o fichadores de cosas que archivan”⁴⁸.

La práctica bancaria de la educación queda supeditada al discurso narrativo, discursivo, a las disertaciones del educador, al monologo que desarrolla frente a la pasividad de los educandos, reduciéndolos a ser receptáculos del contenido narrado.

Para Freire, la naturaleza de la educación bancaria podía situarse en el discurso narrativo, en el depósito de “*contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra– y objetos pacientes, oyentes: los educandos*”⁴⁹. La crítica que dirige Freire a la educación bancaria, permite identificar el papel que desempeña la

⁴⁸ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado. Siglo XXI. México. 2005. Pág. 78.

⁴⁹ *Ibíd.* Pág. 77.

educadora, el educador en la práctica, pues se muestra como la figura de poder que contiene el saber, el conocimiento.

La educación bancaria suele construir un escenario en donde el educador desarrollará el monólogo que llenará de contenidos a los educandos. El ritual bancario de la educación, determina las acciones que desarrollarán las figuras del educador y el educando. Por un lado el que contienen el conocimiento es el educador, de manera que su acción será el de depositar contenidos en los educandos, que condenan su cuerpo a la pasividad. Nos dice Freire, *“en esta disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que deberían poseer y se transforman en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante”*⁵⁰. Un discurso que se impone.

De manera que la práctica educativa desde la visión bancaria está basada en el acto de memorizar los contenidos narrados por el educador. En dicha actividad de memorizar contenidos, señala Freire, se instaura la cancelación a la creatividad, imaginación, problematización, interrogación, se niega el proceso de búsqueda, pues todo gira en torno a los contenidos narrados por el educador, a lo ya establecido. Nos dice Freire al respecto:

*“La visión bancaria de la educación, el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes: el educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será siempre el que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda”*⁵¹.

En tanto la educación sea jerarquizada, es decir, practicada desde la figura que contiene el saber, el conocimiento, y otras que no poseen nada, que

⁵⁰ *Ídem.*

⁵¹ *Ibíd.* Pág. 79.

se encuentran vacías, estructura una relación en la que el conocimiento esta reducido a su transmisión, pero no a su transformación. La educación bancaria que niega al conocimiento como un proceso de búsqueda, y lo reduce a una donación por medio del discurso narrativo, configura el rol que desempeña el educando, así como la manera en que es entendido en esta visión distorsionada de la educación, pues *“la narración los transforma en ‘vasijas’, en recipientes que deben ser ‘llenados’ por el educador”*⁵². Esta objetivación que realiza la educación bancaria del educando, será un elemento de suma importancia para nuestra investigación, un eje primordial para el entendimiento de la obra freiriana y que abordaremos continuamente en el trabajo.

Si bien, la educación bancaria concibe al sujeto como un objeto vacío, una concepción abstracta del ser humano, que lo niega como algo concreto, como un sujeto histórico, como un ser social. Precisamente, lo niega como un cuerpo consciente, en su lugar lo concibe como un sujeto abstracto, un sujeto vacío, hueco, sin intereses, sin sueños, sin interrogantes, sin esperanza, sin amor. Se configura un objeto pasivo, desprovisto de la herramienta de la interrogación, de la pregunta, apartado del ejercicio reflexivo, pues los contenidos que impone la figura de poder son los que el objeto vacío tiene que contener y almacenar.

En este sentido la “educación bancaria” es una práctica orientada a la formación de seres adaptados, ajustados, acomodados, domesticados en la medida que los métodos de la memorización obstruyen de manera considerable la creatividad y la imaginación del individuo, encerrando las posibilidades en dos opciones únicamente: errar o acertar en la respuesta de

⁵² *Ibíd.* Pág. 78

preguntas memorizadas previamente. De manera que en esta práctica no se trastoca nada, no se critica, no se problematiza, no se cuestiona; simplemente se opta por la pasividad ante los depósitos que el educador realiza.

Esta exclusión de la creatividad y la imaginación por la memorización no promueve la transformación del saber, sino su reproducción mecánica. Pues al no cuestionar nada, sólo se reproducen conceptos y pre-juicios, fomentando una “cultura del silencio”, de la pasividad. La educación bancaria pretende verter contenidos inertes, pedazos de realidad, valores y conocimientos petrificados y establecido por la élite en el poder.

La educación tradicionalista, bancaria, juega un papel determinante en la consolidación de una cultura del silencio, es por ello, que Freire denunciaba la institución educativa como un medio de opresión, precisamente porque no se llega a fomentar la crítica sino a representar las complicaciones para que esta se dé. La educación bancaria fomentaba una práctica reducida a la memorización de preguntas y respuestas dadas de antemano. Pensemos un poco en el contexto en donde se desenvuelven las reflexiones de Freire, pues en un primer momento, la educación religiosa tenían en claro que la verdad estaba revelada, no podía tener cabida la pregunta, la duda. Había entonces, que reproducir la verdad en la educación religiosa.

Pensemos la educación en el contexto en donde el progreso industrial prometía una mejor vida, una salida a los problemas relacionados con la carencia. El progreso, era la solución a los males que aquejaban la realidad. En este ambiente de crecientes industrias, la educación se enfocaba a dar una capacitación para la vida diaria, desde la formación para los trabajos y servicios que la vida industrializada requería para su óptimo desempeño. Freire, criticaba

el mito del progreso, pues la realidad en la que se había sumido las sociedades brasileñas, dejaban ver un empobrecimiento, evidente cuando tres cuartas partes de la población se encontraban en la pobreza. ¿Cuál era el fin de la educación en la sociedad brasileña?

La educación bancaria nos dice Freire *“anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el descubrimiento del mundo, su transformación”*⁵³, sino su adaptación, en consecuencia los educandos pasan a ser objetos del ajuste, del acomodo. Los opresores, como dice Simone de Beauvoir, *“prefieren transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”*⁵⁴. La educación no es para el opresor una herramienta al servicio de la liberación, sino una herramienta indispensable en el proceso de opresión, una poderosa arma al servicio de la domesticación, del acomodamiento.

Por lo que nos advierte, que esta concepción de la educación bancaria, está enfocada a generar seres de la adaptación, del ajuste, espectadores inmersos en una historia ya fijada, y claro está, inamovible. Negando, de esta manera evidente, la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. Paulo Freire nos dice:

“la educación como práctica de la dominación que hemos venido criticando, al mantener la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es indocinarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión”...

-y añade el autor- ...

⁵³ *Ibíd.* Pág. 81.

⁵⁴ de Beauvoir, Simone en Freire, Paulo, *Pedagogía del Oprimido*, para profundizar más sobre esta perspectiva que nos ofrece el autor véase el texto *El pensamiento político de la derecha*.

...“al denunciarla, no esperamos que las élites dominadoras renuncien a su práctica. Esperarlo así sería una ingenuidad de nuestra parte”⁵⁵.

La educación bancaria, es responsable del mantenimiento de algunos engranajes que permiten el funcionamiento de un sistema económico que se impone bajo la lógica de la exclusión, de la explotación de muchos por el beneficio de pocos. De ahí que Freire nos advierte:

*“No es de extrañar, pues, que en esta visión ‘bancaria’ de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste”*⁵⁶.

A grandes rasgos, podemos dejar en claro a través de la crítica a los modelos bancarios, a la educación que memoriza contenidos, el sujeto abstracto que se configura en esta visión de la educación, está formado para reproducir las relaciones que permiten su opresión, pues al ofrecer un mundo, una historia inamovible, estos objetos sólo pueden aspirar al acomodamiento.

Hasta aquí, hemos mostrado de manera general, que la educación al ser una práctica concreta, un hecho histórico, este no puede ser desprendido de la realidad, de las instituciones, de la política, economía, cultura, paradigmas, geografía, etcétera. En este análisis que ofrecemos desde la visión freiriana, nos da una serie de elementos que podemos profundizar y utilizar para pensar la práctica educativa en nuestro entorno. A lo largo de esta primera intervención, se pretende mostrar desde la visión y crítica freiriana, el carácter dominante, opresor de lo que implica la educación en contextos del tercer mundo.

Sin embargo, no nos queremos quedar en una simple visión de la educación como reproductora del entramado social; antes bien partimos de la

⁵⁵ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado. Siglo XXI. México. 2005. Pág. 89.

⁵⁶ *Ibíd.* Pág. 80.

propuesta de Freire que la educación puede ser entendida como una práctica de la libertad, de la emancipación. La élite que disponga de una educación del acomodo, requiere forzosamente una teoría de la acción opresora; los oprimidos para liberarse, requieren de una teoría de su acción.

Ahora bien, anteriormente sólo hemos abordado la importancia del estudio del contexto histórico, en cuanto interrogación por la práctica educativa, así como de una manera breve la crítica realizada a la visión de la educación bancaria, que nos permite ir profundizando en el entendimiento de la propuesta freiriana, de tal manera que a continuación abordaremos la propuesta de una educación para la emancipación desde el análisis de algunos textos de nuestro autor.

Capítulo II

La pedagogía del oprimido

***“La utopía está en el horizonte.
Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos
y el horizonte se corre diez pasos más allá.
¿Entonces para qué sirve la utopía?
Para eso, sirve para caminar”.***
(Eduardo Galeano)

2.1. El cuerpo consciente en la práctica educativa

Habrá que comenzar este apartado con una aclaración que se vuelve pertinente en la reflexión que hemos venido planteando sobre los aportes de la obra de Paulo Freire, y es que comúnmente suele señalarse que nuestro autor creó un método de pedagogía crítica, o peor aún, que patentó una técnica de formación de “sujetos críticos”, “sujetos libres”. Postura que abandonaremos, pues fieles a las lecturas de los textos de nuestro político-pedagogo, tendremos que dejar de lado dicha postura que reduce la crítica radical que dirige a la educación tradicionalista a un mero planteamiento de técnicas y estrategias pedagógicas. En este texto nos limitaremos al análisis de las recomendaciones que la obra freiriana nos ofrece para pensar la práctica educativa tomando como referente nuestro contexto, nuestra realidad más próxima: lo cotidiano.

Ahora bien, comencemos nuestro análisis enfocando nuestra atención en el elemento central de la obra freiriana, el cual nos propone abandonar la visión que reduce a los educandos a objetos abstractos, sujetos vacíos, en su lugar se propone el reconocimiento de los sujetos que se convocan en la práctica educativa, hombres y mujeres de “carne y hueso”, sujetos concretos que habitan en los asentamientos urbanos, las favelas, el campo, los pueblos, las comunidades, etcétera. En este sentido, Freire al hablar de seres concretos, pretendía hablar de la gente real, de las personas que habitaban las sociedades brasileñas, lo que implicaba necesariamente, hablar de los oprimidos, de los excluidos, de los silenciados, de los explotados, de los esclavos, de los nadie, de los pobres, de los desposeídos, de los de abajo, de las minorías que en realidad eran (y siguen siendo la mayoría⁵⁷).

Esta perspectiva a la que hace alusión nuestro autor, permite pensar una educación que toma en cuenta la diversidad de los pueblos⁵⁸ brasileños, así como su condición histórica, su pobreza, su situación en el mundo, como también la gente que habita. Era incorporar un pensamiento que reconocía a los educandos como cuerpos conscientes. Este elemento por más sencillo que parezca, tiene un alcance que revolucionará, sin duda alguna, la forma de concebir la práctica educativa. El reconocimiento del sujeto de carne y hueso, era una oposición que confrontaba la visión bancaria de la educación que reducía a los educandos a sujetos abstractos, a objetos vacíos. La propuesta

⁵⁷ Moacir Gadotti nos explica que uno de los alcances de nuestro autor, es que logro poner énfasis a los oprimidos como eje central de su reflexión. Para profundizar sobre el tema véase el documental Paulo Freire contemporáneo, dirigido por Toni Venturi.

⁵⁸ La diversidad cultural del contexto implicaba la necesidad de transformar la educación, de abrirla hacia este elemento de reconocimiento. Un aspecto de suma importancia, pues en México la educación oficial negaba la diversidad cultural del territorio, como señala Adriana Puigrós en su análisis, ya que el ideal dominante de la educación en la perspectiva del “liberalismo negaba la cultura azteca y resaltaba la europea, de manera que el indio formaba parte del sujeto pedagógico, pero considerando como individuo y negándole sus particularidades históricas y sociales”. Véase *Imaginación y Crisis en la Educación Latinoamericana*.

daba lugar a poder pensar un sujeto poseedor de sentimientos, deseos, inquietudes, problemas, esperanza, amor, etcétera.

El pensar la educación desde una postura que reconociera al educando como un sujeto real, cotidiano, social, implicaba en consecuencia pensar también en las relaciones que se desarrollan entre ellos. Era evidente dado las características y la contextualización que hemos venido haciendo, que la propuesta freiriana es planteada como una alternativa que permite tomar como punto de partida la pobreza de las sociedades del Brasil, pues recordemos que era más de dos tercios de la población la que se encontraba empobrecida. Era una postura educativa que buscaba el reconocimiento de la gente que habitaba las calles, las favelas, era incorporar a la reflexión las condiciones precarias en las que se desenvolvían en sus relaciones sociales, culturales, políticas, económicas.

De manera que se volvía indispensable –como nos explicará el autor– el reconocimiento de sujetos concretos, sujetos cotidianos, obreros, obreras, indígenas, pobladores del campo, una postura que permite ir más allá de los simples manejos de teorías y estrategias cognitivas, abriendo un espacio en donde caben las historias particulares, las visiones singulares de los hombres y las mujeres, de los contemporáneos, los intereses personales, concretos, reales, la pobreza de la gente, sus problemáticas, necesidades, sueños, retos, intereses, esperanza, etcétera. Freire en ese intento por incorporar la visión del sujeto ordinario y la realidad que vivían en las sociedades brasileñas, le permite hablar de una propuesta en donde el sujeto en la práctica educativa, era reconocido como ser humano, que por su condición: piensa, actúa, cree, vive, elige, cuestiona, pregunta, trabaja, transforma, siente, elige, entre otros

atributos que podemos encontrar en el lector de estas líneas, como en el escritor de las mismas.

Una perspectiva freiriana que contrastaba con esa visión bancaria que configuraba al educando como un objeto, un espectador, un ser domesticado, un objeto vacío. Esta concepción del sujeto nos puede dar muestra del alcance de la propuesta que Freire nos hace al pensar la práctica educativa. Pero analicemos más a detalle la concepción del educando que nos ofrece el autor, ya que como él mismo nos menciona: era *“fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo”*⁵⁹.

Era urgente, al igual que hoy día lo sigue siendo, reconocer que la presencia del humano en el mundo no puede ser únicamente desde su acomodamiento, desde la pasividad, pues reconocía nuestro autor la capacidad de creación que tenían las mujeres y los hombres, en la medida que era su dinamismo el que alimentaba las relaciones *en y con* el mundo, pues era lo que iba conformando las épocas históricas, como el mismo nos explica:

“a partir de las relaciones del hombre con la realidad, resultantes de estar con ella y en ella, por los actos de creación, recreación y decisión, éste va dinamizando su mundo. Va dominando la realidad, humanizándola, acrecentándola con algo que el mismo crea; va temporalizando los espacios geográficos, hace cultura. Y este juego de relaciones del hombre con el mundo y del hombre con el hombre, desafiando y respondiendo al desafío, alterando, creando, es lo que nos permite la inmovilidad, ni de la sociedad ni de la cultura. Y en la medida en que crea, recrea y decide se van conformando las épocas

⁵⁹ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XIX. México. 1982. Pág.28.

*históricas. El hombre debe participar de estas épocas también creando, recreando y decidiendo*⁶⁰.

Freire insistía en el hecho de que era necesario entender y dejar en claro que “*para que la historia nos construyera fue preciso que antes nosotros la construyéramos a ella*”⁶¹. Para el filósofo brasileño era indispensable crear los espacios que permitieran que los sujetos formaran una conciencia de la importancia de la participación y la organización como seres que dan vida a la historia⁶², sujetos que crean y re-crean las épocas históricas. Para ello era necesario reconocerlos como sujetos históricos, sujetos reales, cuerpos que sienten, aman, transforman, deciden, piensan, se interrogan. En consecuencia, sí los sujetos daban vida a la historia, eran estos mismos los que la podían transformar.

Podemos percibir en la lectura de la obra freiriana una insistencia, por dejar en claro, la importancia del reconocimiento de los hombres y mujeres que estando *en* y *con* el mundo, juegan un papel determinante en la conformación histórica. Era esa visión la que posibilitaba entender que los sujetos al tomar consciencia de su relación *en* y *con* el mundo, podrían asumir una postura crítica que diera pie a una transformación más justa y democrática de su realidad. Una idea que encontraba importantes referentes en su realidad, pues recordemos las grandes movilizaciones que se vivían en el Brasil, en donde las prácticas educativas realizadas por las educadoras y los educadores

⁶⁰ *Ibíd.* Pág. 32.

⁶¹ Freire, Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI. México. 2004. Pág. 71.

⁶² Hugo Zemelman nos presenta sus reflexiones sobre *El sujeto y su discurso en América Latina*, en donde apunta a centrar sus aportaciones en la importancia que juega el accionar del sujeto histórico, la acción de sujetos concretos que con su dinámica, con su acontecer cotidiano, van creando la historia. Y en esta dinámica la importancia que cobra pensar, querer pensar su realidad, en este contexto que analizamos, transforma totalmente su horizonte teórico, pues se centra en su presente, en su entorno. La historia deja de ser una estructura impuesta para pasar a ser un espacio de continua construcción histórica, en donde el sujeto va decidiendo la transformación histórica. Para ahondar más sobre el tema véase el documental *Mentes del Sur*, de la serie *Filosofía y Política* presentado por Cerezo Editores.

progresistas habían jugado un papel muy importante. Para Freire era de suma importancia que los sujetos tomaran conciencia del momento histórico que se vivía.

Una conciencia histórica que podría dar cuenta de que las condiciones de pobreza, dominio y exclusión habían sido el producto de las estructuras sociales erigidas para la explotación de grandes sectores de la población en beneficio de unos pocos. Un proceso que pugnaba por una homogenización que imponía un conocimiento y una cultura opresora, falta de reconocimiento, de lo Otro, de lo que quedaba fuera de su círculo cerrado. El intento por pensar Brasil desde su cotidianidad, implicaba a su vez, la ruptura con esta pretensión de homogenizar una cultura, en su lugar se daba un paso al reconocimiento de la diversidad cultural, aquella que conformaba los pueblos, las sociedades del Brasil; era dejar de lado la interpretación desde el cristal de occidente para dar paso al reconocimiento de las múltiples miradas existentes en sus sociedades. Una propuesta que ofrecía una resistencia a homogenizar el Brasil, antes bien, proponía entenderlo desde la riqueza de su diversidad⁶³.

Paulo Freire, logra enfocar su visión y destacar la opresión que ejercía la clase dirigente a los grandes sectores de la población brasileña, a esa diversidad cultural que se les negaba su historia y su cultura. La postura de una educación que se orientara a la transformación no podía ser llevada a cabo desde los arcaicos rituales de la tradición, desde la exclusión de lo diferente. Al respecto nos dice Freire:

⁶³ La influencia del pensamiento freiriano en los contextos de los países latinoamericanos tiene su éxito gracias a la postura que permite pensar de manera abierta la educación, es decir desde la perspectiva de la diversidad. Por ejemplo, esta influencia la podemos observar en las aportaciones teóricas de Marcelo Dascal que nos hablan del tema en el ensayo *Diversidad cultural y práctica educacional*, en donde el eje central refiere a las aportaciones de Freire. Véase el texto *Ética y Diversidad Cultural*, compendio de textos bajo la dirección de León Olivé.

“la educación que se impone a quienes verdaderamente se comprometen con la liberación no puede basarse en una comprensión de los hombres como seres vacíos a quienes el mundo llena con contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente dividida, sino en los hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo. No puede ser al del depósito de contenidos, sino la de la problematización de los hombres en su relación con el mundo”⁶⁴.

De manera que la visión de la educación que concibe al educando como un sujeto que está *siendo* con Otros *en y con* el mundo, juega un papel determinante en la propuesta que analizamos, en la medida que damos cuenta de un sujeto que reflexiona, cuestiona, transforma, crea, lo que implicaba necesariamente una forma diferente de concebir la práctica educativa en comparación con los esquemas jerárquicos de la tradición bancaria.

La obra freiriana comienza a dar cuenta de una práctica educativa basada en el respeto por la identidad cultural de los estudiantes, su lenguaje, su género, su capacidad intelectual, su clase social. Podemos encontrar en la propuesta de Freire, la importancia de incorporar las problemáticas, retos, conflictos que se vivían en lo cotidiano, pues como nos menciona en la siguiente cita el autor:

“la educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres”⁶⁵.

Al abrir las posibilidades de reconocer a los sujetos que se convocan en la práctica educativa como seres sociales, nos lleva a un planteamiento que

⁶⁴ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XIX. México. 1982. Pág. 90.

⁶⁵ *Ibíd.* Pág. 94

rechaza la abstracción del sujeto fuera del ámbito social, fuera de las estructuras culturales, políticas, económicas.

La relación intrínseca existente entre sujeto y sociedad, sociedad y sujetos, es un punto firme que nuestro autor constantemente señala, en la medida que la propuesta de una pedagogía crítica tiene su fundamento en esta idea, de que el sujeto guarda una íntima relación con lo social, de manera que no puede ser concebido de forma aislada, de forma abstracta, sino es en esta relación de la humanidad *en y con* el mundo que les es común. Para Paulo Freire era de suma importancia ir más allá del planteamiento de una educación que se redujera al ámbito institucional, al salón de clases. Pues, para nuestro autor, la práctica educativa era una acción indispensable en la vida de la mujer como la del hombre, pues el ser humano al reconocerse como un ser finito, se reconocía a su vez como un “ser inconcluso”.

En este sentido, el humano al ser inconcluso, y ser consciente de ello, se reconocía como un sujeto que se encontraba en una continua construcción, de ahí la importancia de reconocer la influencia que ejerce el entramado socio-cultural, como un elemento determinante en su formación, en su educación continua. Si bien, este proceso de inacabamiento, señalaba claramente la necesidad de que el sujeto se encontrara en una constante construcción, no de manera abstracta, sino en la vida cotidiana, en las relaciones humanas, en las relaciones sociales, como Freire continuamente señala: “*no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella*”⁶⁶, relación que marca una tendencia muy importante en nuestra pregunta por la propuesta freiriana. una práctica educativa pensada desde la diversidad de miradas que se

⁶⁶ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. México. 1982. Pág. 25

convocan en lo cotidiano, en las continuas relaciones en que se ver inmerso en el plano social.

La educación era para nuestro filósofo un proceso que se encuentra presente por el resto de la vida de los seres humanos, y por ello supera la visión institucionalizada. Al respecto nos menciona que:

“la educación es permanente en razón, por un lado, de la finitud del ser humano, y por el otro de la conciencia que éste tiene de su finitud. Pero además por el hecho de que a lo largo de la historia ha incorporado a su naturaleza la noción de no sólo saber que vivía sino saber que sabía, y así saber que podía saber más. La educación y la formación permanente se funda en eso”⁶⁷.

El sujeto no puede ser concebido fuera de la esfera socio-cultural, esta propuesta es en dirección a reconocer que coexistimos con Otros en un mundo que nos es común, un mundo social en el que nos desenvolvemos, nos construimos, formamos, pero también transformamos.

Ahora bien, hasta aquí hemos dicho que el sujeto que se concibe en la propuesta freiriana no es el objeto vacío de la educación bancaria, no es el sujeto del ajuste, del acomodamiento, de la domesticación, lo que implica necesariamente pensar la práctica educativa desde otra perspectiva que las estructuras jerárquicas de la imposición y el adoctrinamiento. De ahí que la propuesta de Paulo Freire sea planteada desde el diálogo, como posibilidad de encuentro, desde la postura horizontal que reconoce las subjetividades, en la que no se impone sino que se propone.

En el reconocimiento de cuerpos conscientes que se relacionan nos permite ver un posicionamiento diferente en comparación a la educación bancaria, en la que principalmente se atendían los contenidos que se querían

⁶⁷ Freire, Paulo. *Política y Educación*, traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 23.

reproducir, pero que se abandonaban, de entrada, la opinión, el sentir del educando, su inquietud, su importante curiosidad que le lleva a cuestionar, a imaginar a transformar el mundo en el que se desenvuelve con Otros.

La concepción de la educación en la propuesta freiriana toma como punto de partida una posición que excluye las posturas jerárquicas de la tradición bancaria, en su lugar propone una educación que reconozca la sensibilidad de la mujer, del hombre. Para Freire el reconocimiento de los sujetos que se convocan en la práctica educativa era de suma importancia, pues *“forma parte también y necesariamente de la naturaleza humana el que vayamos llegando a ser este cuerpo consciente que estamos siendo. Este cuerpo que en su práctica con otros cuerpos y contra otros cuerpos, en la experiencia social, llegó hacerse capaz de producir socialmente el lenguaje, de transformar la cualidad de la curiosidad que, nacida con la vida, se perfecciona y se profundiza con la existencia humana”*⁶⁸

Podemos decir que la visión que presenta nuestro político pedagogo Paulo Freire, abre una posibilidad de entender la educación en un sentido amplio, pues estaba presente en la vida cotidiana, tanto en la institución educativa como fuera de ella. Entender la educación como un proceso continuo, implica necesariamente entender a la práctica educativa más allá de los simples ejercicios escolares. En consecuencia, la propuesta de Paulo Freire al reconocer a los sujetos que se convocan en la práctica educativa lo lleva a plantear una diferencia muy grande en entender los procesos de educación y por ello su teoría misma de la educación, ya que los seres humanos nacen programados para aprender.

⁶⁸ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. 1982. pág. 13

2.2. El diálogo como posibilidad de encuentro

Este cuerpo consciente que se pregunta, que transforma, que construye las épocas históricas: es un sujeto arrojado al mundo, un sujeto que se desarrolla en un contexto socio-cultural, que da cuenta, que coexiste con otros sujetos *en* y *con* un mundo que les es común. Ese cuerpo consciente que nos propone pensar nuestro político-pedagogo en los procesos educativos, al ser parte indispensable del tejido social, cultural, económico, político, se ve influenciado por las relaciones en las que se ve inmerso, no sólo con otros sujetos, sino que también con la dinámica de las instituciones que lo rodean.

Para Freire era importante destacar esta intrínseca relación existente entre el sujeto y la sociedad, ya que “*nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social*”⁶⁹. Perspectiva que rompía con los viejos esquemas tradicionales que limitaban la educación bancaria al ejercicio en el aula, de manera que con nuestro autor se proponía una perspectiva más amplia de la práctica educativa, pues buscaba la cercanía con la realidad que se vivía en el día a día. La educación había que señalar, era parte constante en la vida de los sujetos, de tal manera que no podía ser pensada desde la abstracción únicamente, desde la lejanía con la vida cotidiana, con la vida que se desarrollaba en las sociedades brasileñas, ya que era en estas instancias en donde se realizaba.

Para Freire, el reconocer que coexistimos con Otros que comparten esa continua construcción, ésta naturaleza finita, inacabada, es entender que nos relacionamos con seres que continuamente se encuentran formando,

⁶⁹ Freire, Paulo. *Política y educación*, traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI. 2001. Pág. 98.

conociendo, enseñando. En este sentido, nos dice el autor, *“nadie ignora todo. Nadie sabe todo. Todos nosotros sabemos alguna cosa. Todos nosotros ignoramos alguna cosa”*⁷⁰. Y esto es porque el ser humano se encuentra “siendo” en un entorno socio-cultural, en donde experimentamos, preguntamos, aprendemos, enseñamos, nos construimos, etcétera. El planteamiento al cual se remite, renuncia a la estructuración jerárquica de la práctica educativa, aquella que podemos ubicar en las prácticas tradicionalistas de la educación.

Para Freire no podría existir la ignorancia como algo absoluto, al igual que sabiduría absoluta. Pero, reparemos un poco en lo que se ha mencionado anteriormente, detengámonos a reflexionar en esta cuestión que para Freire era fundamental. Pues, si bien, el reconocer al hombre y la mujer cotidiana, era de gran importancia, ya que la cultura brasileña no podía ser concebida como algo homogéneo, pues en ella se encontraba una diversidad cultural, una diferencia en las costumbres, tradiciones, saberes, conocimientos, que no precisamente podría ser concebida en la visión occidental que homogenizaba.

Era preciso construir una teoría desde la diferencia, desde lo otro. Al respecto nos dice Freire:

“la necesidad de inventar una unidad en la diversidad. Por eso es que el mismo hecho de la búsqueda de la unidad en la diferencia y la lucha por ella como proceso significa ya el comienzo de la creación de la multiculturalidad. Es preciso destacar que la multiculturalidad como fenómeno que implica la convivencia de diferentes culturas en un mismo espacio no es algo natural y espontáneo. Es una creación histórica que implica decisión, voluntad política, movilización, organización de cada grupo cultural con miras a fines comunes.

⁷⁰ Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. 2003. Pág. 160.

Que exige, por lo tanto, cierta práctica educativa coherente con esos objetivos.

Que exige una nueva ética fundada en el respeto a las diferencias”⁷¹

Esta diversidad que se puede percibir en sus contextos rurales, comunitarios, en la urbe, en sus fuertes raíces africanas con las que se ha tejido su historia, sus costumbres y tradiciones, sus religiones. Al pensar a partir de la diversidad cultural existente en el Brasil, se da pie a romper con la visión homogénea que fomentaba la cultura del silencio, en pos de la reproducción de una visión única del mundo, la cual anunciaba una historia ya definida, acabada. Freire reconoce que son los hombres y mujeres los que por medio de su trabajo, de la dinámica de las relaciones humanas, son responsables de crear la historia, la cultura, de manera que son ellos los que pueden elegir el rumbo que ésta deba tener.

La propuesta que nos hace Freire, se remite a señalar el diálogo como un componente determinante en la educación, en la medida que posibilita el encuentro de hombres y mujeres que ignoran, pero también que saben. En el diálogo la relación que se da es de manera horizontal, permitiendo que el cuestionamiento, el interrogar, el reflexionar, el pensar desde múltiples miradas y no únicamente desde una visión unilateral, pueda ser llevado a cabo. La práctica dialógica de la educación representará el sentido más profundo, dinámico y enriquecedor de la propuesta freiriana, pues como nos menciona el autor:

“la educación auténtica, repetimos, no se hace de A para B o de A sobre B, sino A con B, con la mediación del mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros originando visiones y puntos de vista en torno a él”⁷².

⁷¹ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 150.

El diálogo posibilita el encuentro no sólo de cuerpos conscientes sino que abre la posibilidad de “nombrar el mundo”, de reconocer que existen múltiples “lecturas del mundo”. La postura dialógica de la práctica educativa, logra romper con la dicotomía existente entre el educador y el educando, como en la visión bancaria se entiende. El diálogo posibilita que el acto de enseñar-aprender, aprender-enseñar, no sea un acto contradictorio, dicotomizado, jerárquico. La propuesta dialógica de la educación, permite percibir que la relación que se guarda entre educandos y educadores, no es una cuestión de técnica o metodología únicamente, sino una cuestión política.

Para Freire, *“la verdadera educación es diálogo. Y este encuentro no puede darse en el vacío, sino que se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político”*⁷³. Era preciso, para pensar la práctica, vincular la vida cotidiana de los educandos con los contenidos que se desarrollaban. Generando la exigencia de enfocar el diálogo sobre nuestro entorno, sobre la vida que se desarrolla en el plano de lo cotidiano, en las ciudades, el campo, el pueblo, la comunidad, a grandes rasgos, la peculiaridad del contexto histórico en donde se desarrolla la práctica.

De manera que la propuesta freiriana al dar cuenta de las limitantes que se tenían en los contextos donde se desarrollaron sus prácticas, era preciso pensar una manera de desarrollar la práctica educativa. Por ello, Freire nos plantea hablar de espacio pedagógico, en la medida que la educación es una práctica que esta constante en nuestra vida, pues la formación del sujeto no

⁷² Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado. Siglo XXI. México 2005. Pág. 113

⁷³ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. 1982. Pág. 16.

remitía únicamente a la institución. El espacio pedagógico, era este espacio intencionado para el acto de enseñar-conocer, conocer-enseñar.

Es esta observación que lo lleva a plantear los círculos de cultura, a generar espacios educativos, espacios de reflexión fuera de la escuela, si bien en estos aportes eran la visión y el reconocimiento de los sujetos que se convocaban a los programas de alfabetización, algo que en ninguna manera tenía que ser entendido de una forma mecánica, pero esta propuesta justa, de reconocer al educando como un sujeto, no podía ser planteada desde la práctica educativa que impusiera contenidos, que oprimiera el cuerpo y redujera la imaginación.

De ahí que esto sea una fundamentación en la ideología de la educación popular, en la medida que el interés por la educación del pueblo, debe proveer la creación de sus propios espacios. El ejercicio del diálogo es el que permitiría un encuentro en donde se reconociera los sujetos que ahí se convocan, dejando de lado la imposición de la palabra como se realiza en la práctica bancaria. Ya que la práctica educativa basada en el ejercicio dialógico, reconoce y abre cabida a las interrogaciones, debates, críticas, objeciones, lecturas del mundo.

Sin embargo, para que el diálogo llegue a darse es necesario que se enuncie, que se pronuncie la palabra de los sujetos que se encuentran en el diálogo. El pronunciamiento de la palabra es necesario para que el diálogo se dé. Nos dice el autor:

“la existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo,

es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos el nuevo pronunciamiento”⁷⁴

En la acción del diálogo no hay espectadores, porque el espectador, en cierto sentido, es la negación del sujeto activo. El centrar el diálogo como parte fundamental del proceso educativo permite a Paulo Freire pensar desde la posibilidad de convocar a que se pronuncie la voz del obrero, obrera, campesino, campesina, indígena, pobres, excluidos, excluidas, pues al hacer el planteamiento desde su diversidad existente, habría que plantearlo desde un plano que permitiera el reconocimiento de la palabra que hasta que les había sido negada.

Este pronunciamiento del mundo, al ser propuesto desde una postura horizontal, es decir dialógica, reconoce la existencia de diferentes miradas, de diversas lecturas del mundo. Pero, al incorporar el aspecto crítico, el debate, la problematización como componentes esenciales de la práctica educativa, no sólo nos permite crear, sino también transformar el saber, el conocimiento. Ahora bien, cuando se sostiene la idea de desarrollar posturas que permitan la crítica, el cuestionamiento, la reflexión, el diálogo sobre los retos, problemáticas, sueños, esperanzas de los convocados a la práctica educativa, el espacio pedagógico se puede transformar en una apuesta por generar una conciencia enfocada en la capacidad de los sujetos de transformar, de crear el mundo, la sociedad en la que se quiere vivir.

Es evidente la intención de proponer el diálogo a partir de la realidad que se vive, pues en este ejercicio, se hacía presente la situación que se vivía, la cual cabe recordar, era vista desde la mirada de los excluidos, los pobres, los

⁷⁴ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado. Siglo XXI. México 2005. Pág. 106.

más. La propuesta por transformar la sociedad era hecha en un contexto antidemocrático, un contexto empobrecido, en una época en donde las relaciones capitalistas marcaban al igual que hoy el rumbo de la historia.

La generación de espacios pedagógicos en donde el diálogo fuera el motor que diera vida a la práctica, requería de una serie de elementos que permitieran lograr dicho fin, de ahí que debía pensarse en el lenguaje⁷⁵ que debería proponerse los facilitadores del diálogo, en este caso los educadores, las educadoras. La construcción de condiciones que permitieran el diálogo, la reflexión, el cuestionamiento, era la posibilidad de descubrir las diferencias existentes entre los dialogantes, pero a su vez, se fomentaba el hábito por la pregunta, el debate, la organización, la importancia del escuchar, del proponer.

Pero pensemos en el efecto que esto llegaba a tener en las prácticas educativas realizadas por Freire, al proponer una práctica educativa que relacionaba temas que hablaban del contexto en el que se desenvolvían los participantes en las campañas de alfabetización. Tenía implicaciones muy importantes, pues en este proceso educativo se problematizaba sobre la realidad que se vivía y las posibilidades de transformarla. Práctica que podría despertar el interés del sujeto por organizarse y actuar. Algo que pasó en el Brasil y que desencadenó movimientos nunca antes vistos por parte del sector popular.

El éxito en gran parte de las campañas de alfabetización, se debe al hecho de que los temas por dialogar en las sesiones, tenían una fuerte relación

⁷⁵ Semiótica del lenguaje, es un tema que Freire desarrolla, y deja las bases para que se continúe investigando. ¿Cómo desarrollar una comunicación? ¿lenguaje? Si bien, son cuestiones que tienen que estar presentes cuando se trate de pensar en la forma en que se llevará a la práctica la educación. Podemos encontrar que Freire utilizaba las pinturas para generar en los educandos, puntos simbólicos de los cuales hablar, códigos, fuentes culturales. Para profundizar más sobre el tema de la semiótica del lenguaje en la práctica educativa, véase el texto de Paulo Freire titulado: *¿Extensión o comunicación? La concientización del medio rural.*

con la vida de los trabajadores, trabajadoras, así términos como cultura, pueblo, salario, pobreza, arte, no representaban palabras vacías, sino referencias cotidianas. El éxito de las campañas de alfabetización podíamos centrarlo en el hecho de que se entablaban diálogos sobre temas específicos reconociendo en todo momento que eran personas que saben pero también que ignoran. La educación dialógica no podía ser concebida como algo neutro, como algo abstracto, sino como una práctica política en tanto que remite a las relaciones establecidas que buscan el acuerdo, la ruptura, la organización, la transformación, el debate.

La educación para la transformación se volvía una propuesta por demás valiosa en un contexto social que ofrecía el cobijo de una violencia, la pobreza, la exclusión y la muerte. La práctica de la que Freire nos habla es la que busca romper con la cultura del silencio, es generar las posibilidades espaciales para que el educando pueda expresar su palabra, logre enunciar su lectura del mundo. La práctica educativa que se proponía en el diálogo, permitiría un grado de profundización, en la medida que no se buscaba la reproducción sino el cuestionamiento, la reflexión, el pronunciar el mundo, nombrarlo.

Freire señalaba que la educación como práctica tiene que ser pensada desde un aspecto de intersubjetividad (sujetos que se relacionan), ya que esta es intercomunicación y constituye la característica primordial de este mundo cultural e histórico. El ser humano da cuenta de estar con otros en y con un mundo en común. En este sentido, para Freire, existe un “pensamos” y no un “pienso”. Este reconocimiento se vuelve más evidente en el sentido que el diálogo como herramienta educativa no se da en la soledad de los sujetos, sino en la relación con otros, en su reconocimiento.

La filosofía, de la cual se impregna el método freiriano, está orientada a la formación crítica del educando, de ahí la necesidad de poder leer, hablar, debatir, dialogar, problematizar los “mitos” enraizados en la historia que la conciben como algo ya terminado. Bajo la pretensión de nombrar el mundo, de transformarlo, la propuesta de Freire denotaba una revolución en la forma de concebir el espacio educativo, de romper los esquemas de la tradición, su cultura del silencio, su objetivación de los educandos, su reproducción de valores y conocimientos impuestos. Era comenzar a pensar una formación responsable del momento histórico que se vivía, por medio de espacios pedagógicos que permitieran ejercitar en el sujeto los planteamientos de la interrogación, de la crítica, del debate. Así, en esta visión progresista de la educación era necesario que los asistentes recobraran su expresión, su voz, su posibilidad de enunciar su lectura del mundo. El espacio pedagógico al ser planteado sobre el ejercicio dialógico permite interrogarnos por la realidad, y el papel que se desempeñaba de manera subjetiva o colectiva.

Pero, este nombrar no era sólo palabras repetitivas, sugeridas por los contenidos metodológicos, sino era el producto de su propia palabra, de su voz, de su participación, era el elemento que daría vida al diálogo que promueve en la práctica pedagógica en la perspectiva freiriana. Al proponer el diálogo como posibilidad de encuentro entre sujetos, se buscaba tener la referencia en sujetos reales y su experiencia de vida, pues este hablar de ella, de enunciar, de interpretarla, de comunicar, pero también de pensar en transformarla, se volvía un reto que debería estarse construyendo diariamente, en lo cotidiano.

2.3. Pensar la práctica educativa.

Un espacio pedagógico fundamentado en el diálogo implicaba necesariamente pensar la práctica desde una perspectiva alejada de la rigidez, de la imposición de esquemas basados en contenidos abstractos, lejanos a los intereses de la clase popular, del entorno rural, de las comunidades, de lo cotidiano, de la clase trabajadora, de la urbe, a grandes rasgos, de las personas que conforman el espacio inmediato. En este sentido, cuando se habla de una educación coherente con el entorno, implica ser propuesta desde la apertura al reconocimiento de la diversidad, del respeto al educando. En consecuencia esta posibilidad de pensar la práctica educativa que nos presenta Freire, implica necesariamente romper con los esquemas tradicionales de las prácticas bancarias.

De manera que un espacio pedagógico que posibilitara el nombrar las diferentes lecturas del mundo, renuncia a los obstinados métodos basados en la reproducción de contenidos impuestos que habría que memorizar. La educación bancaria configuraba el rol de los educandos a la pasividad ante lo narrado por una figura que contenía el saber, el conocimiento, en este caso el educador o educadora. Una educación dialógica no puede ser entendida desde la imposición de contenidos. Al respecto nos dice Freire:

“uno de los obstáculos a nuestra práctica está ahí. Vamos a las áreas populares con nuestros esquemas teóricos montados y no nos preocupamos por lo que saben ya las personas, los individuos que están ahí, y cómo lo saben. No nos interesa saber lo que los hombres y las mujeres populares conocen del mundo,

cómo lo conocen y cómo se reconocen en él, no nos interesa conocer su lenguaje acerca del mundo"⁷⁶.

Al reconocer a los hombres y mujeres, como seres que ignoran pero también que saben, permite a Freire pensar el acto de educar desde una relación distinta a la bancaria. Pues al reconocer que están siendo, que los educandos son personas que se han formado en las relaciones sociales, de las cuales se han hecho de un saber, una experiencia, un lenguaje, se permite señalar una educación pensada desde sujetos sociales, sujetos históricos, sujetos reales de carne y hueso, no en meras abstracciones conceptuales.

Pensar la práctica educativa, en la perspectiva freiriana, era relacionarse de manera dialógica con las realidades que se vivían en el contexto en el que se desarrollaría la práctica educativa, de ahí, la importancia de realizar una investigación previa. Por ejemplo cuando Freire es invitado a trabajar en contextos africanos, trata de establecer una relación íntima con el contexto, pues coherente con su pensamiento no se buscaba imponer, de manera que nos dice de dicha experiencia:

*"Necesitábamos conocer los problemas centrales y la manera como estaban siendo encarados en el terreno de la enseñanza, así primaria como secundaria. Necesitábamos saber qué modificaciones se habían introducido ya en el sistema general de enseñanza, heredado del colonizador, y que fueran capaces de ir estimulando poco a poco su radical transformación, con la creación de una nueva práctica educativa"*⁷⁷.

En Este momento de la educación, en ese primer cercamiento Freire elaboraba las investigaciones valiéndose del apoyo de un grupo

⁷⁶ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado, México, Siglo XXI. 2005. Pág. 64.

⁷⁷ Freire, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, traducción de Antonio Alatorre. Siglo XXI. México. 2004. Pág. 2.

interdisciplinario encargado de comenzar a entablar los primeros acercamientos a los contextos. Pero, antes de continuar, habrá que insistir en la advertencia que en un principio del trabajo señalábamos, y que será mejor recordarla, ya que no pretendemos buscar en la obra freiriana la existencia de una receta, método o técnica que nos determine la forma en la que la práctica deba desarrollarse. Esta aclaración se vuelve importante en la medida que la educación como hemos venido insistiendo se encuentra determinada por los fenómenos que conforman el contexto concreto.

La educación requiere de una continua investigación en la medida que los escenarios no son los mismos, al igual que los sujetos que se convocan. La propuesta freiriana comprende una práctica que requiere de una continua construcción, re-construcción, invención, pero también momentos de ruptura, de continuidad, volviéndose imposible el tratar de establecer una fórmula o receta determinada e inamovible. En la realidad brasileña que Freire buscaba poner en cuestión, en ella, difícilmente se podría contar con un salón de clases, con espacios propicios para realizar los rituales escolares de la tradición. Ante esa realidad, nuestro filósofo prefería hablar de un espacio pedagógico, ya que la práctica podía desarrollarse en un salón, como a la sombra de un árbol, en la casa de algún vecino, en algún patio.

Era esa realidad en donde las condiciones de pobreza dificultaban la creación de instituciones educativas, algo que escapaba a la teoría tradicional, pero que en los países de la periferia era algo que no podía pasar desapercibido. Ya que al realizar una investigación previa en el espacio donde se pensaba la educación permite tomar en cuenta las relaciones espaciales existentes. Recomendación, que en los espacios abiertos por el programa de

Pedagogía Crítica, del Centro de Didáctica y Comunicación Educativa de la Universidad Michoacana, brindarían una experiencia rica en los participantes. Pues al establecer el estudio teórico de los fundamentos de la pedagogía crítica, así como la práctica en espacios en donde se están trabajando alternativas educativas al sistema oficial, se ofrecía un marco propicio para pensar nuestro contexto y los retos a realizar en la práctica educativa.

Los primeros acercamientos: por ejemplo, con la comunidad de Chamacuero, en el municipio de Puruándiro, Michoacán, se trabajó en la realización de dos espacios, uno de ellos era dirigido al estudio de los fundamentos de la pedagogía de la liberación en donde se convocaron a educadores y educadoras de las cercanías de la escuela, así como algunas mujeres de la comunidad. A la par se trabajó en la creación de talleres para las niñas, niños y jóvenes de la comunidad, espacios que fueron marcados desde los primeros acercamientos por el fenómeno de la migración a los E.U. por parte de los integrantes de la comunidad.

El fenómeno de la migración es determinante en la vida de la comunidad de Chamacuero, por lo que no podía quedar fuera de nuestras reflexiones. La población de la comunidad está estructurada en su mayoría por las mujeres, pues una constante es la migración de sus varones jóvenes y adultos que buscan cruzar el muro. Es por ello que esta recomendación se vuelve un punto indispensable en la investigación por el tipo de educación que debe desarrollarse, pues necesita ser pensada desde la realidad en la que se ve inmersa, en el entendido que se quiera hablar de ella. Recordemos, entonces, que la teoría freiriana fue escrita a partir de las experiencias vividas en las movilizaciones populares, en las campañas de alfabetización de adultos, en los

diálogos realizados en el exilio con campesinos, campesinas, indígenas, intelectuales, estudiantes, trabajadores, trabajadoras. A grandes rasgos, los escritos de Paulo Freire son experiencias vivenciadas de su trabajo como educador.

La investigación previa a la práctica pretendía lograr un acercamiento con la gente, con sus costumbres, con sus tradiciones, con las creencias del lugar, con las formas de decir, con su palabra, con su voz, con su experiencia de vida. Para Freire era de suma importancia este acercamiento, ya que *“el respeto al saber popular implica necesariamente el respeto al contexto cultural. La localidad de los educandos es el punto de partida para el conocimiento que se van creando en el mundo”*⁷⁸. Por tanto, en una propuesta educativa dialógica el pueblo no podía estar excluido del pensamiento por el tipo de educación que debiera impartir. El pueblo tenía que ser protagonista de la conformación educativa, sólo así podría ser construida de manera dialógica, de manera democrática, rompiendo con la tradición de imponer contenidos en la educación, pues al buscar el diálogo, la postura dejaba de ser vertical para pasar a ser horizontal, permitiendo el reconocimiento de los sujetos que ahí se convocan.

En la investigación el educador, la educadora, jugaban un papel determinante, porque se trataba de ir a identificar características del lugar, establecer las relaciones con sus personas, con las formas de relacionarse entre ellos, con la forma de hablar, de pronunciar su mundo. Nos señala Paulo Freire al respecto:

⁷⁸ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 82.

*“toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende”*⁷⁹.

La formación continua del ser humano, era entendida de la misma manera que la figura del educador, educadora, pues al *estar siendo*, en un tiempo y en un espacio, se va formando en la relación *con* y *en* un contexto socio-cultural determinado. Freire insistía en esta continua formación, ya que *“nadie nace educador o señalado para ser educador. La gente se hace educadora. La gente se forma como educadora permanente, en la práctica y la reflexión sobre la práctica”*⁸⁰. La figura de la educadora y el educador tiene una relevancia importante, no sólo como ejecutor de un discurso narrativo como veíamos en la educación bancaria, sino como aquel sujeto que busca abrir espacios dialógicos, generar las condiciones para que las participaciones de los presentes se hagan escuchar.

De ahí la importancia del primer acercamiento, pues en un segundo momento, la información que se había recopilado a partir de los primeros acercamientos con el entorno donde se llevaría a cabo la práctica, se discutían con el grupo –y dado la naturaleza del mismo– al ser conformado por integrantes de distintas disciplinas, brindaban múltiples perspectivas que enriquecían el proyecto, la conformación de las sesiones en las campañas freirianas. El diálogo sostenido por el grupo interdisciplinario sobre las experiencias, sobre lo observado, lo vivido, se iban conformando propuestas en

⁷⁹ *Ibíd.* pág. 184.

⁸⁰ Paulo Freire. *La educación en la ciudad*, traducción de Stella Araújo Olivera. Siglo XXI. México. 1999. Pág. 67.

la estructuración de los contenidos sugeridos en el programa que se desarrollaría en las campañas de alfabetización, en los temas de los círculos de cultura.

La información recopilada daba pie a la reflexión sobre los temas, palabras, imágenes, que guardaran una fuerte relación con la realidad que vivían los educandos en su entorno concreto. El lenguaje por ejemplo, era uno de los temas que dialogaba el grupo, pues se presentaba la cuestión de cómo podrían ser desarrollados los temas por medio del diálogo en el espacio pedagógico, de ahí la importancia de la búsqueda de palabras que encontraran un referente importante con su realidad cotidiana, que no fueran ajenas a ellos. Ya que en la experiencia de Freire nos dice:

*"porque en verdad mi sensibilidad ya me había advertido sobre las diferencias de lenguaje, las diferencias sintácticas y semánticas, entre los obreros y las obreras con quienes trabajaba y el mío propio"*⁸¹

Este momento de la práctica educativa, Freire no lo presenta como un proceso de codificación y decodificación de los lenguajes, ya que al proponer el diálogo como motor de la práctica, se volvía necesario el uso óptimo del lenguaje en una posición horizontal, es decir a un mismo nivel en el que no se excluyera a los presentes, de ahí que se echaba mano de la música, de la pintura⁸², del teatro⁸³, del cuerpo. La idea era clara, usar el lenguaje de manera

⁸¹ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un recuento con la Pedagogía del Oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 21.

⁸² Para realizar las primeras experiencias de Alfabetización de Adultos, Freire le pide al pintor Francisco Brennand realice una serie de pinturas que estarán dirigidas a ser usadas como herramientas que propician el diálogo, la discusión, el debate, por medio de la interpretación de las mismas. Las láminas pintadas por el artista pueden ser observadas en la publicación que lanza Siglo XXI titulada: *La educación como práctica de la libertad*.

⁸³ El teatro del oprimido, es un método teatral sistematizado por el dramaturgo, actor, director y pedagogo teatral brasileño Augusto Boal, que en los años sesenta se ve fuertemente influenciado por la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Friere, así como del *Teatro Épico* de Bertolt Brecht. Podría definirse como la posibilidad de llevar a escena las clases oprimidas. Teniendo como objeto transformar al espectador en protagonista de la acción dramática y, a través de esta transformación al espectador en protagonista de la

amplia, desde codificaciones que permitieran la comunicación⁸⁴, el diálogo entre las mujeres y hombres que se veían involucrados en la práctica.

La pretensión y el reto, entonces, era proponer un lenguaje común para sujetos que permiten que la práctica educativa se realice: educador-educando, educando-educador. Sólo así la práctica educativa podría ser propuesta desde una postura horizontal, desde el diálogo. Las “palabras generadoras” son el término con el que Freire denominará el uso de palabras que brindaban la posibilidad de propiciar el diálogo, el debate en las sesiones. Las palabras generadoras, eran pensadas a partir de las investigaciones previas realizadas en el contexto, pues intervenían en el proceso educativo como herramientas que buscaban dar fuerza al diálogo, a la interrogación, reflexión, problematización en este sentido de la propuesta freiriana no ve la existencia de una separación entre el pensamiento-lenguaje y realidad⁸⁵.

La invitación al diálogo y el papel que jugaban las palabras generadoras en la propuesta que analizamos, posibilitaba que no sólo se nombrara al mundo, sino que este era susceptible de ser problematizado, transformado, descubierto, discutido. Para Freire, la existencia no se daba en silencio, el ser humano es activo, dinámico, precisamente dentro de las características que podemos enunciar encontramos que pronuncia su mundo. Este pronunciar el mundo, en la educación bancaria era negado, en la propuesta freiriana este

acción dramática. Contribuyendo a que a través de esta transformación, ayudar al espectador a preparar acciones reales que le conduzcan a la propia liberación.

⁸⁴ Las aportaciones de Freire han sido revolucionarias en las formas de entender los procesos educativos, pues como nos menciona Moacir Gadotti “*los nuevos lenguajes han demostrado que comunicarse no consiste solamente en transmitir solamente ideas, hechos, sino en ofrecer nuevas formas de ver las cosas, influyendo y hasta modificando, de esa forma, los significados y contenidos*. Para profundizar sobre el tema véase. *Historia de las Ideas Pedagógicas*.

⁸⁵ Moacir Gadotti, comenta algo muy acertado, nos menciona sobre la concepción freiriana de la educación en donde “*no existe separación entre el pensamiento-lenguaje y realidad, de ahí que la lectura de un texto demande la lectura del contexto social al que se refiere*”. Para profundizar más sobre el tema véase el texto *La Historia de las Ideas Pedagógicas*.

pronunciar el mundo se afirmaba, lo que abre la posibilidad de escuchar la voz de los que se convocan. El pronunciar, implica también la posibilidad de problematizar sobre lo dicho, sobre lo expresado, de ahí su confrontación con la duda, con la pregunta.

La dimensión esencial del ser humano, nos dice Freire, se realiza en la dinámica existencial de la mujer y el hombre *en y con* el mundo, con los otros, en la medida que no son ni se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión, en la cultura, en las épocas históricas. En este sentido, ya no era la concepción de la palabra como algo neutro, ajeno al proceso creador del ser humano, ajeno a las experiencias sociales de los seres humanos, como pasaba en la práctica bancaria de la educación. La obra freiriana introducía la necesidad de incorporar otros sentidos, ya que *“el lenguaje total reintroduce al hombre en un universo de percepción porque es, antes que nada y esencialmente, una experiencia personal, global donde la percepción opera integrando los diversos sentidos”*⁸⁶.

Ahora bien, el tener unas palabras generadoras previamente investigadas tenía la intención de problematizar sobre ellas, al grado que la discusión fuera llevada al interés de los educandos, que les permitiera hablar, nombrar, pero también problematizar sobre sus palabras, sobre su entorno social, la forma de decir. De ahí que la propuesta freiriana se establezca desde una postura crítica ante la realidad, ante la historia, ante los mitos enraizados en la cultura, volviendo necesario una constante reflexión sobre la educación, una continua investigación que logre incidir en la exigencia de generar el diálogo como eje fundamental de la práctica educativa.

⁸⁶ Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México 2004. Pág. 233.

La práctica educativa que hace referencia Freire, está pensada para ser continuamente re-planteada, re-inventada, ya que esta se mantiene abierta para ser pensada desde el constante cambio y la diferencia, en una constante búsqueda. En esta dinámica la propuesta freiriana, indica la necesidad de la continua reflexión. De manera que la educación no puede quedar desvinculada de la realidad cotidiana de los individuos, tiene que partir de ella, es por eso que la propuesta de Freire busca crear *“una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y su espacio”*⁸⁷.

Como podemos observar en lo mencionado en el trabajo sobre la práctica educativa, implicaba una visión alternativa a la tradición bancaria, por lo que la idea y papel que desempeñan la figura del educador o educadora, en relación con el estudiantado se transforma. Freire nos dice al respecto:

*“mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto de conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer”*⁸⁸

En esta posibilidad de reconocerse como sujetos, como cuerpos que saben pero que ignoran también, se da importancia a la sensibilización corporal, a la realidad de cuerpos en un entramado social, y a su tendencia de estar en una constante construcción. El cuerpo, al reconocer la importancia de su sensibilidad en los procesos de búsqueda del conocimiento, se vuelve un punto cardinal para entender la condena que hacen los modelos bancarios,

⁸⁷ *Ibíd.* Pág. 88.

⁸⁸ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 44.

pues recordemos que estos los reducen a la pasividad de la escucha, a su mutismo, a su objetivación.

Para Freire la alfabetización no se reducía a la memorización de símbolos o a la repetición de consonantes, era algo más, pues buscaba que la lectura no fuera mecánica sino que en ella existiera una interrogante, una pregunta, una problematización, una postura crítica, una interpretación, una mediación corporal. Mediante esta problematización se comenzaba a realizar una relación con los símbolos, con las letras que dieran significado escrito a la denuncia, a la reflexión, a la palabra cotidiana. Era introducir el lenguaje escrito, partiendo de la lectura del mundo, ya que la escritura no precedía a la experiencia cotidiana.

Precisamente, la visión de la educación que nos propone Freire, se volvía de alcances inesperados, puesto que en el afán de transformar la realidad, habría que enunciarla para poder ser dialogada, para problematizar, debatir, de ahí que el trabajo que realiza en un contexto tan frío y cruel, no tiene por qué tratar de esconder esa crudeza en la que se vivía, como se realiza en la cultura del silencio que profesa la educación bancaria. Y es que como bien señala Freire:

“posibilitar en las clases populares el desarrollo de su lenguaje, nunca por el parloteo autoritario y sectario de los educadores, de su lenguaje que, emergiendo de su realidad y volviéndose hacia ella, perfila las conjeturas, los diseños, las anticipaciones del mundo nuevo. Ésta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía”⁸⁹

⁸⁹ *Ibíd.* Pág. 38

El lenguaje dirigido al pronunciamiento del mundo, de su problematización, de su transformación, comenzaba a ser un momento importante en donde se rompía la cultura del silencio y en su lugar se enunciaba lo que quería que fuera un futuro nuevo. El lenguaje al ser una parte fundamental, daba voz a los educandos, de ahí su alcance, pues al pronunciar un mundo problematizado, implicaba hablar de los deseos de una transformación, de una postura crítica, al respecto señala Freire:

“Aun así, debemos preguntarnos, conocer a favor de qué y, en consecuencia, en contra de qué, a favor de quién y en contra de quién. Éstas son las preguntas que nos debemos de hacer como educadores. También debemos saber que la educación siempre nos confirma otro hecho obvio: la naturaleza política de la educación”⁹⁰.

La educación que facilitara su entendimiento sobre el propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción, de crítica. La visión que nos ofrece la obra freiriana deja en evidencia la idea obsoleta de concebir la educación como un acto neutro.

La educación en su propuesta dialógica, reconoce la diversidad de lecturas del mundo, las diferencias que nos hacen iguales. En este sentido era posible pensar una práctica educativa que permitiera el reconocimiento de la diferencia, las múltiples miradas existentes del mundo. Nos dice Freire:

“creo que una de las mejores cosas que podemos experimentar en la vida, hombres y mujeres, es la belleza en nuestra relaciones, aun cuando esté

⁹⁰ Torres, Carlos Alberto. *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, traducción de Bertha Ruiz de la concha. Siglo XXI. México. 2004. Pág. 101.

salpicada, de vez en cuando, de desacuerdos que simplemente comprueban que somos personas"⁹¹

Es por ello, que Paulo Friere nos menciona reiteradamente a lo largo de sus textos la práctica educativa que se realiza en base al diálogo, pone de manifiesto que *"enseñar no es transferir conocimiento, sino crear la posibilidades para su propia producción o construcción"*⁹². De manera que el diálogo al albergar diversas miradas, comienza a tener nuevos posicionamientos en las maneras en que los sujetos conocen, se educan.

La importancia de tomar como motor de la práctica el diálogo, permitía reconocer el *"conocimiento como producción social, que resulta de la acción y de la reflexión, de la curiosidad en constante movimiento de búsqueda"*⁹³ por parte de los seres humanos en su relación con y en el mundo. Búsqueda que se da a partir de un cuerpo consciente que se relaciona en un entorno socio-cultural. Es comprender la educación como una permanente búsqueda.

Por lo que Freire expone ante nosotros un individuo en relación comunicativa que posee el potencial para transformar tanto la visión de sí mismo, como su acción y posición en el mundo. El reconocimiento de un cuerpo que está en una continua construcción social, histórica, al ser formado por una educación coherente con su entorno, permite generar condiciones que le permitan asumir la responsabilidad por su vida cotidiana, por su vida colectiva, social. Esta pretensión de colocar al educando en una continua búsqueda, permite reforzar la creatividad, la imaginación, y la posibilidad de estar siendo con otros en un mundo común.

⁹¹ Freire, Paulo. *Pedagogía de la Esperanza. Un encuentro con la Pedagogía del Oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 61.

⁹² Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, traducción de Guillermo Palacios. Siglo XXI. México 1999. Pág. 47.

⁹³ Friere, Paulo. *Política y educación*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 12.

De manera que la educación vista desde la propuesta de Freire no buscaba una lectura mecánica, pues no basta leer “Eva vio la uva”, sino plantear el contexto en donde Eva se relaciona con la producción de uvas, con su contexto cotidiano, con el espacio cultural, político, económico, en su relación con otros. Si bien, la pretensión primordial de la propuesta de Paulo Freire, es una formación que pueda posicionar al sujeto en la toma de conciencia del momento histórico que vive, que dé cuenta que la realidad social puede ser susceptible de ser transformada precisamente porque es construida y sostenida por la vida cotidiana de sus habitantes.

De ahí la necesidad de una formación ética, que parte de ser consecuente en un mundo cohabitado con otros contemporáneos. Ya que *“cuando más reflexiona el ser humano sobre su situación concreta más emerge plenamente consciente, comprometido, listo a intervenir sobre la realidad para cambiarla”*⁹⁴. En este sentido, Samuel Pérez García, señala sobre las aportaciones de la obra freiriana, que *“la humanización no iba ser consecuencia de la simple captación de los nuevos temas, sino resultado de su intervención sociopolítica”*⁹⁵. De tal manera, que tiene que entenderse que al proponer pensarse una pedagogía utópica, una pedagogía crítica no podrá ser planteada desde la neutralidad, sino como un compromiso histórico, político.

⁹⁴ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. 1982. Pág. 135.

⁹⁵ Pérez García, Samuel. Paulo Freire: *educación e Ideología*. Toma y Lee. México. 2001. Pág. 33

2.4. La educación transformadora

Paulo Freire tenía la convicción de que el sujeto al dar vida a la historia podría decidir el rumbo y el destino que debería seguir. La historia no podía ser entendida como algo detenido y acabado. Constantemente, nuestro autor insiste en que “*la historia es tiempo de posibilidad y no determinación*”⁹⁶. Pero, ante tal postura que asume nuestro autor se encontrará con una serie de críticas, sobre todo discusiones desde posturas que mostraban un pesimismo ante la idea de transformar la realidad socio-cultural de algún contexto. Discusiones apasionadas que sostendrá nuestro autor con creyentes acérrimos de posturas posmodernas, posestructuralistas, y que representarán el panorama en donde se desenvolvería la propuesta teórica de una pedagogía crítica.

Sin embargo, habrá que reconocer que las discusiones teóricas sostenidas representan un acercamiento profundo a la concepción teórica, pero aquí en el texto, nos interesa rescatar el carácter histórico, el hecho fáctico que representaron sus trabajos y los resultados obtenidos en los mismos. Ya que a través de las Campañas de Alfabetización, la apertura de Círculos de Cultura, la movilización de grandes sectores de la población, comienza por dar una visión distinta de la educación. La teoría de la que se impregna la obra freiriana, fue estructurada a partir del trabajo, de la práctica misma.

Si bien, habrá que declarar que este alejamiento de introducirnos a las discusiones intelectuales realizadas por nuestro pedagogo, tiene que ver con que el interés de la investigación de centra nuestro enfoque en el

⁹⁶ Friere, Paulo. *Política y educación*, traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 39.

reconocimiento de un elemento de suma importancia, como es la visión que se llega a formar del sujeto en la educación, como ese cuerpo consciente, a diferencia de la tradición bancaria que objetivaba al educando. De manera que las aportaciones de Freire permiten el reconocimiento del sujeto y su sensibilidad, es decir su cuerpo, pero a su vez, el reconocimiento de un sujeto que siente, piensa, reflexiona, cuestiona, se relaciona con otros sujetos en un mundo socio-cultural, en un mundo natural. Se introduce un sujeto curioso por su mundo, un sujeto real, dejando de lado el objeto abstracto y vacío que se tenía en la concepción tradicionalista de la educación.

Los elementos que hemos destacado en la obra de Paulo Freire permite asumir una postura diferente al análisis obstinado de técnicas y estrategias pedagógicas como soluciones a las necesidades de nuestro presente. Analizar la educación desde las aportaciones de la pedagogía del oprimido, permite pensar una educación desde una relación política entre los involucrados en la práctica. En consecuencia, entender la propuesta de la pedagogía del oprimido es reconocer la necesidad de que el pueblo participe en la construcción de su misma educación, una participación que deba buscar tener una estrecha relación con la realidad que se vive en la vida cotidiana. En consecuencia habría que dejar en claro que no podía existir la cultura sin pueblo, sin su participación no podría ser posible.

La educación concebida como una herramienta al servicio de la transformación social, no podía ser entendida con las características de la visión bancaria, jerárquica, sino como una práctica que reconoce la existencia de diferentes lecturas del mundo, así como los sujetos que ahí se convocan, a los cuerpos conscientes que sienten, que viven, que piensan, que se

interrogan, imaginan, a seres humanos que poseen una curiosidad que los invita a cuestionar. Los alcances que podemos señalar en la propuesta de una pedagogía del oprimido, es que al ser planteada desde un sentimiento de asfixio, como los que se vivían en los contextos brasileños que mencionábamos en los primeros apartados, al abrir un espacio a la crítica, al cuestionamiento, se da pie a influir en el sujeto para que este llegue asumir posturas críticas sobre la vida en la que se ve inmerso.

La práctica educativa desarrollada en base al diálogo sobre el entorno, la realidad, el rol que desempeña el sujeto en una sociedad, dio como resultado una propuesta de alfabetización que iba más allá de la memorización, pues con los resultados de las prácticas que Freire nos presenta en su obra, permitieron desarrollar una práctica que promovía la transformación, la organización y la lucha, en términos generales, como algo indispensable para lograr un proceso de continua liberación: la emancipación de los sujetos. La pedagogía del oprimido, es la propuesta en la que se busca posicionar al sujeto en una práctica en la que se problematiza, cuestiona, nombra el mundo, lo que despertaba –siguiendo las experiencias freirianas– un nuevo posicionamiento ante el entorno que se vivía de exclusión, pobreza y violencia.

Al cuestionarse, al preguntarse, al nombrar el mundo, la realidad, pero también –y cosa importante–, al reconocer la voz de las minorías, habría la posibilidad de generar una consciencia participativa. La conformación del espacio pedagógico, tendría que ser pensado desde *“un método activo que fuese capaz de hacer crítico al hombre a través del debate en un grupo de situaciones desafiantes, estas situaciones tendrán que ser existenciales para*

tales grupos⁹⁷. De ahí, que el interés del pueblo en participar⁹⁸ en los Círculos de Cultura, en las Campañas de Alfabetización de Adultos creadas en los hervores de la propuesta freiriana tenía ese impacto tan profundo por la sencilla razón de haber sido diseñados con el pueblo y para el pueblo.

Paulo Freire proponía un pensamiento colectivo, en diálogo y no en la soledad de individuos, ya que de esta manera se podía influenciar en la conciencia de los educandos de que las transformaciones comienzan a darse cuando los hombres y mujeres dan cuenta de la importancia que tiene la organización y la movilización. La educación en tanto como un acto político, no puede ser concebida como una práctica neutra. No cuando la propuesta está orientada a la formación de sujetos que asuman las responsabilidades que les exige el momento en que se vive. La propuesta freiriana nos deja en evidencia que *“la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están”*⁹⁹.

La obra freiriana representa una invitación a pensar una educación para la vida, para el presente, es entender una práctica que pretenda despertar el amor por la pregunta, por la interrogación. Una educación que reconozca la importancia de la curiosidad. La “concientización” a la que se podía aspirar desde una práctica educativa crítica, tiene como objetivo la formación de la autonomía del sujeto, una autonomía de su intelecto. Por eso, para Freire, la

⁹⁷ Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. 1982. Pág. 103.

⁹⁸ McLaren señala al respecto: *“los trabajadores y campesinos pudieron transformar su cultura del silencio y convertirse en agentes colectivos del cambio social y político. Este éxito marcó el principio de lo que se convertiría en un enfoque legendario de la educación”*, en los fundamentos de la pedagogía crítica. Véase McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. 2003. México. Pág. 29.

⁹⁹ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado. Siglo XXI. México 2005. Pág. 96.

educación no podía ser considerada neutra, pues siempre tiene intereses, que según lo que hemos revisado, pueden estar definidos por la élite en el poder, o por los intereses del pueblo (que sería a grandes rasgos, la propuesta de educación popular). En consecuencia, la educación no puedes ser considerada como algo neutro en la medida que se encuentra determinada por los factores que se desarrollan en el ámbito social, cultural, político, económico, geográfico, etcétera.

La educación concebida como problematizadora tiene que ser entendida como un proceso de continua búsqueda, de una constante re-elaboración. En ella, la “curiosidad epistémica”, como nos menciona Freire, es una parte fundamental de los procesos creativos, reflexivos, en la medida que es esa apertura al saber, al conocer, como procesos de búsqueda y no únicamente de reproducción. Pues, siguiendo con esta idea, es importante reconocer que *“sólo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros”*¹⁰⁰.

De manera que la práctica educativa o la alfabetización que propone Freire, iba más allá que una lectura mecánica de símbolos como: ba, be, bi, bo, bu. Apuntaba a una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que se ve inmerso el educando, creando un espacio que posibilita la reflexión, pero sobre todo la interrogante por su presente. Por tanto, los intentos por producir una *educación crítica* están encaminados a generar las condiciones propicias para que el sujeto se vea inmerso en discusiones y debates que lo posicionen como actor capaz de intervenir en el mundo, como

¹⁰⁰ *Ibíd.* Pág. 79

un agente de transformación. De ahí, que sea necesario que la educación como herramienta al servicio de la transformación, tenga como punto de partida, un sujeto existente en su realidad cotidiana, educandos de carne y hueso, sujetos que encuentran la igualdad en el reconocimiento de su diferencia.

Lo que significa pensar el espacio pedagógico como un lugar de encuentro en el que se convocan los contemporáneos. Freire señala, al respecto de concebir una educación como herramienta al servicio de la transformación, que *“querer es fundamental pero no es suficiente. También es preciso saber querer, aprender a saber querer, lo que implica aprender a saber luchar”*¹⁰¹. De ahí la insistencia del autor, por subrayar la necesidad de una continua preparación e investigación del docente, en la medida que el planteamiento freiriano entiende a la educación como un proceso de continua formación, de una dinámica incesante.

Una educación que pretendiera la transformación social no podría ser elaborada en el aire, ni mucho menos en la formación individualista, o en la imposición de contenidos rígidos, sino en la insistencia de la cooperación, de la asociación, de la organización y movilización. Si bien, el optimismo de Freire se puede percibir en esa invitación constante que nos hace en sus escritos de asumir una postura crítica ante el momento histórico que se vive. En este sentido, era posicionarse como críticos ante las sociedades erigidas bajo la dirección de una élite que buscaba el alto beneficio, a costa de la explotación de la gran mayoría de la población, algo que hoy en día podemos seguir siendo testigos de su vigencia: el capitalismo.

¹⁰¹ Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, traducción de Stella Mastragelo. Siglo XXI. México. 2006. Pág. 78.

En este contexto capitalista, Paulo Freire proponía una educación que permitiera formar en el sujeto, a partir de posicionamientos críticos, conocimientos que pudiera despertar el interés de asumirse como actor de la historia y no un mero objeto de ella. Una educación en la que el mismo sujeto participará en su desarrollo, en su planeación, era dar paso a la introducción de la práctica pedagógica del oprimido en donde la pretensión era la de asumir el compromiso histórico de percibir que la vida que se desarrollaba en el Brasil no era la más deseada y que por lo tanto podría ser transformada. Es ahí en donde propone una formación crítica, una formación que encaminara al sujeto a superar la condición de oprimido y pasara a un continuo proceso de liberación, aunque claro ante tal optimismo, existía una conciencia clara de los límites del planteamiento, pues como nos menciona nuestro autor: *“la educación no es la palanca de transformación social, pero sin ella esa transformación no se da”*¹⁰².

Freire no creía que las grandes transformaciones sociales vendrían a ser el producto de ejercicios pedagógicos en el aula, pues éstas requerían de otros ámbitos de la sociedad, del poder que ejerciera el pueblo. Concebir la educación como un espacio político-crítico, era percibir una práctica que se orientada a la formación y organización de los sujetos que forman el ámbito social, desde su organización política. Como nos dice nuestro autor: *“no basta con decir que la educación es un acto político, igual que no basta con decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir la politicidad de la educación”*¹⁰³.

¹⁰² *Ibíd.* Pág. 59.

¹⁰³ Freire, Paulo. *Política y educación*, traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 52.

Al hablar de una educación llevada a la práctica en el reconocimiento de los sujetos, era comenzar a pensar en un espacio desde las reflexiones éticas, desde posturas democráticas, desde posturas que asuman el compromiso que implica la formación de espacios pensados para la formación de sujetos que puedan desarrollar en su vida cotidiana posicionamientos críticos. Una tendencia que implica necesariamente opciones de rupturas, decisiones, estar a favor y en contra, lo que implica necesariamente una apertura a lo diferente, al reconocimiento de lo otro.

El objetivo no es nada fácil, Freire señala que la senda a la cual a que dirigirse en una primera instancia, tiene que ver con criticar los mitos de los cuales se nutre la opresión, como por ejemplo, aquel que limita a percibir a la historia como algo terminado, fijo, inamovible; o como aquel mito de que la cultura sólo puede ser destinada a un sector reducido de la población. En este sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de narrar, de depositar, de vaciar, de transferir, de transmitir conocimientos y valores a los educandos. Ya que *“para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luche por su emancipación”*¹⁰⁴.

La educación del oprimido, pretende que el sujeto común, de cuenta del rol que desempeña en una sociedad injusta, antidemocrática, pobre, que asuma una postura en donde reconozca la capacidad de transformar la realidad, la historia. Que descubra la fuerza de la organización y el diálogo. La educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres y mujeres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo

¹⁰⁴ Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 100.

en el mundo, *en el que y con el que* están, por ello el compromiso comienza con la desmitificación del conocimiento, de la cultura, de la política, de la economía. Esta desmitificación que promueve una educación problematizadora se fundamenta en la idea freiriana que nos dice que *“ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”*¹⁰⁵.

La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres y mujeres en proceso de permanente liberación. Es precisamente la importancia de que la educación sea realizada bajo las posibilidades del diálogo, en un plano horizontal y no vertical, para poder tener esa apertura al reconocimiento de las personas que se convocan a la práctica. Pues, desde la perspectiva de la educación liberadora, los hombres y mujeres se sientan sujetos que piensan, que discute lo pensado, que dialogan sobre su propia visión del mundo, con otros, permitiendo el reconocimiento de la existencia de múltiples miradas sobre el mundo.

Era buscar en la práctica de la pedagogía del oprimido la posibilidad de enunciar su mundo, de problematizarlo, de dar cuenta que es susceptible de ser transformado. Al respecto nos menciona Freire, de estos alcances:

“los campesinos discutían su derecho a la tierra, a la libertad de producir, de crear, de vivir decentemente, de ser. Defendían el derecho a ser respetados como personas y como trabajadores, creadores de riqueza, y exigían su derecho al acceso a la cultura y al saber. En este sentido es como se

¹⁰⁵ Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado. Siglo XXI. México 2005. Pág. 92.

entrecruzan las condiciones históricas-sociales en que puede gestarse la pedagogía del oprimido”¹⁰⁶

Sin embargo, las propuestas no apuntaban a quedar restringidas para un sector reducido de la sociedad, sino que esto tenía que ser del beneficio de todos y todas, de ahí que estas aportaciones contribuyeran de manera sustanciosa a los fundamentos de la Educación Popular. Como nos menciona nuestro autor:

“la escuela democrática no debe tan sólo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actitud docente, sino estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. De ahí que viene la necesidad de profesándose democrática, ser realmente humilde para poder reconocerse aprendiendo muchas veces con quien ni siquiera se ha escolarizado”¹⁰⁷

La democratización de la cultura no es su vulgarización, como generalmente se dice, en la medida que el conocimiento no es un bien privado, sino un bien público. Se pensaba en la alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización de Brasil. Los aportes que esto lograría, los alcances a los que se aspiraba en una sociedad educada, desde una visión –claro está– crítica, podían apuntar a la construcción de una sociedad más justa y democrática. Pues, habrá que señalar que *“la dimensión global de la educación popular contribuye además a que la comprensión general del ser humano acerca de sí mismo como ser social sea menos monolítica y más pluralista, menos*

¹⁰⁶ Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 39.

¹⁰⁷ Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México. 2006. Pág. 11.

*unidireccional y más abierta a la discusión democrática de las premisas básicas de la existencia*¹⁰⁸.

La visión de una pedagogía crítica que responde en gran medida a los requerimientos y movimientos que se fueron desencadenando en el contexto latinoamericano, pues al ser plenamente conscientes de que vivimos en una sociedad con profundos conflictos de clases, con situaciones cotidianas de injusticia social, de importancia frente a los privilegios de algunos, de la pobreza creciente, la violencia y la muerte. Es en este marco en donde se ponen en cuestión si se pretende mantener en esta educación que busca la reproducción de las relaciones sociales en sociedades cerradas o pensar en nuevas formas de organización, de acción, de sociedad.

Nos menciona Moacir Gadotti al respecto que los educadores que permanecieron fieles a los principios de educación popular, de la cual la obra freiriana es una de las bases de tal propuesta, actuaron principalmente en dos direcciones: en la educación popular en el espacio conquistado en el interior del Estado y en la educación popular comunitaria, predominantemente no gubernamental que se basaba en la creación de espacios. En donde podemos señalar que *“la noción de aprender a partir del conocimiento del sujeto, la noción de enseñar a partir de palabras y temas generadores, la educación como acto de conocer y de transformación social y el carácter político de la educación son apenas algunos de los legados de la educación popular a la pedagogía crítica universal*¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Friere, Paulo. *Política y educación*, traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 34.

¹⁰⁹ Gadotti, Moacir y colaboradores. *Perspectivas actuales de la educación*, traducción de Alma Delia Miranda Aguilar. Siglo XXI. Buenos aires. 2003. Pág. 17.

Podemos decir que la calidad de la escuela, desde una postura crítica, tendrá que ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la participación popular en la creación de la cultura y de la educación, volviéndose un tema que involucra el aspecto de toda una sociedad, no sólo de una élite, o de técnicos de la educación. Freire crea en base a sus aportaciones práctico-teóricas, una praxis instructiva anticapitalista y antiimperialista que sirvió como fuente de inspiración a educadores progresistas en todo el mundo. En consecuencia, nos menciona Peter McLaren, que *“la concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir, sin el acto acción-reflexión. La unión acción-reflexión es considerada por Freire como dialéctica. Y esta unidad constituye, de manera permanente, el modo de ser o transformar al mundo que caracteriza al hombre”*¹¹⁰ y a la mujer.

Ahora bien, el que la educación tenga que ser construida a partir de la realidad que se vive en el contexto no implica concebirla como una práctica localista o apartada de conocimientos universales. Pues para Freire era imposible la interpretación del contexto local, como negación de lo universal. Nos dice: *“creo que lo fundamental es dejar claro o ir dejando claro para los educandos una cosa obvia: lo regional surge de lo local igual que lo nacional y lo mundial de lo continental”*¹¹¹, de manera que la visión no puede simplemente reducirse al aspecto localista.

La propuesta freiriana revoluciona la forma de concebir la educación, pues ahora esta debería de ser el compromiso de las clases populares. En este sentido, era entendida como un continuo proceso en el que participan personas comunes, reales, sujetos cotidianos. Aportes que proporcionan un lente agudo

¹¹⁰ Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009. Pág. 123.

¹¹¹ *Ibíd.* Pág. 83.

para el análisis de la educación en nuestros contextos, pues al preguntarnos por la manera de entender al sujeto en la práctica educativa, desde su reconocimiento a su diferencia, de su entorno, de sus deseos. El tomar como eje central de nuestras reflexiones al educando-educador, educador-educando, nos permite establecer perspectivas amplias de pensar la práctica y reflexionar sobre ella.

Capítulo III

Educación y mercado. Desde las fisuras de la globalización capitalista del Siglo XXI.

***"Detrás de cada gran fortuna
se encuentra un gran crimen"***
(Honoré de Balzac)

3.1. La educación en el mercado global del siglo XXI.

Paulo Freire deja en claro que la práctica educativa no puede ser desprendida del contexto histórico en donde se desarrolla, en este sentido, pensar desde nuestro contexto implica necesariamente abordar el tema de la globalización mercantilista en la que nos encontramos. El planteamiento que haremos en esta última etapa del escrito, propone pensar la práctica educativa teniendo como referencia la globalización mercantil, lo que nos permite dejar en claro una serie de fenómenos que afectan directamente la concepción de la educación y la forma de ser llevada a la práctica.

Preguntarnos por la práctica educativa que se desarrolla en nuestro contexto nacional, nos lleva inevitablemente, a pensar a partir de un “momento

histórico” en el que el mercado se ha globalizado, se ha mundializado¹¹². Vivimos tiempos en donde el sistema capitalista se ha encargado de ir penetrando cada rincón de la tierra, alcanzando una internacionalización que ha dado lugar a la creación de episodios insólitos en la historia de la humanidad; no precisamente por su esplendor sino por su barbarie.

Basta echar una mirada a nuestro alrededor para percibir la dinámica en la que se ha encauzado un mercado que no se detiene, que se encuentra desbocado a una velocidad vertiginosa de la producción por la producción. Basta detenernos y mirar que existen máquinas que nunca paran, fábricas y tiendas que nunca cierran, obreros que doblan turno, motores que nunca callan, luces que nunca descansan. Vivimos una época en donde las relaciones humanas se han visto influenciadas drásticamente por un mercado que no duerme, que no para, que todo amolda y transforma a su lógica.

La internacionalización del mercado capitalista se erige en una ideología que concibe una producción infinita en un mundo finito. De manera que ignorar la influencia que tiene el mercado con la institución educativa, es cerrar los ojos ante la realidad que viven las instituciones en estos momentos. Nos dice Antohony Giddens:

“la globalización puede...definirse como la intensificación de las relaciones sociales mundiales que unen localidades distantes de manera que los acontecimientos que se dan a una distancia de muchas millas y viceversa. Éste es un proceso dialéctico porque dichos acontecimientos locales se pueden mover a direcciones adversas desde las mismas relaciones distanciadas que los determinan. La transformación local es tanto una parte de la globalización como la extensión lateral de las conexiones locales atreves del tiempo y el

¹¹² El concepto de globalización tiene una serie de debates en cuanto a su significado, sin embargo lo que ha aquí se pretende es mostrar la influencia del mercado mundial o globalizado, y cómo este ha transformado las relaciones humanas en todas sus esferas.

espacio. Así, cualquiera que estudie hoy las ciudades, en cualquier parte del mundo, es consciente de lo que ocurre en un barrio local puede estar influido por factores –como el dinero mundial y los mercados de mercancías– que operan a distancia infinita del propio barrio”¹¹³.

Si bien, es necesario que señalemos la influencia que ejerce el sistema económico mundial en las relaciones humanas, así como en las esferas en donde estas se llevan a cabo. La institución educativa y la relación existente con el mercado, es un punto crucial para entender el papel que desempeña la institución escolar en nuestra actualidad. Como hemos tratado de establecer en el texto, la práctica educativa no puede ser abstraída de la realidad, y en este aspecto, al ser pensada desde la perspectiva de la globalización podemos observar elementos que será mejor tener en cuenta en nuestras interrogantes.

Sin embargo, el proceso de globalización –habrá que precisarlo– no puede ser entendido como algo que se desarrolla equitativamente, ni mucho menos de manera justa, sino desde dos perspectivas: centro y periferia. Precisamente porque la acumulación compulsiva ha originado un centro, y en consecuencia también se ha creado la periferia. En palabras simples, la globalización puede ser entendida desde las circunstancias en las que se ven inmersos los países globalizados o tercermundistas, pero también desde los contextos de los países globalizantes o primermundistas. En este sentido, los países globalizados ubicados en la periferia, son aquellos que se ven condenados a cumplir restricciones y sanciones que dictan el “selecto” grupo de países pertenecientes al centro, es decir, a los países globalizantes.

Los estragos que se viven en la periferia producto de las “recomendaciones”, restricciones, sanciones y el endeudamiento paulatino que

¹¹³ Anthony Giddens, en McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*, traducción de Pilar Pineda Herrero. Paidós. España. 1997. Pág. 214.

se ven obligados los países globalizados, no les permiten asumir una postura autónoma, sino más bien, su posición es de dependencia ante organizaciones como el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC). Acciones que no han dejado de mostrar una cruda realidad en los contextos donde sus políticas se han implementado. Los países pobres endeudados se ven condenados a abrir sus fronteras a la rapiña y al pillaje desmesurado de sus recursos, de su fuerza humana.

Pero, habrá que dejar en claro y subrayar, que las relaciones existentes entre los países globalizados y los países globalizantes, el beneficio real se lo lleva la inversión privada, ya que al no encontrarse con restricciones ni políticas que las regulen o sancionen han dado marcha a una continua explotación, no sólo de los recursos naturales sino también de las trabajadoras y trabajadores. En esta relación de dependencia existente entre los países de la periferia y los países del centro, es donde debemos ubicar nuestro interrogante por la práctica educativa, en esta trompica carrera por la acumulación de capital.

La globalización del sistema capitalista en su fase neoliberal, como comúnmente se señala, ha logrado influenciar de manera determinante la forma de concebir la educación y las instituciones. En esta relación existente Peter McLaren, pedagogo crítico señala al respecto:

“el neoliberalismo (capitalismo sin guantes o socialismo para ricos) se refiere al dominio corporativo de la sociedad que apoya la procuración estatal de un mercado no regulado, participa en la opresión de las fuerzas que no son de mercado y de las políticas contra el mercado, vacía los servicios públicos gratuitos, elimina los subsidios sociales, ofrece concesiones ilimitadas a

corporaciones transnacionales, entroniza una agenda de política públicas neomercantilistas, señala al mercado como patrón de la reforma educativa y permite que los intereses privados controlen gran parte de la vida social en pos de las utilidades de pocos (al reducir los impuestos de los ricos, economizando en regulaciones ambientales y desmantelando los programas de educación pública y de desarrollo social). Sin duda alguna, se trata de una de las políticas más peligrosas que enfrentamos en la actualidad”¹¹⁴.

El neoliberalismo y sus políticas económicas se orientan al empobrecimiento del aparato estatal, así como la supresión de los servicios públicos, por medio del recorte del presupuesto a espacio e instituciones de salud, vivienda, educación, jubilación, seguridad social, entre otros.

La religión del “mercado libre” que promulga un neoliberalismo conduce, inevitablemente a la confrontación social, como lo podemos comprobar en diversas latitudes del globo globalizado en donde se ha puesto de manifiesto el repudio por dichas políticas. Ejemplo de ello, podemos señalar las manifestaciones de repudio que se presentan hoy en día en contra de las reformas económicas en países como Egipto, Italia, Grecia, República Checa, inclusive en Estados Unidos de Norteamérica en donde encontramos el nacimiento de un movimiento de los llamados Indignados en Wall Streets, donde millares de personas han manifestado su inconformidad por los modelos económicos que promueven lo que van a llamar la “codicia corporativa”, en la medida que sólo se ve beneficiada del mercado global un sector muy reducido de la población.

La herencia del neoliberalismo al mundo ha sido una sociedad menos integrada, producto de las desigualdades y hendiduras que profundizó con las

¹¹⁴ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003. Pág. 68.

recomendaciones bancarias. La reducción del gasto público sólo ha tenido como consecuencia el beneficio del sector privado. En este sentido, el neoliberalismo ha provisto las condiciones propicias para que las corporaciones se vean altamente beneficiadas, por un contexto de privatización, de recortes presupuestales y flexibilidad laboral, creando la senda perfecta para el apoderamiento de grandes capitales y una acumulación sin límites. El peso político y económico que han venido ganando las corporaciones transnacionales por el escenario estructurado en base a la ideología del neoliberalismo, las posiciona por encima de las restricciones, derechos, garantías, de las naciones pobres. Este fenómeno en nuestro presente se sigue agudizando.

Ahora bien, en este contexto globalizado del mercado neoliberal, es en donde pretendemos centrar nuestras reflexiones, tratando de destacar la influencia que ha ejercido el mercado mundial en la concepción y práctica de la educación. Anteriormente habíamos visto con Paulo Freire, la relación existente entre el sistema capitalista y la institución educativa, en la que señalábamos que el mercado requería de la instrucción para las labores del mercado industrial. Hoy en día la complejidad del mercado y sus relaciones, requieren no sólo de la instrucción del sujeto para las tareas industriales sino que a su vez, ha impuesto parámetros de competitividad y rentabilidad.

La educación en la óptica del mercado global está destinada a cumplir con los requerimientos que permitan la continuidad del sistema económico vigente, configurando a la institución educativa como sí está fuese la empresa encargada de producir el “capital humano” rentable y competitivo, tan indispensable para las necesidades laborales del mercado mundializado. Como señala Moacir Gadotti, *“la educación se considera como un instrumento al*

servicio del crecimiento económico y como parte de un discurso dominante de los países que se denominan a sí mismos desarrollados, el cual desconoce la diversidad cultural y las identidades locales”¹¹⁵.

El sociólogo francés Christian Laval, nos presenta una investigación sobre la ideología que ha marcado la tendencia de la educación en la fase neoliberal del capitalismo. Dicha visión, obedece a un modelo dogmático que asimila la enseñanza en las instituciones educativas como la producción de “capital humano”, en donde los usuarios o clientes, a los que se abstrae al alumno o alumna, intentan adquirir una certificación que les permita su rentabilidad en el mercado. Certificado que los acredite como capacitados a las labores mercantiles. En otras palabras la institución es concebida como el espacio de certificación del producto para competir en la sociedad de consumo. La idea de entender la institución educativa a partir de los parámetros empresariales es una visión económica que busca alcanzar dos objetivos fundamentales como son la eficiencia y la rentabilidad del capital humano. Una idea estructurada que se orienta a la formación de capital humano, echando mano de sistemas de enseñanza diseñados bajo las necesidades económicas del mercado.

Las críticas a la visión empresarial de la institución educativa que nos presenta Christian Laval, pone de manifiesto que las ideologías que promueve el mercado, dista mucho de términos como la igualdad de oportunidades, de desarrollo intelectual y cultural de los individuos, antes bien, comúnmente percibimos que ocurre totalmente lo contrario. El modelo escolar y educativo que tiende a imponerse en la visión mercantil, se encuentra fundamentado, en

¹¹⁵ Gadotti, Moacir. *Pedagogía de la tierra*, traducción de Eduardo Lucio Molina. Siglo XXI. 2002. Pág. 22.

primer lugar, en el sometimiento directo de la escuela a la razón económica y sus necesidades. La escuela y su función sólo encuentran su sentido y su funcionamiento óptimo cuando se someten al servicio de la economía.

Christian Laval al analizar el tema de la visión que se tiene de la institución educativa partiendo desde la perspectiva empresarial que se tiene de la educación, nos deja entrever una serie de puntos que pudiéramos analizar de manera breve. Al respecto nos menciona nuestro autor:

“la escuela neoliberal designa un determinado modelo escolar que considera la educación como un bien esencialmente privado y cuyo valor es ante todo económico. No es la sociedad quien garantiza a todos sus miembros el derecho a la cultura, sino que son los individuos quienes deben capitalizar los recursos privados cuyo rendimiento futuro garantizará la sociedad. Esta privatización es un fenómeno que afecta tanto al sentido del saber como a las instituciones encargadas de transmitir los valores y los conocimientos, y al propio vínculo social”¹¹⁶.

Para Christian Laval la influencia del mercado neoliberal ha erosionado en gran medida los viejos fundamentos y finalidades de una institución educativa consagrada a la transmisión cultural y a la reproducción de las referencias sociales y simbólicas en su conjunto, debido a que *“los objetivos que se pueden llamar clásicos de emancipación política y de realización personal que se había asignado a la institución escolar se sustituyen por imperativos prioritarios de la eficiencia productiva y de la inserción laboral. Asistimos, en el ámbito de la escuela, a la transmutación progresiva de todos los valores en un solo valor económico”¹¹⁷.*

¹¹⁶ Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, traducción de Jordi Terré. Paidós. Barcelona. 2004. Pág. 18.

¹¹⁷ *Ibíd.* Pág. 26.

La educación sometida a los valores del mercado, no guarda en sí alguna preocupación por el ser social, por el ser colectivo, antes existe una exaltación de lo individual. Laval, entiende que en esta individualización se da un empobrecimiento drástico del saber, pues este se transforma en un bien de consumo, una adquisición que se traduce a una inversión por parte de los clientes o consumidores. De tal manera que podemos destacar como se configura la idea del educando, pues esta se reduce a la visión del capital humano. En este sentido la institución educativa puede ser entendida en su práctica ya que *“los hombres nuevos que hay que formar, si se presta atención a los discursos más habituales, son en primer lugar los trabajadores y los consumidores del futuro”*¹¹⁸.

La visión de la empresa educativa como formadora de consumidores o capital humano, en la actualidad se encuentra continuamente atacada, pues su proposición reduce a entender la educación como un subsector de la economía¹¹⁹. Eduardo Galeano, poeta uruguayo nos presenta de manera peculiar su visión acerca de la educación del mercado, nos dice en un texto dedicado a los alumnos:

“Día tras Día, se niega a los niños el derecho a ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero. Para que se acostumbren

¹¹⁸ *Ibíd.* Pág. 81.

¹¹⁹ El 15 de mayo de 2008, en el marco de las festividades del día del maestro, Felipe Calderón anuncia el programa “Alianza para la calidad de la Educación”, según en palabras de presidente oficial será *“la herramienta adecuada para construir el sistema educativo moderno y eficiente que demanda el País”*. Sin embargo, dicho programa y sus reformas no fueron resultado de una propuesta de diálogo con otros actores sino producto de un acuerdo tomado al más alto nivel, lo que puso en evidencia la fuerte relación que existe actualmente entre el gobierno federal y el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE). Algunos organismos recibieron con beneplácito la propuesta, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), así como importantes líderes de opinión en México. En dicho programa podemos encontrar el lenguaje y las características de la educación entendida como una institución empresarial.

*a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fuesen basura para que se conviertan en basura. Y a los niños de en medio, a los que no son pobres ni ricos los mantiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera*¹²⁰.

La idea que desarrolla Galeano en el texto *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, encontramos esta idea que hemos venido desarrollando, en las cuales el sujeto, el ser humano se configura a los ojos del mercado, y para ser precisos un mercado que excluye en su afán de acumular cantidades infinitas de capital. En este juego por la acumulación, quedan a la deriva los viejos ideales humanistas, pues estos son reducidos a una estrecha visión de rentabilidad y competencia, algo que en la continua privatización de las instituciones educativas, es cada vez más notorio, y que deja en claro la dificultad que implica el acceso a la institución educativa, como podemos ver en los países latinoamericanos y en la Europa misma.

Siguiendo con esta configuración mercantilista de la educación no sólo se transforma al educando, sino a su vez al educador y educadora, convirtiéndolos en gerentes que regulan la incursión de clientes o consumidores. El ser humano se reduce a ser pensado como un ser económico, como un individuo esencialmente privado. La reforma educativa hecha en los últimos años al sistema educativo mexicano, nos da muestra de lo que hasta ahora hemos mencionado. De manera que la tendencia que se ha marcado por la educación por competencias tiene una enorme resistencia por parte de la escuela humanista y democrática, en consecuencia la propuesta no se puede simplemente reducir a la afirmación de ser una propuesta buena o

¹²⁰ Galeano, Eduardo. *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. México. 1999. Pág. 11.

mala, ni tampoco en la elección de un modelo burocrático o un modelo empresarial de la educación, sino que va más allá.

En esta fase más madura del capitalismo, el neoliberalismo no busca únicamente la capacitación de la mano de obra para las labores industriales, sino más bien, se pretende formar sujetos competentes, rentables, capacitados altamente para realizar las tareas con “eficiencia” y “rentabilidad”. Teniendo como fondo el ideal de mejorar la productibilidad económica a través de la idea de promover la competencia con la finalidad de mejorar los productos y servicios que se ofertan en el mercado. Ahora bien, cabría cuestionarnos si esto es deseable, en el entendido que no vivimos en el mejor de los mundos posibles, y que la educación no puede ser supeditada a los caprichos del mercado, que dicho sea de paso, ha contribuido con la devastación de nuestro entorno natural, económico, político, cultural, educativo.

Desde nuestro contexto nacional mexicano, devastado por la pobreza y pactos que chupan literalmente cualquier esfuerzo de desarrollo o bienestar, nos vemos en la necesidad de poner en cuestión las recomendaciones de una educación estandarizada, una calidad educativa, bajo los esquemas de rentabilidad y competencia, pues que caso tendría promover el mismo sistema que oprime, excluye, extermina. Como ejemplo, podemos mencionar la continua reducción en la matrícula de las instituciones públicas de educación, algo que orilla inevitablemente a buscar asilo en la propuesta privada. Por otro lado, los financiamientos de la educación por parte de las empresas, dirigen el rumbo de las investigaciones que deberán hacerse, sometiendo directamente el espacio educativo a los caprichos mercantiles.

Pensemos un poco en las reformas que se han venido desarrollando en nuestro sistema educativo nacional mexicano, en específico en la última, conocida como Alianza por la Calidad de la Educación, en donde el corte a seguir es marcado por organismos como la OCDE, BM, BMI, UNESCO, y donde se excluye una participación de los pensadores del contexto nacional, en pro de la continuidad de seguir una educación estandarizada. En dicha propuesta, podemos enfocar la continua desaparición del rubro de las humanidades, en un caso específico, de los espacios pensados para el desarrollo de materias como filosofía, historia, ética, lógica etcétera.

Se ha dado paso a la fragmentación del quehacer de las humanidades en el aparato institucional educativo. En la lógica del consumo no existe el mínimo grado de responsabilidad por la humanidad, ni la crisis ambiental. En este sentido, la educación al ser guiada por los valores del mercado se olvida de las cuestiones más necesarias del hombre y la mujer. El individualismo que procesa la pedagogía por competencias, que es la tendencia que más se ha buscado promover por medio de un libre mercado, está diseñada para estar siempre al servicio de la economía. En esta lógica, el ideal del ser humano no tiene que ver con el cuerpo consciente, el sujeto que se interroga, el sujeto histórico, el ser sensible de la propuesta freiriana, sino que se configura un ser entendido como capital humano: objetos rentables¹²¹.

De manera que se comienza a señalar una estrategia mercantil que reduce la institución educativa, en especial la universitaria, a un lugar de producción de capital humano. El estudiante se transforma en alguien que invierte en sí mismo como dueño de sí mismo en cuanto capital humano. Pero,

¹²¹ Objetos rentables en el sentido que se limitan al acomodamiento en el mercado laboral, pero nunca en lo que respecta a sujetos que transforman su mundo, para ver más sobre esta concepción de acomodamiento de objetos pasivos véase el texto Pedagogía del Oprimido.

la transformación de la educación a la visión empresarial no tiene como fundamentos una ruptura con los viejos modelos de la tradición, pues como bien señala Laval:

“el neoliberalismo actual no se ve obligado a efectuar una brusca transformación de la escuela. Mucho tiempo antes, numerosos autores se emplearon en la definición y la construcción de una escuela conforme enteramente con el espíritu del capitalismo. La mutación presente no es en realidad más que la actualización, en una fase más madura de la sociedad de mercado, en una tendencia operante desde hace mucho tiempo”¹²².

De manera que una de las tendencias dominantes en las maneras de entender la educación, es producto de la fuerte influencia que ejerce el mercado sobre los ámbitos donde se desarrolla las relaciones de la vida humana. Una influencia que ha transformado el discurso de la teoría educativa, los conceptos y su ideología, estableciendo valores económicos para su evaluación, pero también parámetros que son trasladados de la producción industrial o empresarial al corpus teórico educativo de la institución educativa.

¹²² Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, traducción de Jordi Terré. Paidós. Barcelona. 2004. Pág. 39.

3.2. La Pedagogía Crítica en las entrañas del Imperio. Reflexiones en torno a la propuesta de Peter McLaren.

En la actualidad Peter McLaren es considerado un importante teórico de la pedagogía crítica, sus primeras aportaciones las podemos ubicar en los años ochenta, en específico, con la publicación del texto *La vida en las escuelas*, en el que relata –de manera peculiar– las experiencias vividas como docente en el corredor de Jane-Finch en Toronto, Canadá. La publicación entrañaba en sus páginas una serie de problemáticas que no figuraban en las discusiones sobre la educación que debía desarrollarse en aquel país. Rápidamente, la publicación se convirtió en un texto muy leído, pero también muy criticado. Ya que el contenido logra poner el tema de la educación en un panorama más amplio, pues este era planteado desde los barrios pobres de la ciudad, poniendo en evidencia el fracaso de las escuelas en contextos de pobreza. No obstante la falta de sustentos teóricos en la narración del diario, hicieron del texto un blanco fácil de las críticas de académicos.

Peter McLaren reconoce en este primer acercamiento al tema de la educación, la falta de bases firmes que sostuvieran su propuesta teórica, y que a su vez pudiera hacer frente a las críticas que comenzaron a realizarse a su trabajo. Ataques que no únicamente eran por parte de la academia, lo que generó un ambiente tenso y hostil en su vida, facilitando aceptar la invitación que le extendería el pedagogo crítico Henry Hiroux a continuar realizando las investigaciones sobre el tema de la pedagogía crítica en Estados Unidos de Norteamérica. A su llegada, rápidamente entró en contacto con la obra de Paulo Freire, quien en esos momentos se encontraba en la Universidad de

California, Los Ángeles (UCLA). El diálogo sostenido entre los autores influyó enormemente en la crítica que venía realizando McLaren, además de que logró hacerse de los referentes teóricos que en un primer momento carecían sus aportes.

La forma de entender la educación cambió radicalmente por parte de McLaren, como podemos apreciar en la siguiente cita:

“quedé impresionado por la gama de teorías sociológicas que explicaban cómo las escuelas pueden dar y quitar el poder, deslegitimar y descalificar la vida de los estudiantes en desventaja. Descubrí también que las escuelas operan por medio de un currículum oculto que encarcela a los estudiantes en la semiótica del Poder y trabaja en contra del éxito de las minorías raciales, las mujeres y los pobres. También tuve conciencia de cómo las escuelas podrían trabajar en forma emancipatoria para dar poder a los estudiantes a fin que pudieran, en palabras de Paulo Freire, leer la palabra y leer el mundo”¹²³.

De manera que las críticas que planteaba McLaren comenzaron a tener este dejo de radicalidad en sus escritos. En este sentido, se vuelve importante para nosotros echar un vistazo a las aportaciones que el pedagogo canadiense nos presenta en el tema de la pedagogía crítica, pues debido a la cercanía con el planteamiento de la obra freiriana nos permite incorporar algunos elementos que aún no hemos mencionado, y que sobre todo nos serán de gran ayuda para ir identificando posibles límites y alcances de la propuesta de la pedagogía crítica en nuestra realidad.

Recordemos, la importancia de pensar la práctica educativa en relación con el contexto en donde se desarrolla, de manera que se vuelve interesante analizar el planteamiento que nos ofrece Peter McLaren, en la medida que se

¹²³ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. 2003. Pág. 36.

encuentra pensado desde contextos diferentes al que veníamos analizando en la obra freiriana. Ya que el contexto en donde establece su visión de pedagogía crítica tiene como escenario el contexto del país que se asume como el policía del mundo. Un país que ha hecho de las guerras un negocio muy lucrativo. Un contexto que se ve enormemente beneficiado por el saqueo de recursos y la mano de obra de los países pobres. ¿Cómo entender la propuesta de la pedagogía crítica en el contexto imperialista de los E.U.? ¿Cómo es entendido el sujeto en el sistema educativo? ¿Cómo entender la educación desde una visión freiriana en contextos del primer mundo?

Si bien, el cuestionamiento se vuelve muy incómodo pues como nos recuerda McLaren en el análisis del contexto histórico que hace de los E.U., en el cual se puede señalar, la continua participación en los bombardeos e intervenciones en países pobres, como Libia, Granada, Panamá, Somalia, Haití, Afganistán, Sudán, Irak, Yugoslavia, Guatemala, entre otros muchos más que pudiéramos mencionar en esta extensa lista de crímenes contra la humanidad por parte de la nación bélica. La pregunta obligada en este contexto desolador y dramático que suelen ser los escenarios de las guerras que construye el ejército norteamericano, tiene que ver con la necesidad de llegar a dichos extremos bélicos en el nombre de la paz, la justicia, la libertad, la democracia, el mercado.

La cuestión es más que evidente, las acciones políticas realizadas por E.U. han protagonizado una serie de episodios por demás inhumanos, guerras preventivas que benefician enormemente el negocio de las armas. El interés por ir estableciendo los pactos y tratados que les permitan seguir manteniendo

el beneficio de los países pobres no es ningún secreto. Por ejemplo nos menciona McLaren:

“...dentro del contexto de la globalización del capital, los intereses capitalistas, militares, comerciales y energéticos están tan entrelazados que con frecuencia es virtualmente imposible distinguirlos. Considérese el caso reciente del Plan Colombia del gobierno de Bush. El Fondo Monetario Internacional y la Organización Mundial del Comercio han presionado al gobierno colombiano para que reduzca el presupuesto del sector público y venda los servicios y compañías paraestatales. Esto ha causado despidos masivos y reducciones a los fondos públicos para la salud y jubilaciones. El dinero ahorrado (o, para ser precisos, robado a los pobres) se utiliza para pagar las deudas del gobierno con los bancos y las instituciones crediticias extranjeras, misma que devolverán mucho más atractivo al país para los inversionistas extranjeros”¹²⁴.

El libre mercado que impone las políticas económicas de E.U., tienen sus autores intelectuales en las figuras de ecónomos como Von Hayek y Milton Friedman, arquitectos de la idea que promueve el libre comercio entre individuos, un mercado autorregulado por las relaciones que se establecen en las competencias, y en donde el Estado no tenga injerencia. Un mercado en donde el individuo sea libre de elegir, de escoger entre un amplio abanico de posibilidades.

Milton Friedman criticaba severamente al Estado, señalándolo como obsoleto y un obstáculo para el flujo libre de mercancías entre individuos, por lo que elabora una propuesta que busca suprimir o disminuir en gran medida los servicios y beneficios que oferta, como el de salud, vivienda, jubilación, energía, y el de educación, que es el que nos interesa analizar. La idea era suprimir los servicios que el Estado se veía obligado a ofrecer al sector público,

¹²⁴ *Ibíd.* Pág. 61

y permitir la entrada a los servicios empresariales, pues estos dotarían de la competencia que el individuo necesita para abrir sus posibilidades de elección.

El ecónomo de la Universidad de Chicago nos dice:

“el resultado de estas medidas produciría una reducción de la magnitud de las actividades directas del gobierno abriendo al mismo tiempo el abanico de las elecciones posibles para la educación de nuestros hijos. Aportarían un incremento deseable en la variedad de las instituciones educativas disponibles y en la competencia entre ellas. La iniciativa y la empresa privada acelerarían el ritmo del progreso tanto en este ámbito como en los otros, favoreciendo sobre todo la innovación pedagógica y organizativa. El gobierno atendería a su función específica, que consiste en favorecer la operación de la mano invisible sin remplazarla por la mano muerta de la burocracia”¹²⁵.

La ideología de Milton Friedman sobre el libre mercado tomó fuerza en los años ochenta, lo que le valió el Premio Nobel. Es importante señalar este punto en la medida que sus aportaciones en la visión educativa tienen un fuerte referente en la imagen dominante de la educación actual en el mundo y en la institución mexicana como veremos más adelante.

La reforma educativa que promulgaría Milton Friedman se fundamenta en el individualismo, en la configuración de una institución escolar a manera de empresa. Pero, señalemos los alcances que tenía la propuesta económica del Libre Mercado, pues como nos menciona McLaren al respecto:

“Tales son los frutos del legado de Friederich Von Hayek, Milton Friedman y sus mercenarios de la universidad de Chicago, quienes fueron invitados a reestructurar la economía de Chile en los días de la dictadura. Desde luego Estados Unidos contribuyó con algo más que economistas invitados. Ayudó a crear las condiciones políticas necesarias para su política de ajuste estructural y

¹²⁵ Milton Friedman en Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, traducción de Jordi Terré. Paidós. Barcelona. 2004. Pág. 143.

*para ejercer una permanente influencia en América Latina. Los poderes corporativos de Estados Unidos resultaron decisivos para el derrocamiento del gobierno socialista electo de Salvador Allende*¹²⁶.

Peter McLaren, deja ver en su análisis del contexto de la pedagogía crítica, que es necesario ver que la “vida americana” tiene un precio alto en los sectores de los países que explota. Sometiéndolos a sanciones, vetos, castigo, restricciones, pero sobre todo la disposición de sus recursos naturales, y la fractura de su economía por medio de las empresas que abanderan las barras y las estrellas.

En esta fundamentación del libre mercado podemos destacar la influencia sobre la educación, su concepción y su práctica, ya que la institución se ve obligada a la creación de gente competente, rentable para sostener un mercado que no beneficia la economía interna del país. En el caso de Chile, hoy en día podemos ser testigos de la movilización de millones de estudiantes que salen a protestar y a exigir el derecho a la educación. Si bien, dichas exigencias tienen su razón de ser en la medida que la educación pasó a formar parte del lucro mercantil, lo que volvió cada vez más difícil el acceso a las instituciones.

En este sentido la crítica que se establece McLaren, se orienta a develar que la educación es entendida como un subsector de la economía, donde sus servicios están dirigidos a la formación del capital humano. La educación pasa a ser considerada como un bien de consumo. La adquisición del servicio educativo aspira a obtener certificaciones de calidad laboral. El punto se vuelve de suma importancia en la medida que en este sentido el sujeto es reducido a

¹²⁶ McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, traducción de María Guadalupe Benítez Toriello. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 41.

la categoría de un inversionista o cliente como ya lo hemos venido diciendo.

Pero, veamos lo que nos dice el pedagogo canadiense:

“los llamados a la creación de estándares nacionales, exámenes nacionales, exámenes nacionales regulares, sistema de bonos, esquemas de redención de cuestras, incentivos financieros para la escuela con altos rendimiento y control de calidad aplicado a la enseñanza. Se alienta a las escuelas a dar más valor por el dinero y deben tratar de aprender del mundo empresarial negociante o correr el riesgo de ser entregadas a una administración judicial. En pocas palabras, la política educativa neoliberal funciona con base en la premisa de que la educación es básicamente un subsector de la economía”¹²⁷

La escuela como una empresa educativa, ha sido una de las tendencias que se han marcado a nivel mundial, aunque cabe decir que esta no ha sido un plan consumado, sino que a pesar de ser una constante, no podemos decir que sea un hecho determinante.

Sin embargo, es de suma importancia entender cómo se desarrolla la práctica educativa en la institución, pues esto nos permite reconocer el papel que desempeñan en el entramado social complejo de nuestra actualidad. La escuela, para nuestro pedagogo crítico, funciona a manera de un “*performance ritual*” en el cual los sujetos participan, y se da a manera de iniciación, la instrucción de lo establecido. Para McLaren es importante entender que la cultura se fundamenta en formas rituales que preservan la cultura, idioma, sociedad, saber, conocimientos, códigos, etcétera, en este sentido se logra el cometido de la supervivencia y trascendencia de las culturas. Los rituales se hacen parte de los ritmos y metáforas del medio humano socialmente

¹²⁷ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. 2003. Pág. 69.

condicionados, históricamente adquiridos y biológicamente constituidos. Comprender al ritual va más allá de la vaguedad de sus concepciones.

Si bien, McLaren señala que entender la educación desde la visión ritual es muy complicado, sin embargo, nos dice al respecto:

“he adoptado una perspectiva del ritual que intenta asumir seriamente los conceptos de poder y dominación y que considera el ritual como un producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo. De acuerdo con esto, el ritual será considerado como hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas (por ejemplo, los sistemas de significado, preferencias, actitudes, y normas que legitiman el orden social existente)”¹²⁸.

Para Peter McLaren, existe una importancia en la concepción ritual de la educación, pues la humanidad, a lo largo de los años, ha existido como cultural, en esta medida, la vida cultural presente los procesos “raíces del ritual” –como dice el autor- deben ser el fundamento de nuestra existencia social. En la medida, que no podemos negar que en la cotidianidad nos desenvolvemos, nos comunicamos de manera ritual y simbólica.

Al presentarnos la educación desde la óptica del ritual, nos deja entrever la pretensión de la educación como aquella estructura ritualizada que se ha naturalizado y aceptado como un espacio de formación de sujetos consumidores de ideas, paradigmas, juicios, normas, valores, conocimientos, signos, imágenes dominantes del pensamiento, establecidas y reproducidas por la elite en el poder. El ritual se presenta en McLaren de la siguiente manera:

¹²⁸ McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, traducción de Sebastián Figueroa Rodríguez. . Siglo XXI. México. 1995. Pág. 21.

*“los rituales del salón de clase representan un campo del discurso o modo dominante de representación que naturaliza, santifica y privilegia ciertas formas de conocimiento y práctica simbólica sobre otras y, al hacerlo, disuelve la fuerza de otros discursos. Una teoría sobre el discurso del ritual constituye un modo de entender cómo los símbolos se relacionan con otros en un campo dado, y cómo sirven a manera de articulaciones estratégicas para asignar a los estudiantes su lugar en la economía moral de la escuela”*¹²⁹

La educación entendida como un *performance* ritual, deja entrever algunos componentes de la estructura misma de la educación y su práctica. La figura, por ejemplo, del profesor o profesora, queda determinada en la idea de ser *“actores que emplean los gestos, la entonación verbal y los métodos rítmicos de expresión ritualizada. Mientras una gran parte de la vida escolar es de naturaleza ocular (en el sentido de que los puntos focales de la instrucción giran en torno a la lectura y escritura en silencio), el maestro habla mediante muchos de los ritos instrucciones”*¹³⁰. Idea que es compartida por la educación bancaria que el pensamiento freiriano critica.

Las escuelas para McLaren son consideradas como instituciones estructuradas de manera intrincada y saturadas de rituales, que sirven como si fuesen receptáculos de sistemas simbólicos complejos. Los ritos obstruccionales servían para comunicar a los estudiantes mensajes codificados que, a su vez, servían para promover funciones conductuales normativas como para diseñar marcos epistemológicos de dominio sobre los alumnos y alumnas. En resumen podemos decir que la institución es la que proporciona pistas tanto para “pensar” como para “hacer”, de manera se les “ayuda” a socializarse con

¹²⁹ *Ibíd.* Pág. 141.

¹³⁰ *Ibíd.* Pág. 121.

los valores, conductas “apropiadas” y establecidas, difundidas por la elite en el poder.

Ahora bien, el sistema simbólico que se determina en las instituciones, como lo hemos venido analizando en estos últimos apartados del trabajo, tiene su referente inmediato en la economía. En los valores que profesa el libre mercado. La libertad de compra. Pero, detengámonos un poco a pensar más este punto, pues ¿Cuáles son los valores, los conocimientos, el sujeto que se busca desarrollar en una educación guiada por el mercado? Una interrogante que se vuelve polémica en sus posibles respuestas, pues la contestación puede ser guiada a destacar las viejas promesas económicas del libre mercado, pero, por otra parte, se puede señalar que las políticas económicas guiadas por la ideología del libre mercado se alejan de todo compromiso con la justicia, democracia, sociedad, historia, ya que sólo están pensadas para el beneficio individual, nunca público.

Una educación que es llevada a la práctica de manera ritual, en cuyo espacio simbólico se inician a los sujetos al contacto con lenguajes, con simbologías, conocimientos, valores, paradigmas, políticas, religión. Peter McLaren nos explica al respecto:

“la afirmación de que el discurso dominante de Estados Unidos como embajador de la democracia y pacificador del mundo, ha sobre determinado el punto de vista de sí mismo del público norteamericano como ciudadanía, no puede ser descartada con facilidad. Este discurso dominante se ha visto asegurado durante siglos mediante aparatos estatales ideológicos, sobre todo por medio de la educación pública, los medios y las industrias de la cultura”¹³¹.

¹³¹ McLaren, Peter y Jaramillo, Nathalia E., *Pedagogía y praxis en la era del Imperio. Hacia un nuevo humanismo*, Editorial Popular. México. 2006. Pág. 74.

Como menciona McLaren la ideología que se ha generado en el desarrollo de las escuelas ha contribuido a la formación de una ideología, que promulga la “vida americana” pero no dan cuenta de las implicaciones que tiene en otras latitudes del mundo.

De manera que el paisaje es un entorno diferente a contexto planteado desde los territorios tercermundistas que veíamos con Freire, pues si bien, ¿cómo entender la educación crítica en un país que es el responsable de millones de asesinatos, responsable directo de las restricciones a países pobres, invasiones, saqueos?

De manera que sería pertinente dar un vistazo a la forma de comprender la pedagogía crítica por parte de McLaren, ya que nos permitiría ir estableciendo algunos puntos de reflexión que pudieran servir en nuestra interrogante por la educación en nuestro contexto. Nos dice:

“la pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica, no obstante, no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes”¹³².

Es interesante señalar este punto, ya que como hemos venido diciendo en el trabajo, la pedagogía crítica requiere de una continua construcción, re-invencción, que le permita incorporar los elementos del entorno. Pero, señalemos que una pedagogía crítica no deja de lado el aspecto de la realidad

¹³² McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. 2003. Pág. 256.

social, en el caso de Freire las favelas, en McLaren los condominios de los afroamericanos, latinos, de los desposeídos del sistema.

La intención que se desarrolla en la pedagogía crítica requiere de que los educadores críticos, educadoras críticas que puedan crear un lenguaje que permita articular el papel que desempeña la escuela para unir conocimiento y Poder. La pedagogía crítica está diseñada para servir al propósito tanto de dar poder a los maestros a las maestras para que logren enseñar-aprender a dar poder¹³³. El ser humano, un ser social, es el producto de sistemas de mediación, contradicciones dialécticas producidas por la relación social conocida como capital, también por las representaciones culturales, las formaciones sociales, los avances científicos, tecnológicos, así como de las relación estrecha que se guarda con las instituciones, todo lo cual contribuye las condiciones objetivas de la posibilidad de nuestro desarrollo humano. En este sentido nos dice McLaren:

*"la pedagogía crítica funciona en y mediante todos estos niveles para crear condiciones para el desarrollo de seres humanos que se relacionan libremente y cuyas relaciones no se ven abrumadas por las intenciones de los capitalistas occidentales; de seres cuyos sueños, deseos y necesidades no se ven limitados por la necesidad que tiene el capital de reproducirse a sí mismo; de personas cuyo sentido de propósito no se alimenta en la matriz de la necesidad y cuyas subjetividades no son moldeadas por relaciones sociales de producción que se basan en reducir la identidad humana al valor de producción mediante la mercantilización"*¹³⁴.

En el intento de transformar la realidad que se vive, de formar un mundo mejor, más justo. Es necesario comenzar a construir los espacios en donde los

¹³³ La cuestiones sobre el poder que parte del conocimiento de que son los sujetos los que intervienen en el devenir histórico será una idea que desarrolla nuestro autor. Véase el texto *La vida en las escuelas*.

¹³⁴ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003. Pág. 56.

sujetos den cuenta, que formación crítica que afronte los mitos dominantes y su manera en que estos son impuestos. De tal manera que la pedagogía afronta el tema de la educación tomando como eje principal, como lo hemos viniendo destacando el ser humano y su relación con lo social, con el mundo.

3.3. La pedagogía revolucionaria en Peter McLaren

Si bien, podemos afirmar que la propuesta de la pedagogía crítica busca transformar la realidad en la que se vive, por medio de una formación orientada a concientizar a los educandos sobre el momento que se vive y la posibilidad de transformarlo como agentes históricos, agentes del cambio. Pero ante esta afirmación habrá que señalar, que el discurso de la pedagogía crítica no es un referente de peso en la ideología dominante de la educación a nivel nacional. Pareciera ser un discurso confinado a un grupo muy reducido de estudiosos de la materia, por lo que los espacios se reducen a un sector muy pequeño, por lo regular suele ubicarse fuera del sistema educativo oficial. A pesar de que la pedagogía crítica no es una ideología dominante en el tema de la educación, podemos destacar que con el paso de los años ha venido ganando un espacio importante en la construcción de redes¹³⁵, como ejemplo podría señalarse el Instituto Paulo Freire ubicado en diversos contextos internacionales.

Ahora bien, es importante destacar el sector reducido en donde se concentra el estudio de la pedagogía crítica, pues nos permite a su vez ubicar cual es la ideología dominante que estructura la educación. Aunque tendremos que aclarar que existen múltiples experiencias que buscan escapar de configurar una educación en base al mercado, podemos afirmar que ha sido una tendencia constante en los países latinoamericanos. México en este contexto es un ferviente promotor del mercado libre, en el cual la educación

¹³⁵ El Instituto Paulo Freire es un ejemplo de la apertura de espacios que continúan creando, reinventando la práctica freiriana. Al igual, la fundación McLaren se ha estructurado en base a los aportes que el autor hace en referencia a la educación y de la cual ha contribuido enormemente en la formación crítica de educadores y educadoras.

promueve una estandarización de contenidos y parámetros para una educación de calidad.

Influencia tan marcada del mercado que ha venido estructurando una teoría en la que se ha comenzado a transformar el lenguaje en el que se presenta, en el que se expresan la práctica y la teoría, pues los conceptos que se manejan tienen sus referentes en la terminología de la economía. Por ejemplo al hablar desde los discursos dominantes sobre “calidad educativa”, la argumentación así como los procesos son basados en las aportaciones desarrolladas bajo los parámetros de control de calidad en las producciones industriales, o empresariales.

En dicha concepción empresarial de la educación, que es la imagen que señalamos como dominante, la pretensión es certificar el capital humano que se adiestra en las instituciones, lo que “garantizará” labores competentes, aspirando siempre a desarrollar una competencia que beneficie la eficiencia del mercado. En la visión empresarial de la educación, que es la que rige en el territorio nacional mexicano, al ser analizada desde la óptica de la pedagogía crítica podemos destacar que en este ejercicio no brinda cabida para la reflexión, la crítica, la problematización, pues como pretende el discurso de pedagogía crítica, y como se lo reconoce la visión empresarial, al crear espacios pensados desde la propuesta transformadora, el rumbo al que se dirige el objetivo educacional puede en diversos sentidos, pensar las maneras de transformar un sistema económico basado en la sobreexplotación de grandes sectores en beneficio de pocos. En esto último, vemos que la propuesta de una pedagogía crítica estaría muy lejos de formar únicamente el capital humano rentable y competente, pues se impulsaría a su vez otras

áreas, por mencionar un ejemplo, las humanidades y su estudio no serían desdeñadas como pasa en el actual programa educativo en la llamada Alianza por la Calidad Educativa.

En la oposición radical que guarda una perspectiva crítica de la educación ante el intento de reducir a la institución educativa a una empresa productora de capital humano, podemos señalar un punto crucial en dicho conflicto, en la medida que dilucida los posibles límites a los que nos enfrentamos con el discurso que hemos venido analizando. A pesar de que podemos encontrar en la teoría de la pedagogía crítica herramientas muy útiles, y que puede ser entendido como un lente muy agudo, que analiza desde los mismos fundamentos históricos de la práctica educativa, no tiene un referente de peso en la formación de las educadoras y los educadores. Lo que genera un desconocimiento importante sobre esta propuesta alternativa de la educación, y obviamente se limitan los alcances a los que se pueden aspirar.

Peter McLaren nos comenta al respecto sobre el estudio de la pedagogía crítica, en específico sobre el estudio de la obra freiriana, nos dice:

“aun cuando se le reconoce como uno de los más importantes filósofos de la liberación y como un pionero en educación crítica y en la pedagogía crítica, su trabajo todavía sólo es utilizado principalmente por los educadores que realizan su labor fuera de la corriente educativa dominante. El estatus marginal de los seguidores de Freire se debe indudablemente al hecho de que Freire creía firmemente que el cambio educativo debe ir acompañado por transformaciones significativas en las estructuras políticas y sociales en las que la educación tiene lugar”¹³⁶.

¹³⁶ McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, traducción de María Guadalupe Benítez Toriello. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 197.

La escuela por sí misma, no podría realizar la transformación social tan anhelada en los contextos de pobreza y desesperación. Para Freire como para McLaren la idea de una pedagogía crítica no podía reducirse al trabajo en el aula, tenía que traspasar los muros físicos de la institución, en la medida que la práctica busca ser entendida como una propuesta que genere espacios pedagógicos en el que los educandos se encuentren en una constante interrogación, reflexión, debate como, herramientas útiles en el desarrollo de la vida diaria. Una educación para la vida, una práctica que incida en un trato crítico de la realidad, es lo que se persigue con la propuesta.

Pero, dicha orientación –podemos señalar– es donde encontramos su radicalidad en la medida que se busca la creación de espacios pedagógicos que construyan alternativas al sistema económico vigente, es decir al capitalismo. En este sentido la propuesta de la pedagogía crítica de McLaren al igual que Freire, va más allá de los límites institucionales, pues su referente está pensado en la realidad en la que se ve inmersa, como es el sistema económico capitalista, así como en las devastaciones que esto provoca en todo el mundo. Como nos recuerda Gadotti, *“el capitalismo aumentó más la capacidad de destrucción de la humanidad que su bienestar y prosperidad”*¹³⁷. No sólo se ha dado paso a fracturar las esferas socio-culturales, sino las mismas condiciones naturales, de ahí que se encuentran propuestas muy serias que buscan hacer evidente que se requiere un cambio con las formas de relacionarse con el medio natural, como el caso de la ecopedagogía¹³⁸.

¹³⁷ Gadotti, Moacir. *Pedagogía de la tierra*, traducción de Eduardo Lucio Molina. Siglo XXI. México. 2002. Pág. 28.

¹³⁸ Nace en los años sesenta, en un contexto histórico, en donde se comienza a tomar conciencia y una preocupación seria dadas las amenazas que se enfrentaban en el planeta, y que hoy se han agudizado. Lo que significó una crítica severamente a la forma de concebir el conocimiento, y a su vez, a la visión de la

Habrá que comenzar a dar cuenta que en esta realidad que se vive, menciona McLaren, *“el capitalismo constituye la negación absoluta de la humanidad, la personalidad y la libertad, y, como tal, representa el límite de la lógica de la dominación”*¹³⁹. Es por ello, que la pedagogía crítica, como ya señalábamos, abandona la creencia de concebir a la educación como algo neutro, al contrario, asume la radicalidad de ser entendida como un acción política, una acción que se da entre sujetos que se reconocen como humanos, como seres sensibles que tienen en común un mismo escenario: el mundo.

Para McLaren, la propuesta de educación crítica necesita buscar la forma en que se relacionen los sujetos en el papel determinante que juegan en el entramado social. Claro, una relación en términos de diálogo. En la medida que la relación de la institución educativa no tiene que ser entendida en los límites del aula, tiene que trascender, ir más allá. Al respecto nos menciona el pedagogo canadiense sobre su postura:

*“Mi enfoque hacia una pedagogía crítica es tratar de comprender de manera dialéctica cómo es que las relaciones sociales capitalistas, es decir, el capital como forma social (cuando los imperativos del mercado fijan los términos de la reproducción social) moldean a estudiantes y maestros, y cómo es que los propios fundamentos de la existencia pueden someterse a los requerimientos de la ganancia. A mi manera de ver, resulta imprescindible un enfoque histórico-materialista para establecer esta relación”*¹⁴⁰.

McLaren apunta al igual que Freire, a enfocar los análisis de la historia desde una postura crítica, que permita entender a grandes rasgos la manera en la que se ha venido desarrollando la historia y la incidencia que se tiene como

educación que busca reproducir las relaciones capitalistas. Heibert Marcuse por ejemplo, denunciaba la incompatibilidad entre la lógica capitalista y la ecología, defendiendo una postura ecosocialista.

¹³⁹ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003. Pág. 57.

¹⁴⁰ *Ibíd.* Pág. 75.

sujeto, como sociedad. Reflexionar, en esta medida, sobre el sujeto que se está formando en el entramado social neoliberal nos ofrece una perspectiva más amplia en dónde pensar nuestra educación.

McLaren al abordar la interrogante por la educación en el contexto de E.U. y las políticas económicas que ejerce a niveles mundiales, deja entrever que la educación en este contexto está diseñada para generar desigualdades, pero a su vez orientadas a seguir la reproducción de una sociedad que vive los beneficios de la guerra y la explotación de millones. Para nuestro autor, las lecturas de discursos críticos, podría ser de una gran ayuda a los procesos de liberación, pues estos dan cuenta que la historia se ha venido edificando en base a la visión de una élite gobernante, así como en el contexto en el que situamos las aportaciones de McLaren, el país de las barras y las estrellas ha protagonizado el despojo de recursos naturales y de vidas humanas en pos de seguir manteniendo el estilo de vida norteamericano. Es por ello, señala McLaren:

“En una época en la que la teoría social marxista parece destinada al basurero político, se la necesita más que nunca para ayudarnos a comprender las fuerzas y relaciones que ahora dan forma a nuestro destino nacional e internacional”¹⁴¹

Precisamente, McLaren al igual que Friere, nos remiten continuamente a las lecturas de Karl Marx como ese acérrimo crítico del capitalismo, lo que brinda la posibilidad de ir generando una postura que se apropie de discursos críticos, de los conceptos que puedan identificar los momentos históricos que se viven. Pero sobre todo, y de ahí, su importancia, de *“tomar en serio la*

¹⁴¹ *Ibíd.* Pág.50.

convicción de Marx respecto a que las personas pueden ser sujetos de la historia y crear una sociedad nueva”¹⁴².

De manera que la pedagogía crítica debe renovar continuamente su compromiso por emancipar a la humanidad de su propia inhumanidad, de ahí que requiera de un continuo planteamiento que obedezca de manera directa al interés de los convocados a la práctica educativa. Una pedagogía crítica y afirmante tiene que ser constituida con la historia que se vive la cotidianidad, lo que se dice, se vive, con las lecturas del mundo de las personas cotidianas, las formas en las que los estudiantes y los maestros asignan significados, valores, y las posibilidades que subyacen en las experiencias que moldean sus voces.

La voz y la participación, como lo hemos visto anteriormente, son elementos que dan cuenta, desde la visión pedagógica, que los discursos están situados históricamente y mediados culturalmente, y que su significado es derivado de la interacción con los demás, con el otro, en las relaciones humanas, en los procesos que se viven en la vida diaria. Para McLaren:

“la pedagogía revolucionaria apunta a una revolución epistemológica y ontológica en la manera en que pensamos acerca del conocimiento y el ser, y de la relación existente entre ellos. Al recalcar la importancia de una praxis crítica/dialéctica a la que se le haya influido un enfoque educacional alternativo –uno que pueda ser aplicado en contexto tanto formales como informales–, la pedagogía revolucionaria pone de manifiesto cómo la praxis necesita echar mano tanto de la acción cultural como de la revolución cultural”¹⁴³.

¹⁴² *Ibíd.* Pág. 73

¹⁴³ McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, traducción de María Guadalupe Benítez Toriello. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 250.

Es por ello que el profesor y profesora deben asumir una postura que reafirme un compromiso como intelectuales¹⁴⁴ que posibiliten la creación de discursos que proporcionen al educando herramientas útiles en la lectura de su vida diaria, de su realidad cotidiana. En este sentido se pretende que la comprensión dialéctica de la vida cotidiana no sólo sea dentro, sino también fuera del salón de clases. La postura es clara para McLaren, como para Freire, la educación tiene que ser entendida como un derecho, un beneficio de la sociedad, en tanto espacio de formación de las nuevas generaciones, de ahí su carácter democrático. Hoy en día, cuando esta idea se ha corrompido es preciso proponer una pedagogía de la revolución, una transformación de nuestros espacios educativos, de las instituciones, de los espacios públicos. Ya que, no se trata de la reproducción de contenidos, sino como señala McLaren:

*“la pedagogía crítica es una política de comprensión y acción, un acto de conocimiento que intenta situar la vida diaria en un contexto geopolítico más amplio, con el objetivo de fomentar una responsabilidad colectiva regional con uno mismo, un ecumene a gran escala y la solidaridad internacional de los trabajadores”*¹⁴⁵.

De ahí que la posición de la pedagogía crítica, se establece como una necesidad de alfabetización crítica que abarque la lectura y la escritura en términos de decisiones morales y políticas. La propuesta es encaminada a incentivar al educando a participar en los discursos y debates públicos sobre

¹⁴⁴ Sobre el tema Henry Giroux nos habla de que los profesores como las profesoras tengan esta iniciativa por la investigación ya que, como nos dice: *“con esta perspectiva en la mente, quiero extraer la conclusión de que, si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”*, véase Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. Barcelona. 1997. Pág. 177.

¹⁴⁵ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003. Pág. 50.

asuntos sociales, económicos, políticos que afectan la vida cotidiana en su comunidad y en las comunidades aledañas.

La práctica educativa, como hemos visto, no puede ser reducida a los ejercicios o rituales tradicionales del aula, tiene que ir más allá. La práctica educativa comprometida con el momento que se vive, deberá de asumir la responsabilidad de estar en una continua investigación que permita destacar la relación existente entre los contenidos y la vida diaria de los educandos. Ya que *“la pedagogía orientada a la praxis acorta la brecha entre conocimiento crítico y práctica social. Ello implica llevar la teoría a las calles, e incluye organizar y movilizar a estudiantes, padres de familia y maestros a nivel comunitario, y vincular sus luchas con las luchas, más amplias, en el nivel nacional e internacional”*¹⁴⁶.

La postura del educando, desde la visión crítica de la educación no puede ser concebida como neutra, sino como política, en la medida que esta refiere a las maneras de relacionarse con el otro, a las maneras de organización de seres humanos. El educador debe aspirar a crear las condiciones en el espacio pedagógico par que el sujeto vaya asumiendo una formación orientada a *“participar en la vida democrática como agentes sociales críticos, transformándose en autores de su propia historia en vez de ser destrozados como sus víctimas pasivas”*¹⁴⁷.

El conocimiento en la propuesta crítica, juega un papel fundamental, no como contenido que se “vacía”, sino como un referente importante en la vida de los sujetos, es por ello que se debe insistir en la idea de generar espacios pedagógicos que posibiliten el contacto con información y conocimientos que le

¹⁴⁶ *Ibíd.* pág. 97.

¹⁴⁷ *Ibíd.* Pág. 99.

permitan al educando ir desarrollando posturas críticas, lecturas de su realidad, en gran medida se busca fomentar la pregunta, el cuestionamiento, la interrogación por la forma en que se desarrolla la vida cotidiana, así como de hacer conciencia del papel que desempeñamos como seres políticos. Por eso, la postura crítica no puede ser una cuestión de fórmulas, métodos o estrategias pedagógicas únicamente, por eso mismo no puede ser considerada como un acto neutro, pues remite constantemente a posiciones políticas. Nos dice McLaren:

*“los estudiantes necesitan que les proporcionen maneras de analizar sus propias historias y las políticas culturales en las que se encuentran inmersos desde la posición ventajosa de las fuerzas, las relaciones y las prácticas que las median: las estructuras económicas, las relaciones sociales de producción, las representaciones culturales, las formaciones sociales y los arreglos institucionales”*¹⁴⁸.

Y es que para McLaren su planteamiento esta puesto en desmitificar el discurso oficial, por ejemplo de que las guerras que E.U. protagonizan, y de las cuales son presentadas a su sociedad como justas y necesarias. La crítica ante esta ideología dominante, pone en evidencia la necesidad de entender que las guerras realizadas por el complejo militar Gringo, incurren en el marco de la ilegitimidad, y su interés está evidentemente dirigido al saqueo de sus víctimas. En consecuencia, *“la pedagogía crítica rompe o desestabiliza los imperativos ideológicos dominantes de una sociedad blanca, patriarcal y capitalista por medio de estrategias de desmitificación y de descolonización”*¹⁴⁹

¹⁴⁸ *Ibíd.* Pág. 72.

¹⁴⁹ McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, traducción de María Guadalupe Benítez Toriello. Siglo XXI. México. 2001. Pág. 147.

Ante esta perspectiva crítica de desmitificar el discurso dominante de E.U., el profesor debe mantenerse en oposición al accionar bélico, de ahí que su postura no puede ser considerada neutra. Comenzamos a ver aquí la necesidad de una posición ética-política de los profesores, profesoras. McLaren nos dice:

“los maestros que asumen el papel de intelectuales transformadores tratan a los estudiantes como agentes críticos, cuestionan cómo es producido y distribuido el conocimiento, utilizan el diálogo y hacen al conocimiento significativo, crítico y finalmente emancipatorio”¹⁵⁰.

En este intento por generar la conciencia en los educandos la utilización de discursos, de autores, de material, que pueda incorporar elementos críticos a la práctica educativa, puede representar un primer momento en la transformación de la educación conservadora. McLaren nos dice al respecto:

“nuestra visión de la pedagogía crítica revolucionaria consiste en enseñar a los estudiantes cómo el conocimiento se relaciona históricamente, culturalmente e institucionalmente con el proceso de producción y consumo”¹⁵¹.

Los retos de la pedagogía crítica, en este sentido, están puestos e implican pensar la transformación social, en este sentido y entendemos desde las aportaciones de McLaren, que se requiere del reconocimiento de los hombres y mujeres, pues *“necesitamos recordar que nuestros estudiantes no son espectros incorpóreos para hacerlos volar por los corredores por la retórica y la sofistería pedagógicas; más bien los estudiantes son agentes históricos complejos y necesitan poder leer los múltiples textos de su propia vida. Es decir, necesitan leer los lenguajes y los discursos en los que se encuentran para reinventarse a sí mismos. En consecuencia, la pedagogía crítica no debe*

¹⁵⁰ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. 2003. Pág. 336.

¹⁵¹ *Ibíd.* Pág. 78.

volverse un espacio privilegiado para los académicos sino forjarse en medio de la lucha diaria de los propios oprimidos"¹⁵².

Se busca con la propuesta volver los ojos en la necesidad de comenzar a pensar la práctica en relación a los hombres y mujeres que habitan el contexto concreto en donde se desarrolla la práctica. La ruptura que podemos señalar con la tradición educativa es evidente, señala McLaren:

*"la educación liberadora tiene la esperanza de desarrollar una nueva clase de discurso crítico, que nos inspirará para tener un papel más activo en la vida de la escuela y el salón de clases. Desde mi punto de vista, tal discurso es vital para que los educadores y otros comprendan lo específico de la opresión y la posibilidad de lucha democrática y la renovación de nuestra escuela"*¹⁵³

Los intentos por incorporar en los debates educativos posturas que dejen ver que el discurso hegemónico de la economía de la educación esta plantado en un sistema por demás inhumano, que no sólo ha generado exclusión, pobreza y muerte, sino que ha contribuido de manera directa en las catástrofes ambientales que han puesto en riesgo las condiciones óptimas para la vida del humano en todo el planeta.

¹⁵² *Ibíd.* Pág. 386.

¹⁵³ *Ibíd.* Pág. 337.

3.4. La pedagogía crítica como pedagogía de la esperanza.

La propuesta de la pedagogía crítica nace como producto de una severa crítica al contexto histórico que se vivía en el Brasil. El descontento por la exclusión, pobreza, violencia y muerte, llegaron a ser factores determinantes para elucubrar una propuesta de educación comprendida como herramienta al servicio de la transformación, y no únicamente, como práctica reproductora de la estructura sociocultural dominante como en la tradición educativa. Una pedagogía diseñada para dar respuesta al momento que se vivía, no podía seguir siendo propuesta desde la estructura bancaria, en la medida que se buscaba abrir la posibilidad de incorporar un pensamiento que reconociera y pusiera a su vez en escena el amplio sector poblacional que se identificaba en lo popular.

El éxito rápidamente alcanzado por parte de la propuesta freiriana, se debió en gran parte a la revolución del espacio físico de las instituciones educativas, precisamente el ejercicio educativo abandonaba los muros institucionales y a su vez los ritos bancarios para dirigirse a la creación de espacios que permitieran formular el diálogo y a partir de las diversas lecturas que se tenían de lo cotidiano, en donde el reconocimiento de los actores que hacen posible la práctica educativa era una cuestión por demás importante. En este sentido, la pedagogía crítica al tomar como eje fundamental el sujeto, como un cuerpo consiente, un cuerpo que se interroga y cuestiona, reconociendo esa parte humana que nos ata inevitablemente con la perplejidad de las interrogantes de la vida, del sentimiento existencial, del asombro por lo

cotidiano, se abre una brecha importante que antes en la tradición bancaria de la educación se negaba en el sujeto, pues este –recordemos- era objeto vacío.

Este reconocimiento del ser humano y sus vitales funciones, como ese ser que se pregunta, que arrojado al mundo busca “ser más”, esa continúa tendencia inevitable de ir “más allá de sí mismos”, características existenciales del ser humano, que se reconoce como parte fundamental del proceso del aprendizaje, convierten la propuesta freiriana en una posibilidad más amplia que el adoctrinamiento opresor de la tradición educativa. Reconocer esta característica humana tiene implicaciones de un alcance muy alto, pues abre las posibilidades de hablar de los seres que habitan lo cotidiano de nuestro entorno, que saben pero que a su vez ignoran.

El reconocer el cuerpo consiente como eje central de la educación, abre sin lugar a dudas un abanico de posibilidades de llevar a la práctica una formación crítica. En donde la apuesta educativa freiriana apuntaría a comenzar primeramente a trabajar con la lectura de la realidad y su problematización, en este sentido implica pensar lo que se nos presenta en nuestro entorno inmediato es susceptible de ser transformado por la capacidad que tiene el ser humano por transformar su mundo, de construir la historia. De manera que se rompe con la tradición educativa, ya que no busca responder a preguntas determinadas que el educando debe memorizar, sino general las posibilidades de que afirme sus interrogantes como parte fundamental de ese cuerpo que experimenta, que vive, siente, piensa e interroga.

En este eje que hemos detectado en la obra freiriana, requiere ser pensado desde la óptica que nos ofrece el pensamiento filosófico, precisamente porque al hablarse sobre el tipo de ser humano que debe

formarse en nuestra sociedad, invita inevitablemente, y por el carácter de la interrogación al discurso filosófico como parte fundamental. Al involucrar el pensamiento filosófico abrimos la posibilidad a incorporar reflexiones que no se limitan a modelos didácticos o pedagógicos, sino a una interrogación que conlleve una puesta en escena de la idea del ser humano que se quiera formar. Una pregunta que hoy en día se vuelve indispensable formular en el contexto de las problemáticas que se viven en el territorio nacional mexicano.

Este filosofar por es ser humano y su formación, desde Freire encontramos la necesidad de poner la interrogante en su “situación”, en su realidad contextual que se vive, en este caso que hemos insistido en proponer, los países latinoamericanos como parte de un contexto en donde nos desenvolvemos como nación. Es precisamente este cuestionamiento situado del ser humano que se desea formar en las instituciones una posible vertiente en la manera de pensar la educación. Este arranque en pensar al ser humano más allá de la institución educativa, implica como ya vimos incorporar las miradas del mundo, de los que se suelen denominar minorías.

El abrir la reflexión al reconocimiento de las diferentes miradas que se ofrecen del mundo, implica necesariamente una apertura a lo otro, lo que fractura la visión forzada que se tiene en la educación tradicionalista. Pero también, ya metiéndonos de lleno al tema –claro después de tener elementos que nos sustentan-, al pensar el tipo de educación institucionalizada que se desarrolla en el país, centremos nuestro enfoque en el sujeto, ¿cómo es entendido? ¿Cuál es el ideal a seguir?

Primeramente, conforme a las reformas educativas, y la implementación de la pedagogía por competencias, encontramos que el diseño curricular y la

continua evaluación, no son producto del diálogo con los actores que dan vida a la práctica educativa en nuestros contextos, sino la sugerencia de los organismos bancarios e instituciones internacionales, que promueven una educación pensada para las necesidades mercantiles. Proyectando modelos educativos que han dado muestra de su ineficacia en los contextos donde han sido aplicados. Ejemplo claro es Chile, en donde los jóvenes se ven hoy en día en la necesidad de salir a las calles y luchar por un derecho que se les ha privatizado.

Si bien, como analizamos en la visión empresarial de la educación, podemos seguir su argumentación en el entendido que una de las influencias más grandes en el sistema educativo nacional, no han sido sus pensadores sino las recomendaciones bancarias las que se han implementado. En consecuencia, podemos afirmar que en México siguiendo con la argumentación ya planteada el sujeto se reduce a ser entendido como cliente o consumidor, de manera que se busca reproducir una economía, abandonando la formación crítica, humanitaria del sujeto. Hemos, pues, de comenzar a formar conciencia que el sistema educativo está diseñado para el trabajo, no para cumplir con esas metas que el eslogan educativo oficial presenta. Pues que lejos se presenta de formar honestidad, respeto, cuidado, cuando formamos sujetos que saldrán a rentar su capital humano en una despiadada competencia por mantener el sistema económico vigente.

De ahí la insistencia de Freire, en ver más allá de los métodos educativo, pues el diseño de la educación está orientada a oprimir, a devastar esa inquietud por preguntar, por cuestionar, por la mal intencionada forma de domesticar sujetos. Pues, podríamos decir, la educación por competencias, el

sujeto se reduce a ser un objeto que se busca “acomodar” –como cliente o consumidor– en el mercado mundial. La educación que reconoce a los educandos como sujetos que saben, y más aún, que saben que saben, es un punto crucial para comenzar a pensar en un plano humanista que reconozca la complejidad de los procesos epistemológicos, así como el papel que juega el cuerpo humano, en las sensaciones, los deseos, las interrogantes, en las situaciones que se viven a diario.

Si bien, al abordar el tema de la educación desde su amplitud, es con el fin de situar la práctica en el plano de la vida ordinaria de los sujetos que se convocan a ella, lo que nos permite a abrir un panorama amplio donde movernos, donde ubicar nuestra educación tomando como referente nuestro entorno inmediato. La propuesta en este aspecto se vuelve clara, la educación tiene que enfocarse a la vida, no sólo al sector económico que a pesar de imponerse de una manera global no puede reducir la existencia a los procesos de la oferta y la demanda. ¿Cómo sería entendida y practicada la educación si fuese abandonada la reflexión humanista, y en su lugar se diera únicamente paso a las fórmulas mercantiles? ¿Cuál es el fin de la educación en un mundo que enfrenta grandes riesgos a causa de una instrumentalización de la razón? ¿Qué es la educación en el contexto de neoliberalismo? ¿A favor de quien y en contra de quien está la educación por competencias?

Sin duda, son cuestiones que deberán estar presentes continuamente en nuestras reflexiones sobre el tema de la educación. Al proponer el análisis desde la perspectiva crítica se busca destacar su pretensión, que es generar una educación para la vida, para el presente. En buena medida, un intento por pensar la educación para cuerpos consientes que piensan, que sienten, que

aman, es una posibilidad de reconocimiento de lo humano como eje central de la práctica educativa. Y con ello, dar cuenta que el trabajo en las instituciones educativas es con seres humanos y no con objetos pasivos.

La propuesta de Paulo Freire y Peter McLaren nos dan elementos importantes en el estudio de la pedagogía crítica, de ahí que el interés por tocar el tema, nos remite a ser honestos con nuestro presente y reconocer que no vivimos en el mejor de los mundos y por ello mismo es posible transformarlo en uno más justo, en uno más humano. La vida y su historia humana nos muestran esta posibilidad. La pedagogía crítica, se vuelve una herramienta que posibilita comenzar a pensar en transformar nuestros espacios, nuestra organización, en revolucionar las relaciones humanas en un sistema que ha dado cuenta de la brutalidad que genera la acumulación.

La pedagogía crítica representa una esperanza de dar soluciones a espacios como el del territorio nacional, en la medida de generar, de comenzar a abrir espacios en los cuales se trate de romper la educación que promueve una cultura de competitividad y rentabilidad, y en su lugar, se oriente a formar discusiones en las maneras en que se relaciona el conocimiento, las disciplinas con la esfera social, económica, política, natural, etcétera. Es comenzar a violentar el sectarismo del conocimiento.

Sin embargo, al hablar de una práctica educativa, de una acción determinada, de un ejercicio, de un proceso, damos cuenta de la necesidad de buscar generar diferentes posicionamientos que nos permitan una amplitud en la forma de pensar. En este sentido, la invitación a pensar la práctica educativa desde la perspectiva de la pedagogía crítica, es la invitación para romper lineamientos en las investigaciones, y comenzar a trabajar desde la

interdisciplina, desde el trabajo dialógico con el pueblo, con los sectores populares. Es entender que existe un pensamos y no un pienso. Un conocimiento que construimos y reafirmamos en el pensamiento colectivo.

Las aportaciones que podemos encontrar en la propuesta de la pedagogía crítica, ofrecen una invitación a pensar continuamente la práctica, tomando como referente nuestro entorno cotidiano y sus retos. En esta idea, al pensar la educación bajo la lente que nos ofrece la pedagogía crítica, es volver la mirada a nuestro entorno y pensar el sujeto que deba formarse en nuestras sociedades, pueblos, comunidades, ciudades, barrios, costas, etcétera. A su vez, es poner en cuestión el sujeto que se está formando en nuestra realidad, en nuestras instituciones.

En este interrogarnos por nuestra educación y su práctica, al poner en cuestión la relación que guarda con el entorno, podemos comenzar a tener un alejamiento de la visión educativa dominante, la cual se remite a pensar el perfeccionamiento de técnicas y estrategias metodológicas. Un afanoso estudio por técnicas que ha olvidado terriblemente la mirada y la lectura de sus actores principales tienen del mundo. Es por ello, que la filosofía de la educación, en su estudio no puede quedar al margen de esta pretensión, el interrogarnos sobre la existencia de seres humanos y la relación que guardan entre ellos, las instituciones, es un factor que no puede dejar de ser abordado.

Es comenzar a realizar esfuerzos de pensar desde lo Otro, desde los de abajo, de los excluidos del sistema, es como nos dice Enrique Dussel contar la historia desde nuestro presente, nuestra realidad, es comenzar a generar las posibilidades que nos lleven a ejercer una política de la liberación. Ya que al tomar como referente nuestra realidad, podemos dar cuenta de la importancia

que tiene el reclamo airado que realizaba Karl Marx a la filosofía idealista, aquella imagen que se pensaba a sí misma, al reino abstracto. Nos dice: *“los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”*¹⁵⁴.

La postura que genera una crítica a la manera contemplativa de ver el mundo, en su lugar se propone asumir el compromiso de transformar el mundo, de llevar a la *praxis* el pensamiento, de asumir las responsabilidades de ser actores de la historia y no meros espectadores de ella. Es en este talante, el trabajo aquí presentado se enfoca a destacar los sujetos de la práctica, como arquitectos y constructores de la historia, y no al revés, de ahí que Marx y sus aportes sean en gran medida los fundamentos en la propuesta freiriana, a su vez en la que hace McLaren.

En este punto, es primordial señalar la importancia que tiene este referente en la propuesta de la pedagogía crítica, pues se reconoce al sujeto como creador, creativo, reflexivo, problematizador, curioso, creador y transformador. La propuesta de Friere, al igual que McLaren, tienden a dar una construcción de una perspectiva de la educación en donde se da el reconocimiento de cuerpos consientes, seres humanos, y no meros objetos pasivos. Pues recordemos que la propuesta freiriana está hecha en base al reconocimiento de los trabajadores, trabajadoras, de la gente que habitaba en las sociedades empobrecidas del Brasil. Reconociendo evidentemente una realidad en la que vivían seres humanos y no objetos abstractos. Enfoque que comenzará a tener una exigencia distinta de entender la educación y su práctica, así como los fines de la misma.

¹⁵⁴ Carlos Marx y Federico Engels. *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana* (en Obras filosóficas dirigida por Wenceslao Roces), traducción de Wenceslao Roces. FCE. México. 1986. Pág. 16.

El conocimiento en los planteamientos que hemos analizado no es entendido como algo contemplativo; es una actividad sensorial y práctica, y por medio de esa actividad, es que permite que los seres humanos puedan decidir crear una historia, darle vida. El reconocimiento de un cuerpo consciente un ser humano que vive, siente y piensa, es un momento clave para comenzar a entender la educación y su práctica. Pues es el sujeto, el cuerpo consiente, el agente histórico, los hombres y mujeres que construyen la historia. Es por ello que los sujetos al asumirse como actores de la historia, tienen que comenzar a luchar por su emancipación, en la medida que se viven momentos que se han desembocado en la continua destrucción de las condiciones óptimas de la vida humana, el escenario en donde se posibilita que se den las relaciones humanas: la tierra.

Es en este punto crucial en donde la pedagogía crítica busca hacer una práctica que incida en la conscientización de los sujetos como actores de la historia y no como meros espectadores de ella. Este es una postura que puede llegar a tener un alcance formidable, pues como nos menciona McLaren:

“es en estos bulevares de sueños rotos y calles de desesperanza y desesperación donde la pedagogía crítica puede marcar la diferencia, donde la historia puede cambiar dramáticamente de curso, donde los comienzos revolucionarios pueden echar raíz. Y donde pueden ganarse una nueva sociedad, libre de las limitaciones de la anterior”¹⁵⁵

La historia es concebida como tiempo de posibilidad, algo que sin duda alguna marca profundamente la propuesta de la pedagogía crítica, y que hoy en día, con los tiempos que se viven en un mundo raptado por la visión mercantilista, es más que necesario: urgente.

¹⁵⁵ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003. Pág. 103.

La historia como posibilidad es algo que esta entretejido en las aportaciones freirianas, y que ha influido a la teoría crítica de la educación, revisemos la siguiente cita en la que se habla de este punto:

“si el poder económico y político de los poderosos desaloja a los débiles de los mínimos espacios de su pervivencia, no es porque así deberá ser. Es preciso que la debilidad de los débiles se transforme en una fuerza capaz de instaurar la justicia. Para ello es necesario un rechazo definitivo del fatalismo. Somos seres de transformación y no de adaptación.

No podemos renunciar a la lucha para el ejercicio de nuestra capacidad y de nuestro derecho a decidir y a romper sin el cual no podemos reinventar el mundo. En este sentido insisto en que la historia es posibilidad y no determinismo. Somos seres condicionados pero no determinados. Es imposible entender la historia como tiempo de posibilidad si no reconocemos al ser humano como ser de decisión y de ruptura. Sin este ejercicio no es posible hablar de ética.”¹⁵⁶

La pedagogía crítica en su sentido más genuino, busca plantear interrogantes, preguntas, cuestionamientos, que permitan generar una conciencia en los individuos del momento que se vive, así como el papel que desempeñan en relación a un aspecto colectivo, social, comunitario, a diferencia de las preguntas y respuestas estereotipadas de la tradición educativa. Hoy más que nunca se requiere de mantener viva la capacidad de indignarnos por el momento que vivimos. Problemas globales que nos desgobiernan.

En gran medida, la pedagogía crítica puede ser entendida como una herramienta del conocimiento, que busca relacionarlo con contextos más amplios como es el histórico, sociológico, económico, filosófico, ecológico,

¹⁵⁶ Freire, Paulo. *A la sombra de este árbol*, traducción de Agustín Requejo Osorio. El Roure. Barcelona. 2002. Pág. 26.

biológico, etcétera. Una educación crítica implica necesariamente estar fundamentada en los planteamientos que interroguen por el accionar en el presente, en nuestro contexto, esto tiene que ver con la disposición de los maestros y maestras a dar enfoques metodológicos como análisis socio-históricos, que empleados de manera rigurosa tiendan a construir las condiciones sociales e históricas en las cuales nos movemos. Precisamente, se tiene que buscar la forma de incidir en el análisis del complejo sistema económico en donde nos movemos, y su relación en nuestra vida diaria, en nuestra vida institucional.

Los límites de la propuesta podemos ubicarlos en el poco espacio existente en donde se pueda dar seguimiento a las propuestas freirianas, antes bien la pedagogía crítica tiende a ser reducida a vistosos modelos de pedagogía que promueven el desarrollo de la asociación cognitiva, es por ello que McLaren afirma:

*"en el campo de la pedagogía crítica se haya vulgarizado y domesticado tanto institucionalmente. En muchos casos ha quedado reducido a una versión aburguesada de su personificación original en las obras de Paulo Freire y otros. El campo altamente discutible de la pedagogía crítica y la educación radical hoy en día se distingue por debates mortíferos, ataques personales y seudorradicalismo, y la actitud con la que los educadores críticos se atacan entre sí sólo es superada por la pasión con la que se unen para defender su terreno y su estatus académico"*¹⁵⁷.

En este punto es crucial señalar que a pesar de tener teóricos tan destacados de la pedagogía crítica, que podemos señalar como es el caso de Paulo Freire, Henry Giroux, Pater McLaren, Enrique Dussel, Maxine Greene,

¹⁵⁷ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003. Pág. 51.

Janes Gaskell, Michael Apple, Roger Simon, Joel Spring, Paul Willis, Tom Popkewitz, Iván Illich, entre otros.

Lamentablemente, en términos generales, la formación de futuros profesores está desligada de las causas de opresión cultural, racial y sexista, tanto más lejos de la lucha de clases. Y es que en la actualidad el modelo dominante de la educación, que se ha venido imponiendo desde el libre mercado, como vimos en el trabajo, responde principalmente a la visión y misión de la economía. La propuesta de Freire al igual que la de McLaren es comenzar a producir espacios en donde la discusión crítica de lo cotidiano como herramienta fundamental.

La educación crítica no podrá ser generada desde la formación democrática, en tanto se desarrolle en contexto antidemocráticos, es por ello que antes bien debemos de pensar en una pedagogía del oprimido, una pedagogía de la revolución, que nos permita ir formando sujetos que se interroguen por su mundo, por su cotidianidad. Sin embargo, al ser consciente y reconocer que son personas con las que realiza la práctica, es entender que no es una fórmula o metodología de la que se habla, sino que es un intento de continua construcción en generar espacios y condiciones que posibiliten la construcción de conocimiento en base a sus realidades, en base al “pensamos en diálogo” que no vivimos tiempos que deberían de ser reproducidos, continuados, en el entendido que hoy en día no pensamos en la supervivencia del capitalismo, sino en la interrogante si nosotros sobreviviremos a él.

McLaren nos dice: *“la pedagogía que propongo toma los problemas y necesidades de los estudiantes como el punto de partida”*¹⁵⁸. Es precisamente

¹⁵⁸ *Ibíd.* Pág. 321.

el reconocimiento del sujeto como actor principal de la práctica educativa, de la estructura sociocultural, al igual que Freire. Este último nos dice:

“Basta saber que la concientización no se verifica en seres abstractos, y en el aire, sino, en hombres concretos, y en estructuras sociales, para comprender que ella no puede permanecer en nivel individual”¹⁵⁹.

La propuesta de una pedagogía que permita el reconocimiento de las múltiples miradas del mundo, permite pensar desde el diálogo entre seres de carne y hueso, sujetos comunes, trabajadoras, trabajadores, excluidos, indígenas, es dar paso a la diversidad cultural, al entendimiento desde posturas políticas y no desde el sometimiento como en la educación bancaria, aún vigente en nuestro tiempo.

La crítica a la educación conservadora, desde la óptica freiriana ha desencadenado un sin número de trabajos, pues los alcances de la crítica a la visión bancaria de la educación hoy en día son más que vigentes. Pues como podemos apreciar han influenciado de manera directa la propuesta de McLaren, que nos menciona:

“el punto de vista tradicional de la instrucción y el aprendizaje en el salón de clase como un proceso neutral antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política, historia y contexto ya no puede ser sostenido con verosimilitud. De hecho, los investigadores críticos han dado la primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender mejor la forma en que trabaja la escuela contemporánea”¹⁶⁰.

La pedagogía crítica no busca el conocimiento del objeto, su narración sino más bien, su uso político que se le da al conocimiento, en el que ya no

¹⁵⁹ Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, traducción de Lilian Ronzoni. Siglo XXI. México. 2007. Pág. 89.

¹⁶⁰ McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003. Pág. 256.

cabe únicamente preguntar ¿qué es?, sino ¿en favor de quién? ¿Para qué? ¿Cómo? ¿Por qué?

El lente crítico que nos ofrece la propuesta de la pedagogía crítica, pone en evidencia la necesidad de situar en tela de juicio los mitos enraizados de la cultura, la historia, la ciencia. Freire, al igual que McLaren, señalan que la tareas y metas de la educación, tiene que ver con que el sujeto se encuentre en contacto con los saberes que refieren a su sociedad, a su mundo, a su barrio, a sus calles, a su historia, y por tanto a su momento histórico concreto. Precisamente porque la accesibilidad de las razones no puede entenderse como una posibilidad lógica, sino social e histórica.

A grandes rasgos podemos decir que la perspectiva de la pedagogía crítica al tomar como eje central el sujeto de la vida cotidiana, nos permite salir de las obstinadas discusiones por el método o las técnicas educativas, y posicionarnos en el análisis del fundamento primordial de la práctica educativa: la vida humana. De tal manera que dejemos en claro que en la vida cotidiana es el lugar donde cobra sentido la pedagogía, puesto que la condición humana pasa inexorablemente por ella.

Conclusiones

¿Es la educación una solución a los problemas que se viven en nuestro contexto? Una interrogante fundamental en nuestro trabajo, y después de haber analizado la propuesta freiriana y sus alcances, podríamos aventurarnos a dar respuesta, sobre todo en un tiempo donde su formulación de la pregunta es cada vez más frecuente. Precisamente, al dar cuenta que se vive en uno de los países más violentos del mundo, con la corrupción dueña de lo cotidiano, y más de la mitad de la población hundida en la pobreza, así como la continua presencia militar en las calles, aunado a las manifestaciones y movilizaciones sociales que gritan el descontento que se vive y la frecuencia en que estos fenómenos se dan nos presentan un marco por demás desesperanzador.

Ahora bien, con los elementos que hemos abordado en la investigación podemos, en la manera de lo posible, ir respondiendo la pregunta que habíamos formulado en un principio y que tenía que ver con la posibilidad de transformar nuestro entorno a través de la educación, a lo que habrá que responder primeramente de manera negativa. Precisamente al evaluar la educación, desde su práctica y su ideología dominante en las instituciones del país, percibimos que se encuentra muy lejos de ser una posible solución a los problemas que se viven hoy en día.

Recordemos que México se presenta ante la política y la economía mundial como un país promotor del Libre Mercado, y con ello, como un obstinado seguidor de las reformas estructurales que esta ideología requiere en las instituciones nacionales. En este sentido, entendemos que el Estado ha

sido víctima del continuo desmantelamiento de sus bienes y servicios que ofertaba al sector público, tal como marcan las recomendaciones que dictan organismos como OCDE, FMI, BM, UNESCO.

Reformas que como veíamos en el trabajo benefician al sector privado, pues abren el espacio para la incorporación de servicios ofrecidos por la empresa privada, con el fin de crear una competencia supuestamente encausada a regular el mercado por medio de la oferta y la demanda, con la promesa de brindar un abanico de opciones al consumidor. Políticas que han desquebrajado los contextos en donde se han aplicado, sometiéndolos a una dependencia económica evidente.

Podemos señalar que las reformas educativas que se han venido dando en los últimos años, las cuales apuntan a una supuesta calidad educativa, nos dejan en claro que al ser un diseño educativo impuesto de manera estandarizada, difícilmente podemos encontrar los rasgos locales de cada contexto, de cada comunidad. Estandarización que termina dejando de lado las preocupaciones y las motivaciones que se pueden presentar desde el contexto local, desde los problemas y retos que afronta la nación. Estandarización que no reconoce la diversidad cultural de la cual se conforma el territorio nacional.

Una institución educativa que apuesta al impulso de modelos educativos importados, difícilmente podrá tener un resultado satisfactorio ante las problemáticas que se presenta en el contexto. De ahí, que México al ser un país empobrecido por los tratados y pactos firmados¹⁶¹ con otros países, de los que poco se ha beneficiado, pero si, obligado a abrir sus fronteras al flujo libre de servicios y mercancías, de la explotación de sus recursos, beneficiando

¹⁶¹ El Tratado de Libre Comercio que firma México con los países del norte, Estados Unidos y Canadá tuvieron como resultado la fractura de la economía mexicana.

enormemente al sector empresarial y agudizando los males de los sectores públicos, entre ellos la educación.

La reforma educativa que se vive en la actualidad en el sistema educativo nacional, y la cual podemos señalar en Alianza por la Calidad Educativa, que firma el Presidente Oficial Felipe Calderón junto con Elba Esther Gordillo, en el que se presenta un proyecto educativo sometido a métodos de estandarización, y una evaluación constante. Son reformas que se basan en modelos económicos, la ideología se estructura en la visión de la producción empresarial o industrial, en particular en los procesos de producción, de ahí que su lenguaje tenga estos elementos tan peculiares de la economía. Pero, antes de caer en una valorización negativa o positiva del proyecto educativo que se vive hoy en día en las instituciones del país, pensemos en la idea de estandarizar una práctica educativa en un país que se niega a ser homogenizado, y reclama su reconocimiento. ¿Cómo es concebido el sujeto en un examen de estandarización? ¿A favor de quien son realizados los exámenes de estandarización de la educación? ¿De cuál realidad refiere la estandarización de la educación? ¿Participa en la elaboración de los exámenes los educandos evaluados? ¿Quiénes realizan las evaluaciones? ¿Por qué los elementos humanistas no son importantes en sus evaluaciones? ¿Por qué exaltar la individualización cuando se requiere de organización?

Esto habrá que dejarlo claro, pues no se trata de formar radicales suicidas u odiosos conservadores, sino pensemos en la posibilidad de formar sujetos que decidan, sujetos que sean actores y actrices de la historia, no meros espectadores de ella. Es momento de volver los ojos a nuestra realidad, a nuestro contexto desde posturas críticas, reconozcamos las propuestas que

se han venido realizando en nuestros territorios, en cuanto al sistema educativo refieren, ya que la imagen dominante de la educación no ha sido el producto del diálogo con los actores que dan vida a la práctica, sino son impuestos por organismos bancarios, de ahí que su característica sea mercantil.

El cristal con el cual enfocamos nuestras reflexiones, nuestras interrogantes al tema de la educación, la pedagogía crítica, permite entender el ejercicio educativo no sólo de una manera pasiva, reproductiva, sino desde el reconocimiento de los cuerpos que le dan vida, de los seres humanos, de la mujer y el hombre que dan cuenta que saben algo, y a su vez, saben que ignoran algo. Es en esta educación crítica en donde podemos afirmar la posibilidad de que la educación sea esa herramienta que ayude a la transformación del contexto histórico.

En la propuesta freiriana entendemos que la educación puede ser llevada a la práctica como una poderosa herramienta al servicio de la transformación, pero para ello, debe de ser entendida de una manera congruente con el contexto en donde se desarrolla, en este caso, la propuesta tiene que estar ligada íntimamente con el territorio nacional, claro si se quiere abordar las problemáticas que se viven, como parte de su problematización, como parte fundamental de los contenidos a dialogar.

De ahí que la necesidad de construir los contenidos que se ha de implementar en la institución educativa, sean propuestos desde sus propios actores, desde sus propios pensadores, y no precisamente desde los presupuestos de la comunidad bancaria. Son pues, las universidades y sus investigaciones las que pueden aportar una importante guía en los contenidos a diseñar, en los diversos niveles educativos. Pues como nos menciona Franz

Hinkelammert: *“la universidad es una de las pocas instituciones de la sociedad contemporánea donde todavía es posible pensar en el largo plazo y actuar en función de él”*¹⁶².

No sólo el diseño tiene que ser parte del trabajo de los involucrados en la práctica educativa, a su vez, las evaluaciones, sí se quiere ser críticos tienen que ser realizadas por ellos mismos. De manera que la institución educativa requiere en su actualidad cambios profundos, y estos no pueden estar ajenos a las experiencias docentes que se viven en un contexto nacional.

Pero, quizás la guía que puede llevar a conformar esta propuesta basada en la pedagogía crítica, tiene el punto primordial en la interrogante por el sujeto que se quiere formar en las instituciones educativas, precisamente esta posibilidad de ir más allá de proponer la simple imagen del cliente o consumidor. Se debe apostar por formar un agente de cambio, crítico, que le sea posible leer el contexto, enunciar lo que se vive, denunciar su presente. Una educación que permita leer el mundo.

La pedagogía crítica al centrar sus fundamentos en el reconocimiento del ser humano como cuerpo consiente, concentra sus esfuerzos en crear espacios en los que pueda desarrollar el interés por la pregunta, por la reflexión sobre lo que viven los sujetos en su vida diaria. En este sentido, al enfocar nuestros pensamientos a la creación de una pedagogía crítica, implica necesariamente, tomar como punto de partida el contexto concreto en donde se llevará a la práctica, pues como veíamos en el trabajo este aspecto es de suma importancia para pensar la forma en que pueda desarrollarse. De manera que al preguntarnos por el tipo de educación en nuestro contexto, por ejemplo

¹⁶² Hinkelammert, Franz J. *El sujeto y la ley. El retorno del sujeto reprimido*. EUNA. Bogotá. 2002. Pág. 265.

a nivel nacional, desde la óptica crítica implica forzosamente el reconocimiento de la mirada de los de abajo, de la lectura del mundo de los hombres y mujeres que habitan el contexto. Implica construir una educación abierta a la diversidad cultural.

Es decir, es en este punto de nuestra realidad en donde la interrogación no debe centrarse en un método o técnica pedagógica específica, sino en la pregunta por el sujeto que debemos formar para nuestra sociedad, en el entendido que no vivimos en el mejor de los mundos. En esta realidad mexicana, violentada y robada, cabría preguntarnos si es conveniente o sano, seguir reproduciendo las recomendaciones de organismos internacionales, aun cuando el tiempo nos ha mostrado el precio caro que se ha pagado, no sólo en México, pues las reformas han representado un golpe bajo para la clase trabajadora y un golpe fulminante para los desposeídos en todo el mundo.

En esa necesidad, habrá que reconocer que el punto cardinal de la práctica educativa no puede dejar de ser el ser humano. La pedagogía crítica al ser planteada desde la realidad cotidiana, desde el reconocimiento de la gente, del pueblo, de la comunidad, del barrio, de los sujetos de la vida diaria que se encuentran en diálogo: aprendiendo-enseñando, ensañando-aprendiendo. Pues la visión que nos posibilita entender una perspectiva humana que va más allá del discurso formativo que promueve la economía, por un discurso que se dirige a pensar la vida. ¿Qué es el ser humano para la educación? ¿Cómo es entendido? ¿Cómo concebimos nuestro sujeto en nuestra práctica? ¿Cuál es el sujeto que estamos formando en nuestras sociedades?

Estas interrogantes sobre la forma de concebir al sujeto en relación al momento que se vive, es donde la historia tendría que tener un peso específico

en los planteamientos. En este punto, convocar a pensar y re-pensar nuestro mundo, nuestro tiempo, es algo que no puede asumirse como neutro, mucho menos en tiempos de incertidumbre, en el resquebrajamiento de nuestro contexto nacional mexicano. Como hemos tratado de mostrar, la educación es configurada por el momento y el espacio en donde se desarrolla, hoy habrá que ser francos, el escenario en donde se desarrolla la vida rutinaria del ser humano está en riesgo, pues la ideología dominante mercantil se apoderado de muchas esferas de la vida pública, de la vida mundial.

Las humanidades y en especial el pensamiento filosófico juega un papel determinante en las propuestas que se generen al sistema educativo. Irónicamente, son estas áreas de la formación académica las que más han sido golpeadas por las propuestas bancarias de educación. Ahora bien, la cultura que permita crear este cambio, no será una cultura que surgirá de la noche a la mañana, significa que habrá que comenzar a crear esos espacios de alfabetización, esos espacios de crítica, esos espacios de difusión cultural, esos espacios que permitan la participación popular. Es pues, la propuesta de generar procesos de diálogo, en donde se reconozcan a los seres que se presentan.

Conciencia global, que situé a la humanidad con una responsabilidad por la vida. Entender una educación como acción política, no puede ser realizada desde la visión tradicionalista. Se requiere comenzar a formar personas que entiendan que el cambio político y social, llega cuando estos asumen su participación y su poder político. Esta postura participativa tiene que ser señalada de manera importante ya que en la relación existente entre la institución y el entramado social, se vive un tiempo en el que se nos presenta

una disyuntiva de la cual no podemos escapar: “o nos hacemos responsables del globo globalizado o estamos involucrados en su destrucción”¹⁶³.

La propuesta es simple, centrar la educación desde una visión crítica, que promueva la pregunta, que difunda el conocimiento para todos y todas, que se asuma como política y no neutra. El rescate de la filosofía es un punto que pudiera ayudar a tratar de rescatar las cuestiones relativas a la vida humana. Para que el sujeto tenga que buscar su libertad, su emancipación es preciso que comience a dar cuenta de una práctica enfocada a la formación de sujetos que asuman una postura crítica que permita comenzar a transformar la realidad que se vive, y que nos deja en claro que no es el mejor de los mundos y para ello es preciso hablar, enunciar problematizar lo que se vive.

Una práctica educativa que reconoce a los sujetos que se convocan, como mujeres y hombres, cuerpos conscientes es el tipo de educación se requiere en nuestro presente. busca dejar en claro que no se pretende dar respuesta sino enfatizar que esta interrogante tiene que ser parte constante de la historia misma de las ideas pedagógicas, en la medida que la educación al ser una práctica social, cultural, política, no puede estar abstraída de la realidad.

Al respecto de la filosofía y su relación con la educación, señalemos que la reflexión filosófica auxilia en el descubrimiento de antropologías, de ideas subyacentes a los sistemas educacionales, a las reformas, a las innovaciones, a las concepciones y a las doctrinas pedagógicas y a la práctica de la educación. La pedagogía de la liberación, la pedagogía crítica, educación emancipadora, las luchas constante de la cual hemos sido testigos con la

¹⁶³ Gadotti, Moacir y colaboradores. *Perspectivas actuales de la educación*, traducción de Alma Delia Miranda Aguilar. Siglo XXI. Buenos aires. 2003. Pág. 292.

historia, son puntos por demás importantes en la elaboración de una nueva concepción educativa. La práctica que reconoce a los sujetos que la realizan necesariamente requiere de la apertura a la diversidad existente, de las culturas que aún habitan nuestro territorio. Diversidad cultural, como muestra de esto, son las 62 lenguas indígenas que se hablan en el país, según los estudios realizados por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Una postura abierta a la diferencia, a lo otro “*supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad; igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus principios valores, por diferentes que éstos sean*”¹⁶⁴. De manera que la postura tiene que ser horizontal, dialógica que apunte a la formación de sujetos conscientes del momento histórico que se vive, y que de cuenta de la necesidad de transformarla.

Esta propuesta crítica tiene que ir dejando atrás ese viejo y arcaica pretensión de la llamada “pedagogía moderna, basada en la convicción de que es más importante aprender a aprender que aprender algo, fija su atención en el método. La sistematización de la educación, los métodos activos, la dinámica de grupos, etc., son el fruto de tal orientación”¹⁶⁵. Dejarla de lado por una pedagogía crítica que se plante en la formación de un sujeto que entienda el contexto en donde se desenvuelve, que pueda participar en el proyecto de una sociedad que ponga fin a la explotación económica, la dominación política y la dependencia cultural. Su principal es construir una nueva sociedad más justa y más humana.

¹⁶⁴ Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. Paidós, México. 2006. Pág. 58

¹⁶⁵ Suárez Díaz, Reinaldo. *La educación*. Editorial trillas. 1982. Pág. 12.

La pedagogía crítica toma como punto de partida las experiencias prácticas de aquellos que se convocan a la práctica de educación y ayudar por medio de métodos dialécticos que fortalezca la comprensión más crítica, estructural y científica de su vida diaria en relación con la vida de los demás. La necesidad de contribuir a la construcción y el reconocimiento de una práctica política, en la medida que se promueva la organización y la movilización del sector público. En otras palabras crear sujetos que participen de su entorno, que vean la importancia de involucrarse en las decisiones de su contexto.

Para ello esta óptica se pone en parte desde un análisis filosófico de ahí la importancia de tomar estas recomendaciones para pensar la pedagogía crítica, aquellas que reconoce al ser humano desde su capacidad de transformar el mundo, de reinventarlo, de pensarlo. Pues como hemos visto, desde las aportaciones de la pedagogía crítica, *“ya no se trata solamente de un mecanismo destinado a la transmisión completa de la cultura sino que es susceptible de ser utilizado para su transformación”*¹⁶⁶.

¹⁶⁶ Puigrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mexicana. México. 1990. Pág. 33.

Bibliografía

1. Araújo Freire, Ana Maria. *Pedagogía de la tolerancia*, traducción de Mario Morales Castro. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2006.
2. Carlos Marx y Federico Engels. *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana* (en Obras filosóficas dirigida por Wenceslao Roces), traducción de Wenceslao Roces. FCE. México. 1986.
3. Fernando Solana, Raúl Cardiel Reyes y Raúl Bolaños Martínez (Compiladores). *Historia de la educación pública en México*. SEP. México. 1982.
4. Francisco Larroyo. *Diccionario Porrúa de pedagogía y ciencias de la educación*. México. 1982.
5. Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, traducción de Lilian Ronzoni. Siglo XXI. México. 2007.
6. Freire, Paulo. *A la sombra de este árbol*, traducción de Agustín Requejo Osorio. El Roure. Barcelona. 2002.
7. Freire, Paulo. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, traducción de Antonio Alatorre. Siglo XXI. México. 2004.
8. Freire, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. 2006.
9. Freire, Paulo. *Educación y actualidad brasileña*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. 2001.
10. Freire, Paulo. *El grito manso*. Siglo XXI. México 2004.
11. Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad*, traducción de Lilién Ronzoni. Siglo XXI. 1982.
12. Freire, Paulo. *La educación en la ciudad*, traducción de Stella Araújo Olivera. Siglo XIX. México. 1999.
13. Freire, Paulo. *La importancia de leer y el proceso de liberación*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XIX. México. 2003.
14. Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*, traducción de Guillermo Palacios. Siglo XIX. México 1999.
15. Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*, traducción de Stella Mastrangelo. Siglo XXI. México 2009.
16. Freire, Paulo. *Pedagogía de la indignación*, traducción de Pablo Manzano. Morata. Madrid. 2001.
17. Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, traducción de Jorge Mellado. Siglo XXI. México 2005.
18. Friere, Paulo. *Política y educación*, traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI. México. 2001.
19. Gadotti, Moacir y colaboradores. *Perspectivas actuales de la educación*, traducción de Alma Delia Miranda Aguilar. Siglo XXI. Buenos aires. 2003.
20. Gadotti, Moacir. *Historia de las ideas pedagógicas*, traducción de Noemí Alfaro. Siglo XXI. México 2004.
21. Gadotti, Moacir. *Pedagogía de la tierra*, traducción de Eduardo Lucio Molina. Siglo XXI. 2002.
22. Galeano, Eduardo. *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Siglo XXI. 1999.
23. Gandarilla, José G. América Latina en la conformación de la economía-mundo capitalista. UNAM. 2006.
24. Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, traducción de Isidro Arias. Paidós. España. 1997.
25. Hinkelammert, Franz. *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad*. Dríada. México 2008.
26. Laval, Christian. *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*, traducción de Jordi Terré. Paidós. 2004.
27. León-Portilla, León. *Toltecayotl. Aspectos de la cultura Náhuatl*. Fondo de Cultura Económica. México. 1995.
28. McLaren, Peter y Jaramillo, Nathalia E., *Pedagogía y praxis en la era del Imperio. Hacia un nuevo humanismo*, Editorial Popular. México. 2006.
29. McLaren, Peter. *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, traducción de María Guadalupe Benítez Toriello. Siglo XXI. México. 2001.

30. McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, traducción de Sebastián Figueroa Rodríguez. . Siglo XXI. México. 1995.
31. McLaren, Peter. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, traducción de Susana Guardado del Castro. Siglo XXI. México. 2003.
32. McLaren, Peter. *Multiculturalismo Revolucionario. Pedagogía de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI. México. 1998.
33. McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura predatoria. Políticas de oposición en la era posmoderna*, traducción de Pilar Pineda Herrero. Paidós. España. 1997.
34. Moacir Gadotti y Carlos Alberto Torres (Compiladores). *Paulo Freire una biobibliografía*, traducción de Sonia Stella Araújo-Olivera. Siglo XXI. 2001.
35. Monclús Estella, Antonio. *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire nuevos planteamientos en educación de adultos*. Anthropos. Barcelona 1988.
36. Olivé, León (compilador) *Ética y diversidad cultural*. Fondo de cultura económica. México. 2004.
37. Pérez García, Samuel. *Paulo Freire: educación e ideología*. Toma y Lee. México 2001.
38. Puigrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mexicana. México. 1990.
39. Sáiz Sáez, Ángel. *Freire, comunidad y grandeza*. Acatlán. México. 2003.
40. Santos, Boaventura de Sausa. *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. UNAM. México. 2005.
41. Suárez Díaz, Reinaldo. *La educación*. Trillas. México 1982.
42. Torres, Carlos Alberto. *Educación, poder y biografía. Diálogos con educadores críticos*, traducción de Bertha Ruiz de la concha. Siglo XXI. México. 2004.
43. Vale, Maria José. *Paulo Freire. Educar para transformar: almanaque histórico*. Mercado cultural. São Pablo. 2005.
44. Villoro, Luis. *Creer, saber, conocer*. Siglo XXI. México 2000.
45. Villoro, Luis. *Estado plural, pluralidad de culturas*. Siglo XXI. México. 2006.
46. Werner, Jaeger. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, traducción de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces. Fondo de Cultura Económica. México. 2000.
47. Freire, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y trabajo*, traducción de Stella Mastrángelo. Siglo XXI. México. 2005.
48. Freire, Paulo. *La naturaleza política de la educación*, traducción de Silvia Horvath. Paidós. Barcelona. 1994.
49. Freire, Paulo. *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*, traducción María Agudelo. Ediciones Paulinas. Colombia. 1973.
50. Freire, Paulo. *Acción cultural para la libertad*, traducción de Claudia Schilling. Tierra nueva. México. 1983.