

Aportes De La Pedagogía Crítica -PC- A La Formación De Docentes:
-Análisis Documental -

JANE YASMÍN ROJAS ALMONACID

Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Octubre 1 de 2007

Aportes De La Pedagogía Crítica -PC- A La Formación De Docentes:
-Análisis Documental -

Jane Yasmín Rojas Almonacid

Asesora

María Clara Correal
Magíster en Evaluación

Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Octubre 1 de 2007

Aportes De La Pedagogía Crítica -PC- A La Formación De Docentes:
-Análisis Documental -

Jane Yasmín Rojas Almonacid

Trabajo de grado para optar
Al título de
Magíster en Educación

Universidad Santo Tomás
Vicerrectoría Universidad Abierta y a Distancia
Facultad de Educación
Maestría en Educación
Octubre 1 de 2007

Ni la Universidad, ni el jurado
Serán responsables
De las ideas propuestas
Por el autor de este Trabajo.

Este proceso se lo agradezco a Dios
Porque a través de la maestría
Me dio nuevas experiencias para crecer como sujeto y
Que hoy me permiten ser más feliz.

Se lo dedico a mi papá, mamá, hermanas, hermanos,
Sobrinas, sobrinos, amigos y amigas
Que me animaron y apoyaron en todo momento
Para culminar esta etapa de mi vida,
Que me lleva al inicio de otra etapa con nuevos retos.

INTRODUCCIÓN

El proceso de la investigación en la Maestría En Educación, inicia con la inquietud teórica por conocer con mayor profundidad los planteamientos de la Teoría Crítica De La Sociedad –TCS- y su relación con los planteamientos de la Pedagogía Crítica –PC-.

A la vez este proceso investigativo se interesa por la formación, cualificación y labor docente, teniendo en cuenta que en el proyecto de grado de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional –UPN-, se ha desarrollado desde el reconocimiento de los planteamientos de la TCS, enfatizando en el reconocimiento de la subjetividad de los estudiantes. Por otra parte se motiva la investigación por el ejercicio formativo de licenciados que oriento en la UPN. Es así como inicia mi interés por articular la docencia con la TCS.

En el camino de reconocimiento entre las relaciones de la PC y la TCS, se encuentra a Giroux, quien desarrolla en “Pedagogía y Política de la Esperanza” un capítulo donde se presenta todo el proceso inicial de fundamentación de la PC, mostrando la relación con la TCS. De otra parte y a través de otras consultas de Abstract, del REDUC de investigaciones realizadas en Latinoamérica, se encuentra poco material a cerca de la TCS y PC, y con mayor dificultad de éstas con relación a la formación de docentes; sin embargo se encuentra una investigación desarrollada en Colombia en donde mostraban que la formación de docentes a nivel curricular desde la perspectiva de la intervención social no existe.

Partiendo de este hallazgo la investigación se centra en definir un proceso de análisis documental que desarrolle el interés investigativo principal: la formación y cualificación de docentes desde el análisis documental de la PC, centrándose en Paulo Freire, por ser el pedagogo Latinoamericano precursor de la praxis de esta perspectiva pedagógica, es decir, plantea el trabajo con los sujetos desde el contexto Latino y no anglosajón como lo hace Giroux.

La investigación documental se orienta desde las categorías del rol docente, lenguaje, política y subjetividad; configurando áreas de formación y cualificación para los docentes desde la comprensión de éstas en cuanto a la mirada de la pedagogía de la liberación, planteada por Freire.

Es importante resaltar que esta investigación permite definir el significado y la acción educativa de los docentes, aclarando posicionamientos relacionados con lo político y lo subjetivo, ampliando la concepción del lenguaje y dando lineamientos de acción en el quehacer docente.

A través de este estudio se encuentran lineamientos de formación y cualificación docente como la necesidad de desarrollar desde la praxis educativa acciones de liberación, establecer relaciones igualitarias, reconocer el contexto, desarrollar permanentemente procesos de investigación; desde el lenguaje los hallazgos se relacionan con la alfabetización, textos alfabetizadores, el reconocimiento de sí mismo, de cultura y contextos y la comunicación con el otro; en cuanto a lo político se consolida el significado para la PC de la lucha por la transformación, La promoción de la identidad cultural, liberación, democracia, participación, política educativa; respecto a la dimensión de subjetividad se consolidan elementos básicos como la construcción de libertad, autonomía, conciencia, historia y ética.

Estos lineamientos permiten posibilitar el desarrollo de futuras investigaciones y acciones prácticas en lo relacionado a la formación y cualificación docente.

Así mismo se encuentra la necesidad de replicar este estudio documental en la práctica, en espacios de educación formal, ya que los planteamientos de Freire se construyeron principalmente desde la educación no formal con adultos analfabetas, donde se retome como grupos poblacionales la comunidad educativa en pleno.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	6
RAE.....	10
TEMA	13
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
ANTECEDENTES.....	13
<i>ANTECEDENTES EMPÍRICOS</i>	13
<i>ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS</i>	16
DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA.....	30
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	32
OBJETIVOS	34
OBJETIVO GENERAL	34
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	34
JUSTIFICACIÓN	35
MARCOS DE REFERENCIA.....	37
MARCO HISTÓRICO.....	37
<i>La Cultura Y Las Instituciones De Masas</i>	40
<i>Ciencia Educativa Crítica</i>	42
<i>Pedagogía Crítica Radical</i>	45
<i>Pedagogía Crítica</i>	46
MARCO TEÓRICO.....	49
<i>Enfoques no críticos</i>	49
<i>Enfoques críticos</i>	52
<i>Pedagogía crítica Reproductivista o radical</i>	54
<i>Teoría del sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica</i>	56
<i>Teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado</i>	58
<i>Teoría de la escuela dualista</i>	61
<i>Pedagogía crítica No reproductivista</i>	63
MARCO CONCEPTUAL.....	75
<i>Transformo O Transmito: Rol Docente</i>	75
<i>División de la sociedad: la política</i>	76
<i>Construcción propia en comunión: la subjetividad</i>	77
DISEÑO METODOLÓGICO	77
TIPO DE ESTUDIO	77
MUESTRA DOCUMENTAL.....	79
RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	81
<i>Instrumentos Preguntas que orientan los análisis de documentos</i> :	81
<i>Presentación De Resultados Y Análisis De Los Textos</i>	82
<i>Rol Docente</i>	83
<i>Lenguaje</i>	98
<i>Política</i>	110
<i>Subjetividad</i>	122
CONCLUSIONES	133
APENDICES.....	135
REFERENCIAS.....	175

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORIA DE UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

RAE

TIPO DE DOCUMENTO: TRABAJO DE GRADO

ACCESO AL DOCUMENTO: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

TÍTULO DEL DOCUMENTO: APORTES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA -PC- A
LA FORMACION DE DOCENTES -ANALISIS DOCUMENTAL-

AUTORA: JANE YASMIN ROJAS ALMONACID

UNIDAD PATROCINANTE: UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

PALABRAS CLAVES: Alfabetización, Reconocimiento de sí mismo, Cultura y contextos, Ética, Relación igualitaria, Profesionalidad, Acciones de liberación, Investigación, Comunicación con el otro, Transformación, Promoción de la identidad cultural, Política educativa, Liberación, Democracia, Participación, Libertad, Autonomía, Conciencia, Historia, Ética.

DESCRIPCIÓN: El trabajo se desarrolla a partir de la inquietud de responder a la formación de carácter social que requieren los docentes para responder desde a los contextos sociales dando igualdad en el proceso educativo, significando esta igualdad liberación que necesitan los sujetos que se encuentran en condiciones de opresión. Estos planteamientos se abordan desde las ideas desarrolladas por el pedagogo brasileiro Paulo Freire.

Desde al análisis de estos planteamientos se encuentran las principales categorías que necesita el docente en su formación y quehacer profesional. A través del documento se puede identificar las diferentes perspectivas de la pedagogía crítica.

FUENTES: las principales fuentes de información fue la investigación realizada por Claudia Vélez y Ofelia Álvarez “Aproximaciones a una pedagoga social en Colombia” en donde encuentran que las facultades de educación tienen una falencia en la formación social a los licenciados; y desde el trabajo desarrollado por Freire la obras analizadas son: Importancia De Leer, Naturaleza Política De La Educación, Esperanza, Educación Ciudad, Política Y Educación, Pedagogía De La Autonomía, Pedagogía Del Oprimido, Pedagogía De La Indignación, Educación Como Practica De La Libertad Y Educación Cambio Social. El total de documentos consultados para este trabajo fue de treinta y cinco.

CONTENIDOS: La investigación retoma en los antecedentes la fundamentación teórica y legal de la necesidad de la formación de carácter social para el quehacer de los docentes. Aborda la relación entre pedagogía crítica y teoría crítica de la sociedad. Hace una consolidación de diferentes enfoques de la pedagogía crítica y recopila los planteamientos de la obra de Paulo Freire en relación al quehacer desde la pedagogía liberadora.

METODOLOGÍA: El trabajo a nivel metodológico se desarrolla desde el estudio hermenéutico documental, en donde a través del análisis de antecedentes se consolidan cuatro categorías de trabajo: rol docente, lenguaje, política y subjetividad. De la obra de Freire se seleccionan las obras que más relación hacen a la formación de docentes para reseñar y categorizar, en el análisis documental de estas obras se encuentran subcategorías, las cuales a través de la conceptualización se consolidan como lineamientos formativos para docentes.

CONCLUSIONES: dentro de las conclusiones que se desarrollan en la investigación se encuentra que el estudio documental de la Pedagogía Crítica no reproductivista de Freire, permite identificar fundamentos de la formación docente desde un rol pedagógico político que debe buscar la igualdad para los sujetos dentro de la sociedad. Esto implica que los docentes deben reconocerse como sujetos y dentro de su quehacer

tomar una perspectiva política de acción, ya que para Freire no existe neutralidad de las acciones.

A través de los planteamientos de Freire, se encuentra que la formación de subjetividad no está excluida en el proceso formativo social, por el contrario éste no se concibe sin las bases constitutivas del sujeto; sin embargo es claro que el fin de la formación de los sujetos desde la perspectiva de la pedagógica no reproductivista es para la acción liberadora en comunidad.

Se reconoce que el proceso de liberación y de transformación, lleva generaciones; sin embargo retomando la pedagogía de la esperanza planteada por el pedagogo en mención, la lucha debe permanecer en las ideas y en la praxis cotidiana con la comunidad educativa.

TEMA

APORTES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA -PC- A LA FORMACION DE DOCENTES -ANALISIS DOCUMENTAL-

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

ANTECEDENTES

ANTECEDENTES EMPÍRICOS Como licenciada en psicología y pedagogía y desde la experiencia laboral, se ha observado el interés de la sociedad, de las instituciones educativas, como el de sus administradores y docentes en la formación académica y personal de los educandos. Sin embargo el aspecto social, no es enfatizado de manera tal que logre responder a las necesidades a de los sujetos, de las comunidades y de la sociedad; esto se puede ver claramente a través del contexto social de nuestro país, el cual está conformado por múltiples realidades a nivel social, cultural, tecnológico, educativo que se constituyen desde acciones personales que no proyectan una visión de transformación para el contexto sociocultural.

En este mismo sentido y apoyada en la práctica profesional he observado y experimentado que los docentes no encuentran fundamentos teóricos y prácticos para el desarrollo de su trabajo desde una perspectiva crítica y transformadora, y que en los espacios de educativos no se retoma esta formación crítico-social, relegando el papel transformador que debe protagonizar los diferentes sujetos de la sociedad. Por las condiciones sociales y educativas en las que se enmarca Colombia se hace necesaria que la intervención de carácter transformativo a nivel social y cultural no sólo se dirija a las poblaciones vulneradas sino también a aquellas que tienen la posibilidad de desarrollar procesos transformativos desde una posición más privilegiada.

La formación social es uno de los aspectos que constituye a la formación integral del educando, según lo planteado por la Ley General De Educación en el artículo

primero: “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes...” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994, p.1); y en su artículo cinco “fines de la educación: numeral uno: el pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico dentro de un proceso de formación integral física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, cívica y demás valores humanos...” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994, p.5)

De esta manera, la formación social como parte de la formación integral, la cual es el objeto principal de la educación, debe ser dimensionada en todos sus aspectos para el desarrollo de los procesos educativos en los cuales intervienen los educandos y educadores; ya que esta formación interviene directamente en el desarrollo no sólo de procesos educativos sino en general de la sociedad, posibilitando o limitando la organización de procesos sociales igualitarios en el acceso a necesidades básicas de supervivencia y en el acceso al desarrollo económico.

Teniendo en cuenta lo anterior es necesario que la formación en lo social se constituya en eje articulador de la mencionada formación integral, sin dejar de lado los otros espacios constitutivos de ésta mencionados en la ley 115. De esta manera se cumpliría con los fines de la educación planteados en esta ley, señalados en el artículo cinco: “fines de la educación: ...2) la formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad; 3) la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación, 9) el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de la solución a los problemas y al progreso social y económico del país. ”

En esta medida la formación y el ejercicio pedagógico de los docentes debe estar ligado a las transformaciones sociales que se consolidan desde la propia conciencia en cuanto a la necesidad de una sociedad incluyente, que brinde condiciones a nivel educativo, económico y de opinión para que la constitución subjetiva y la transformación de la sociedad pueda llegar a consolidarse.

Por ello, es necesario que los profesores se conciban a sí mismos como sujetos, es decir, actores conscientes de su yo, que conocen, afrontan y buscan transformar su historia y su realidad cuestionándose constantemente sobre ésta, es así como para el desarrollo de su labor se hace vital el reconocimiento consciente de su discurso y practica pedagógica, tanto en la práctica como en la teoría. De esta manera se empieza a construir un espacio de reconocimiento subjetivo para los profesores que desde esta perspectiva conlleva al reconocimiento del otro de la misma forma.

Son los educandos y educadores, actores principales del proceso educativo, en quienes recae de manera directa el proceso de la formación integral, tanto en su derecho de ser formados como en el deber de formar; sin embargo son los docentes quienes tienen la responsabilidad social de formar a diferentes generaciones, como lo afirma el IDEP¹ “...por cada maestro bien formado y continuamente interpelado, aproximadamente 40 estudiantes por año pueden ser beneficiados. Lo que significa que en 30 años...1.200 estudiantes pueden ser mejores y más felices ciudadanos(as)”; por tanto es primordial abordar con los docentes este proceso de formación social como sujetos y como docentes para que estén preparados y en su práctica profesional incluyan de manera evidente la formación social, además de la personal y cognitiva de los educandos.

Por ello en esta investigación desde lo teórico se aborda la formación y el ejercicio de docentes desde la necesidad de responder a situaciones más amplias que lo cognitivo, como lo son la relación entre formación individual y colectiva. De ahí que se plantee a nivel teórico como sustento de la investigación la Teoría Crítico Social –TCS-

¹ LARA Gonzales Mireya, y CORTÉS Salcedo Ruth Amanda. (2005, Noviembre) Investigar es nuestro oficio. *Aula Urbana* #54, Bogotá. p. 6.

de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, específicamente los planteamientos de Habermas, en cuanto a los intereses de conocimiento técnico, práctico y emancipatorio, concibiendo a la pedagogía desde este último, es decir, entre las ciencias crítico-sociales, esto se consolida en los planteamientos de la pedagogía crítica –PC- no reproductivista en la que se encuentran autores como Giroux y Freire.

Esta inclinación teórica se da teniendo en cuenta que desde esta perspectiva se desarrollo este trabajo investigativo de pregrado y que en mi práctica profesional ha respondido a las diversas necesidades de los sujetos respetando el contexto y buscando que haya una transformación no sólo social sino personal que permita cambiar ciertas situaciones que los mismos sujetos encuentran como opresoras.

Al respecto, es importante reconocer que las teorías tradicionales de corte positivista niegan al sujeto como un ser autónomo y consciente de su ser y capaz de transformar su propia realidad, y las teorías cognitivas se centran en este proceso dejando de lado lo referido a las construcción emocional y social de los sujetos, principios que desde la postura crítica son retomados reconociendo en los sujetos la posibilidad y necesidad de formarse rescatándose a sí mismos y a su cultura para una proyección social.

Por otra parte en la construcción de los cuestionamientos que organizan esta investigación es de gran aporte la -PC- crítica no reproductivista, por ser esta la posibilidad a nivel educativo que se acerca a una postura de cuestionamiento y transformación educativa retomando la formación de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Desde lo planteado, se crea la necesidad de desarrollar un proceso investigativo que reconozca los planteamientos de la -PC- crítica fundamentales para la formación y el ejercicio de docentes.

ANTECEDENTES BIBLIOGRÁFICOS En los antecedentes que configuran la necesidad del trabajo investigativo para la formación y cualificación docente desde la

perspectiva de la PC no reproductivista de Freire, se encuentra las obligaciones de la sociedad, del proceso educativo y de los mismos docentes ante la legislación Colombiana. A continuación se presentan las cartas legislativas y el análisis que denota las características a las que debe atender la educación y los educadores.

Para el desarrollo de la investigación es necesario fundamentar la necesidad de construir un proceso de formación y ejercicio pedagógico-didáctico desde la pedagogía crítica, por ello se retoman leyes y decretos que organizan actualmente la formación y exigencias a la profesión docente en Colombia, en esta medida es necesario contextualizar, como primera medida a la educación como derecho universal y las particularidades que se presentan al respecto en la legislación colombiana.

En la declaración universal de los derechos humanos realizada por la ONU en 1948 presenta en el artículo 26 el derecho a la educación, mencionando la obligatoriedad de ésta para todas las personas, dando a nivel de educación superior la claridad que tendrá un acceso democrático según los méritos de cada persona, a la vez se hace claridad ante la necesidad del pleno desarrollo de la personalidad y al fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, aspectos que se retoman en la constitución política y el la ley 115.

Al respecto y desde los cuestionamientos problémicos que se abordan en esta investigación es de resaltar que en Colombia el acceso a los diferentes niveles educativos no está garantizando el nivel de formación, aspecto que brinda uno de sus reflejos en las pruebas del ICFES donde se ve claramente que los estudiantes de colegios estatales obtienen resultados por debajo en comparación con los resultados de estudiantes de colegios particulares, como se puede comprobar a nivel nacional con los resultados del primer semestre del 2007 de los exámenes de estado para ingreso a la educación superior, en donde los primeros 50 puestos pertenecen a estudiantes de colegios de carácter privado². Esta situación interfiere directamente con el acceso a la educación superior según merito de cada persona. Es por esta razón que se retoma la

² ICFES. Extraído el 5 de junio, 2007 de <http://bari.icfes.gov.co/requerimiento/nmejores.php?>

necesidad vital desde la PC de que los procesos educativos fundamentales estén orientados por profesores que tengan conciencia de la necesidad de hacer el paso por la escuela un proceso educativo en cuanto a lo cognitivo y al desarrollo subjetivo de los educandos, de esta forma ellos tendrán mayores posibilidades en el acceso y permanencia en la educación superior, el trabajo desde la PC atiende también al compromiso social que implica el desarrollo profesional en un país en vía de desarrollo, como lo es Colombia.

En la carta magna de Colombia de 1991 presenta a la educación como un derecho fundamental, en el artículo 67 menciona que ésta tiene una función social; adicional a la relacionada con el acceso al conocimiento, dando al estado la responsabilidad de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos.

La constitución hace referencia a la labor docente, en el artículo 68, mencionando la idoneidad ética y pedagógica de quienes asuman este rol, menciona que la ley debe garantizar la profesionalización y dignificación de la actividad docente.

En estos dos artículos de la carta magna, es importante resaltar el establecimiento de la función social de la educación, la responsabilidad del estado en el cumplimiento de los fines de ésta y el compromiso con la labor docente; esto legitima la necesidad de abordar el trabajo educativo desde una perspectiva pedagógica que retome dentro de sus planteamiento el acceso al conocimiento, la formación subjetiva y el desarrollo social de los sujetos y la comunidades, así mismo presenta que este proceso sea desarrollado por profesionales con idoneidad pedagógica, bajo estas exigencias la PC responde de manera integra a las necesidades planteadas por la ley.

Es importante aclarar que esto no significa que debe existir la exigencia de un modelo pedagógico único, ya que esto sería una contradicción ante la libertad de cátedra.

De otra parte la Ley 30 de 1992 Reglamenta la educación superior mencionando en el artículo 6 los fines que ésta debe cumplir ante los educandos y la sociedad entre ellos corresponde formar profesional con una perspectiva del servicio social que atienda a las necesidades del país desde el desarrollo científico, cultural, económico, político y ético. De esta manera se consolida la necesidad que los profesores deben ser profesionales formados para el desarrollo científico, integral y social de los educandos, como es mencionado en las disposiciones legales que se han revisado hasta aquí.

La ley 115 de 1994 organiza lo referido al concepto de educación en el artículo 1 como un proceso permanente, personal, cultural y social, presenta los fines educativos en el artículo 5 y en el artículo 92 lo relacionado con la formación del educando, mencionando en estos la necesidad de desarrollar formación integral para los educandos donde se retome lo social desde el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica para aportar a la solución de los problemas, al progreso social y económico del país, esto sin dejar de reconocer la importancia del desarrollo individual y social.

El educador, es retomado desde la responsabilidad social en los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje desde los cuales debe responder acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad; en este artículo (104), se menciona también que el educador recibirá una capacitación y actualización profesional. En esta medida se fortalece la necesidad de cualificación de los profesores desde una perspectiva que retome el aspecto social del país, que para este caso se plantea organizar desde la PC.

Adicional a lo planteado anteriormente en el artículo 109 se presenta que el educador debe formarse profesionalmente desde lo científico y lo ético, respondiendo a nivel teórico y práctico al desarrollo pedagógico como parte fundamental de su saber para así fortalecer la investigación es esta área específica. De la misma forma en el artículo 110 exige el mejoramiento profesional en cuanto en las áreas ya mencionadas, siendo responsabilidad de los educadores, de la nación y de las instituciones educativas.

Es así como desde la ley 115 se explicita la necesidad de formar educandos y educadores que respondan a necesidades específicas de conocimiento, integralidad y responsabilidad social, por ello es necesario desarrollar intervenciones educativas que respondan a estos desde planteamientos teóricos organizados, en esta medida el aporte de PC Freiriana que se desarrolla en esta investigación permite responder de manera amplia a las directrices legales en cuanto al proceso pedagógico-didáctico de los profesores.

El Decreto 709 de 1996, presenta condiciones generales para programas de formación de educadores, por ello mismo se configura como lineamientos para reconocer el perfil que deben mantener los docentes al ejercer su profesión, a través de la cualificación de su profesión.

Al respecto en el artículo 8, nombra que los programas de formación de educadores deben desarrollarse atendiendo a la formación pedagógica y que ésta debe ser acorde a las expectativas sociales, culturales y colectivas de la familia y de la sociedad para así innovar e investigar en el campo educativo, esto debe estar acompañado de la formación en la idoneidad ética del educador. De esta forma los lineamientos de la PC reconocen la necesidad de la formación a nivel pedagógico que se relacione estrechamente con procesos investigativo y éticos en el quehacer del profesor.

El Decreto 1278 de 2002 que retoma el estatuto de profesionalización para docentes en su capítulo cinco hace referencia a la formación y capacitación permanente de estos y la idoneidad ética que deben tener al ejercer su profesión. Esto reafirma que no sólo es necesario que los docentes establezcan procesos de cualificación luego del pregrado, sino que estos hacen parte de los compromisos legales que adquiere un docente al profesionalizarse como tal.

En los artículos 38, 39 y 40 se presenta la obligatoriedad y relación de la cualificación docente con el mejoramiento de la calidad de la educación en cuanto al crecimiento de técnicas y medios que signifiquen un mejor cumplimiento de las funciones de docentes, fundamentándose en el reconocimiento de los derechos

fundamentales y la práctica de valores. Esto debe reflejarse en que el ejercicio docente se centre en los estudiantes y esté al servicio de la nación y la sociedad, por ello la profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socio-culturales en los cuales se realiza.

En términos generales las disposiciones legales a nivel educativo relacionadas aquí, sientan la necesidad y la exigencia de desarrollar procesos educativos desde la perspectiva del acceso al conocimiento, al trabajo en la formación integral de los educandos y de la proyección de estos dos aspectos hacia las necesidades sociales del país, aspectos que son ejes fundantes de la PC de Freire, por ello el análisis de estos planteamientos frente a la formación o cualificación de profesores se configura como un aporte a las exigencias educativas del contexto colombiano.

Dentro de los de los estudios previos encontrados en relación a la PC y la formación de docentes a nivel bibliográfico, investigativo y documental se encuentran distintas investigaciones que hacen referencia a la acción de la PC en los procesos educativos, sin embargo en el proceso de investigación no se encuentran documentos, investigaciones ni referentes teóricos que desarrollen de manera específica el trabajo de la pedagogía Freiriana como lineamientos de formación y cualificación docente.

Se retoma este autor como un pedagogo fundante de las prácticas de pedagogía transformadora en América Latina, quien desarrollo sus aportes en relación con la educación informal y a la educación popular. En esta medida su trabajo no se dirigió de manera explícita a la formación o cualificación de docentes, siendo estos multiplicadores en la sociedad desde las prácticas educativas. Por ello es importante retomar el trabajo desarrollado por Freire para identificar y organizar los aportes en este aspecto.

En los referentes encontrados se mencionan aspectos que son cuestionados desde la PC, en cuanto a la función de la educación desde una perspectiva social de transformación retomando así distintas tensiones que rodean el hecho educativo como la función de la escuela, su relación con la política y la cultura, la formación y labor del docente, el cual es eje principal de esta investigación.

Como primer referente se encuentra, que en cuanto a la formación para docentes desde la pedagogía social o crítica no hay en Colombia procesos que la retomen, como lo afirma Claudia Vélez de la Calle y Ofelia Álvarez Agudelo³:

El cuerpo teórico de la pedagogía social en Colombia, es más bien asistemático, hecho que se vislumbra en la ausencia de programas de formación en pregrado o postgrado en las facultades Nacionales de Educación, las cuales resolvieron ligeramente las demarcaciones epistemológica entre educación, pedagogía y escuela, afirmando que todo proceso de educación era un proceso de socialización, que la escuela era una institución moderna por excelencia donde se practicaba la educación, que de allí se desprendía la reflexión pedagógica, y que por ende era redundante e inútil hablar de pedagogía social. (p. 81)

Lo citado permite, concretar que la PC no es un aspecto que se haya encontrado de una manera visible en los procesos de formación de docentes, llevando esto directamente a deducir que las prácticas que ellos desarrollan no tienen referentes para asumir una postura histórica, social y emancipadora. Al respecto Noé Morales Rodríguez⁴ menciona que la calidad de los procesos de educación depende de la formación profesional de los docentes, ésta es requisito para garantizar la optimización de los procesos del aula e impulsar reformas educativas.

Por ello esta investigación reflexiona sobre la formación y las prácticas pedagógicas de los docentes, con el fin de reconocer aportes desde los planteamientos de Paulo Freire.

En la investigación de Vélez y Álvarez, se revisan prácticas sociales educativas en Colombia de los últimos 18 años que propusieron un vínculo entre escuela y

³ Vélez de la Calle Claudia y Álvarez Agudelo Ofelia. (2005) Aproximaciones a una pedagogía social en Colombia *Revista Fundación Universitaria Luís Amigó*, N° 5, 73-85. Abstract extraído el 20 de marzo, 2006 de la base de datos del Reduc: RAE 03.920-10.

⁴ MORALES Rodríguez, Noé. El hecho educativo, en revista innovaciones educativas. N° 14. Año 2004

comunidad, sin adquirir formalmente el nombre de pedagogía social articulando la interacción entre educación, sociedad y problemáticas sociales contemporáneas. Es así como la investigación encontró "inexistente" la pedagogía social en Colombia, por carencia de estatuto epistemológico; sin embargo desde los años 60 se ve reflejada, en prácticas cotidianas escolares y extraescolares de maestros, pero que para los intelectuales del campo educativo, carece de valor, pues no cumple con las matrices disciplinarias, y por ello no ha sido nombrada como tal.

Esto muestra que a pesar de la ausencia de directrices teóricas de formación para docentes en pedagogía social; en el país existe la necesidad de estas prácticas y que son llevadas a cabo en diferentes contextos que entrelazan lo escolar con lo comunitario. De esta forma se hace necesario que se inicie el proceso de organización teórica con un sustento epistemológico suficientemente coherente para responder a las prácticas y necesidades culturales.

A partir de lo anterior, esta investigación a nivel teórico se propone iniciar el camino de construcción teórica de lineamientos para la formación y desarrollo pedagógico de los docentes fundamentándose en la PC, ya que ésta se constituye a partir del interés en la formación de lo subjetivo, social y emancipatorio que se construye en los espacios educativos.

Por otro lado, Claudia Vélez de la Calle y Ofelia Álvarez Agudelo (2005), mencionan a lo largo de la investigación “Aproximaciones A Una Pedagogía Social En Colombia” que el campo conceptual y práctico de la pedagogía social es el que reconoce que está atravesado por interacciones sociales y asume la formación de actores sociales participativos, desarrollando la capacidad de aprender y adquirir una ética social que les permita convivir en diversas situaciones, sin autodestruirse ni destruir. Para ello es necesario reinventar la pedagogía social en las prácticas y en el discurso que den lugar a otras lógicas de aprendizaje social como el afecto, la responsabilidad y la preservación de la identidad local.

Concluye que se debe buscar una recontextualización pedagógica para enfrentar las problemáticas sociales actuales bajo una pedagogía social legítima, resultado de un ejercicio entre intelectuales de la educación y actores sociales de la misma que posibilite el diálogo con la cultura, la comunicación, la sociedad y el poder.

Lo anterior lleva a cuestionar el fundamento del ejercicio pedagógico y didáctico de quienes desarrollan la labor docente, pues si la formación como profesionales no les ha dado el sustento para la acción desde esta postura pedagógica se crea el interrogante acerca de los elementos que retoman para desarrollar su labor, y de la fundamentación respecto a la formación subjetiva y a la transformación social que deben fomentar en los espacios escolares, pero en especial de los espacios educativos.

Por otra parte, en la ponencia presentada por Jorge Osorio⁵, Secretario General del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), en el marco de la Asamblea General, realizada en la Habana, Cuba, del 26 y al 30 de abril de 1994, afirma que los educadores, como participantes de movimientos sociales y políticos, están obligados a recoger e incorporar críticamente un contenido democrático, en su discurso personal. También se menciona que la educación se está consolidando y fundamentando como una pedagogía de sujetos, una -PC- crítica; en donde los sujetos son históricos, se construyen, son plurales, conflictivos por el sistema en el que aparecen, donde hay grupos, clases, intereses, etc. Aquí los proyectos políticos, sociales y culturales que se van construyendo a partir de la educación de sujetos, son también proyectos de construcción. La educación popular debe sustentarse sobre la base de un esfuerzo de construcción teórica, armónica entre la teoría y la teoría crítica.

Por ello es necesaria la creación de un sistema de apoyo metodológico para la formación de educadores populares, para fortalecer la investigación, la sistematización y la evaluación de impacto.

⁵ OSORIO, Jorge. Educación Popular: Por Una Democracia Con Ciudadanía Y Equidad. Revista de Educación y Cultura Num. 33, Pág. S.p TAREA 1994 Rae 00.577-18.

Esto permite consolidar la necesidad de investigar acerca de las necesidades formativas y en el ejercicio de los docentes, por ello esta investigación busca encontrar consolidar estos factores, a través de la -PC-, para fundamentar la escogencia de este paradigma a continuación revisaremos planteamientos que lo sustentan.

La educación debe ser un proceso donde los sujetos se relacionan generando cambios al interior de ellos mismos, además se debe asumir el reto de formar para la justicia social y para la superación de la marginalidad; al respecto es importante retomar que estas dos condiciones no deben presuponerse sólo para poblaciones en situación de vulnerabilidad, ya que esta es una problemática que convoca a todos los integrantes de la sociedad y por ello mismo todos deben ser formados en espacios democráticos y participativos, procurando a la vez mejorar la calidad de vida en sociedad. Para tales propósitos, menciona el autor es necesario modelos educativos no verticales, en donde exista una postura democrática al interior de las escuelas, condiciones que propone la -PC- crítica a través de la necesidad crear relaciones igualitarias entre el rol del docente y del estudiante para conformar una comunidad que trabaja por fines educativos y sociales en común.

Por otra parte la manera en que se abordan las cuestiones hasta ahora mencionadas en la educación es a través del desarrollo curricular, ya que éste articula los planteamientos filosóficos de la institución, los lineamientos legales, administrativos y las prácticas de los docentes. Aunque frente al trabajo a curricular la teoría tradicional, el empirismo, el idealismo, el pragmatismo, la epistemología genética presenta limitaciones ante el desarrollo subjetivo centrándose en lo programático Darós⁶ a través de la investigación “Construcción De Conocimientos Y Diseño Curricular De Base Epistemológica” sostiene que es factible fundamentar un diseño curricular desde un enfoque que tenga en cuenta a la totalidad de las posibilidades de la persona del alumno, en este mismo sentido plantea a la teoría crítica, ya que considera al hombre como un sujeto real abierto a la totalidad del ser por su inteligencia.

⁶ DAROS, Williams R. (1993) Construcción De Conocimientos Y Diseño Curricular De Base Epistemológica. Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación. IRICE. Argentina.. Rae 00.408-03

La investigación mencionada apoya la necesidad y factibilidad de configurar los planteamientos pedagógicos críticos en la práctica de una organización curricular. El paradigma de la -PC- como menciona Darós (1993) permite que el aprendizaje y la didáctica, den lugar a una mentalidad crítica que se basa en puntos de vista diferentes; este aprendizaje posibilita, además de la construcción de los conocimientos y la construcción del sujeto de quien aprende. De esta forma la investigación presente se constituye en un fundamento desde la labor educativa y docente para el desarrollo o fortalecimiento de propuestas curriculares de perspectiva crítica en diferentes ámbitos educativos.

En relación a la labor del docente, Marta Degl'Innocenti⁷, reflexiona que para el docente es vital interpretar su *constitución histórica* para que se haga legítimo su quehacer y responsabilidad social en el proceso de enseñanza. Esto se constituye en un aspecto importante para develar en la práctica docente por ello es parte fundante para abordar el trabajo con los docentes.

Complementando lo planteado en cuanto a la necesidad de la constitución histórica del docente Degl'Innocenti (2004), retoma a Freire al referirse a la labor docente como un espacio que debe cualificar las virtudes del educador enfatizando en la necesidad de enmarcar su labor en la ética, decencia, coherencia, autoridad, respeto y el compromiso político como aspectos que permiten dar sentido a su función. De otra parte Czerlowski⁸, refiere que a los educandos se les debe dar espacios para que entiendan su posición, para que escuchen otras voces y que para ello es importante que los docentes se asuman como críticos culturales. Estos planteamientos realizados desde la PC exigen a su vez el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando.

Como otro factor encontrado en los referentes investigativos se encuentra lo relacionado con la participación política al respecto Morales⁹ afirma que la idealización

⁷ Universidad Nacional Del Centro De La Provincia De Buenos Aires (2004) *Seminario: Epistemología de los fenómenos educativos*, Marta Degl'Innocenti. Autora.

⁸ Czerlowski. Mónica. (2002) La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. Extraído el 26 Mayo, 2006 de <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic5.htm>. Mayo 26 de 2006

⁹ MORALES Rodríguez, Noé. El hecho educativo, en revista innovaciones educativas. N° 14. Año 2004

de la neutralidad en la educación es una estrategia de los grupos dominantes para mantener el control social que les favorezca, logrando en ocasiones que los docentes asuman un papel reproductor sin conciencia de ello, en contra de su propio quehacer; es así como se hace relevante retomar el trabajo con docentes desde la postura política. De lo anterior se afirma que todo actor educativo por convivir con otro establecer una relación política, característica permanente para el aprendizaje. Políticamente Czerlowski (2002), menciona, citando a Giroux, que a la escuela se le debe poner en la esfera política para universalizar el conocimiento, los productos creados socialmente, reconocer las luchas de poder e intervenir y transformar como herramientas de lucha.

Es importante reconocer que en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde la PC reconoce que el docente no es el único responsable de la formación del estudiante; dando a éste el compromiso de ser autónomo, capaz de tomar decisiones desde la responsabilidad y el esfuerzo, además desde la perspectiva crítica el intelectual debe construir conciencia social no desde sí sino desde el otro, cuidando al respecto que esta construcción articule lo conjunto y lo particular, lo plural e individual.

Es importante dentro de los antecedentes retomar que desde la PC una de las funciones de la educación es motivar a pensar la realidad desde otro lugar distinto al del producto de la ideología dominante, la cual se constituye con políticas educativas y modelos pedagógicos que se organizan a partir de relaciones jerárquicas y lineales que tiene como finalidad mantener el control social a favor de las clases con alto poder adquisitivo; esta ideología dominante se configura a través de los medios de comunicación, del acceso y del proceso que se lleva a cabo en los espacios educativos y por ello mismo tiene como propósito mantener a estos como lugares como espacios de reproducción limitando o discriminando a través del manejo del lenguaje, el establecimiento de relaciones sociales y de formas de razonamiento positivistas, que no dan espacio para la reflexión, comprensión y transformación de los sujetos.

En esta medida la educación no se debe relegar a los contenidos socialmente significativos sino a la generación de un pensamiento propio, por ello es significativo

retomar los planteamientos de la perspectiva crítica con el fin de desarrollarlos en espacios de educación, con el fin de consolidar espacios de subjetividad, enseñanza, aprendizaje y concientización social. Por lo anterior es vital para los docentes construir un discurso dialéctico entre crítica y posibilidad, que involucre la relectura de la historia con una visión hacia el futuro en donde integre deseos y necesidades para una nueva sociedad.

Luego de las reflexiones anteriores es claro que la PC es una propuesta de educación popular, por que aporta a la construcción de alternativas a los modelos tradicionales de organización social, para ello Zitkoski¹⁰, relaciona los planteamientos de Freire y Habermas, como fundamento de un nuevo proyecto de sociedad emancipada y verdaderamente democrática. Esto además muestra la relación epistemológica entre la PC y la teoría crítica-social de Habermas dando esto mayor fundamentación al desarrollo pedagógico crítico.

En referencia a la convergencia de estos dos pensadores menciona que se hace necesario la construcción de propuestas concretas que lleven a superar desde la dialéctica los procesos que deshumanizan, estas propuestas deben fundamentarse a nivel filosófico y científico, y estar a favor de la creación de un proyecto sociocultural que guíe un proceso emancipatorio en sociedad.

Las primeras convergencias mencionadas en el estudio de Freire y Habermas realizado por Zitkoski (1999), se encuentra el interés de éstos por humanizar la vida en sociedad, la relectura constante de sus obras y la disposición para atender y trabajar sobre las críticas que les eran realizadas; adicional a esta convergencia se encuentra el interés emancipatorio de los oprimidos planteado desde Freire a través del acceso a la cultura y desde Habermas en la racionalización.

¹⁰ ZITKOSKI, Jaime José. (1999). EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: Convergências nas propostas de Freire e Habermas. Extraído el 6 de Febrero, 2006 de www.ipp-uerj.net/olped/documentos/0447.pdr

Otro de los aspectos en cuanto a la fundamentación teórica en los que convergen estos dos personajes es en la revisión crítica que realizan del marxismo, Freire por su parte retoma aspectos como la lucha de clases en el análisis de la realidad sociopolítica y la relación de la vida de los seres humanos con lo histórico, social y político; pero rechaza la lucha de clases como motor de la historia y la negación de lo subjetivo en sus planteamientos, mientras Habermas retoma la concepción de materialismo histórico, alienación, emancipación y la crítica al capitalismo, rechazando a su vez la tesis marxista en cuanto a la reproducción de la razón instrumental desde sus planteamientos y que le critica al capitalismo.

Como aspectos de convergencia están también los conceptos de dialogicidad en Freire y acción comunicativa en Habermas, fundamentos para la construcción de una nueva racionalidad humana, donde la comunicación es libre y emancipada.

Entre las últimas coincidencias de los planteamientos de Freire y Habermas se encuentra la oposición al neoliberalismo y de la relación disfuncional que éste entabla con la ética humana en el sentido de privilegiar a las instituciones y los intereses económicos y productivos por encima de los intereses y el desarrollo subjetivo.

Es así como se fundamenta la articulación epistemológica y teórica entre la PC y la TCS, dando como elementos los planteamientos realizados por Habermas. A través de las concepciones revisadas de PC en relación a sus postulados de acción educativos que se presentan en los documentos referenciados se visualizan posibles respuestas a necesidades específicas de los procesos educativos así como para el papel de los educandos y los docentes.

En relación a los docentes se establece su función central dentro del proceso educativo, como agentes de transformación desde su ser y hacer en el paradigma crítico, posibilitando esto una investigación en donde se analicen las características que deben apoyar su praxis para responder a la transformación social desde la acción educativa.

De otra parte, los planteamientos respecto a la función social de la escuela y los docentes presentados, permiten vislumbrar la relación de la educación con los sujetos que interactúan en este escenario para la transformación social, de tal manera se determina a través de estas investigaciones y construcciones teóricas revisadas la necesidad de que la educación se constituya y proyecte desde fundamentos que conciben la organización de la sociedad y de sujeto.

La investigación de Degl'Innocenti (2004) recomienda que los docentes replanteen cotidianamente su labor con la finalidad de aprender a reconocer las formas del conocimiento como espacios liberadores o de opresión y así enseñar sobre la posibilidad de alcanzar la justicia social, cultural, de género, sexual y económica.

Por ello es necesario reconsiderar desde los docentes la visión de la escuela, haciéndolo desde lo propuesto por Giroux, en donde estas son lugares que a pesar de reproducir el modelo dominante permiten desafiar en la construcción de una educación para ciudadanos activos y críticos de esta institución.

Teniendo en cuenta lo expuesto, es necesario tomar conciencia de las condiciones de modificación necesarias al interior de la educación y de la responsabilidad que ejerce la labor docente, como lo plantea Paulo Freire y Henry Giroux, revisados a través de las investigaciones consultadas; el docente desde su construcción histórica, política y ética está en la posibilidad de responder a los retos del proceso educativo en el quehacer cotidiano. Por lo anterior se consolidan como los referentes pedagógicos para la revisión y construcción de categorías que orientan la presente investigación, de esta manera se consolida la pertinencia de abordar el trabajo investigativo con docentes.

DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Como ya se ha mencionado, el papel del maestro en el sistema educativo y en la sociedad es fundamental para el desarrollo de las mismas, en primer lugar porque es a

través de la educación que los sujetos pueden acceder al conocimiento científico y académico, el cual es el elemento de mayor poder en la sociedad, puesto que permite realizar cambios en las diferentes áreas de lo público y lo privado, brindando poder económico y hegemónico.

En este sentido, es el maestro el puente entre el conocimiento y los sujetos en proceso de constitución, ya que es él quien realiza propuestas que respondan a las necesidades de análisis, construcción y transformación del sistema educativo, además de ser el modelo de identificación de los sujetos, por ello su formación y ejercicio deben estar consolidados desde la conciencia de orientadores en el proceso de constitución subjetiva y transformación social, sustentada desde una perspectiva teórica consistente.

Teniendo en cuenta lo planteado, la formación en lo social, es tan importante como las cuestiones académicas y personales en los procesos de educación, así es planteado en la Ley General De Educación artículo cinco numeral ocho: Fines de la educación: “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientando con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de la solución a los problemas y al progreso social y económico del país.” (Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 1994, p. 8).

Partiendo de lo anterior la formación y ejercicio pedagógico-didáctico social de los docentes es una necesidad para el desarrollo y la proyección de los educandos y contextos donde él trabaja; ya que su papel es de gran importancia social por ser un agente transformador y de comunicación en la escuela y cultura.

Desde lo anterior y como aspirante a magíster en educación es vital contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación como medio de transformación del sujeto y de la sociedad colombiana, para ello esta investigación toma una postura crítica ante el proceso de formación y ejercicio de los docentes que permita reconocer la estructuración de éste, como un intelectual transformador de la sociedad.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Desde lo planteado hasta el momento y en acuerdo con lo planteado por Ferreira¹¹: los educadores y educadoras precisan organizarse social y políticamente percibiendo las posibilidades de la acción social y cultural en la lucha por la transformación de las estructuras opresivas de la sociedad clasista. Para eso, antes que todo necesitan conocer la sociedad en que actúan, y el nivel social, económico y cultural de sus estudiantes. En ese sentido, los docentes precisan problematizar la educación, buscando un porqué y un para qué del acto educativo; su tarea es la de quien incomoda, evidencia y trabaja un conflicto para la superación dialéctica.

El papel de los profesionales de la educación necesita ser repensado. Ellos no pueden actuar de forma neutra en esta sociedad de conflicto, no pueden estar ausentes apoyándose en contenidos, métodos y técnicas; deben tener una opinión formada sobre los asuntos más urgentes y estar en disposición de diálogo, conflicto y problematización de su saber.

Lo expuesto, plantea la necesidad de investigar a nivel teórico los lineamientos que brinda para la formación y práctica de los docentes la PC no reproductivista promovida por Freire, esto con la finalidad de reconocer qué espacios de cuestionamiento existen y los que deben constituirse para la formación y proyección del ejercicio docente, de esta manera la construcción investigativa responde a:

¿Cuáles son los planteamientos a nivel documental de la Pedagogía Crítica no reproductivista de Freire que fundamenta la formación docente?

Para ello es importante determinar la fundamentación epistemológica de la pedagogía crítica –PC-, es decir, la relación de ésta y la teoría crítico social –TCS,

¹¹ FERREIRA Ruiz Maria José. (2003) O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 33: Septiembre - Diciembre 2003 (versión electrónica) Extraído el 27 Febrero, 2006 de <http://www.rieoei.org/rie33a03.htm>

conceptualizando en categorías la formación de docentes desde la perspectiva de la PC; identificando los diversos aspectos de ésta que permiten comprender, interpretar y transformar la formación y labor docente; es así como el cuestionamiento central se esclarece organizando categorías de formación que se fundamenten desde la revisión de publicaciones de obras de PC de Freire.

Esta investigación aporta al campo del conocimiento educativo en la medida en que consolida los aportes de la PC de Freire a nivel educativo referidos directamente a la formación y quehacer de los docentes.

Es así como el proceso investigativo también está orientado desde los siguientes cuestionamientos ¿Cómo están constituidos a nivel teórico los diferentes enfoques de la PC? ¿Cuáles son los planteamientos de Paulo Freire, ante las necesidades educativas y la formación y labor docente? ¿Qué categorías pueden articular los aportes de Freire ante la formación y labor docente?

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

- Formular desde el análisis documental los planteamientos de la PC no reproductivista de Freire que fundamentan la formación de docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Formular los planteamientos de la Pedagogía Crítica no reproductivista de Freire que fundamentan la formación de docentes.
- Identificar lineamientos de formación y de cualificación docente desde el análisis documental de la pedagogía crítica no reproductivista de Freire.
- Identificar en el análisis documental los fundamentos más significativos de la Pedagogía Crítica no reproductivista de Freire que pueden satisfacer las necesidades de formación de docentes.

JUSTIFICACIÓN

La formación de docentes es un aspecto fundamental en el sistema educativo, ya que ellos articulan el conocimiento con los sujetos, por tal motivo y por la formación profesional en Licenciatura de psicología y Pedagogía, considero de gran importancia realizar una investigación que revise los aportes de la PC planteada por Freire al ejercicio docente en la educación.

Lo anterior se fundamenta en que los docentes deben ser personal y profesionalmente sujetos que puedan atender a la fragmentación del mundo, a la dualidad social, económica, cultural y laboral; que se refleja y se reproduce en el sistema educativo, como responsabilidad social el docente necesita iniciar un proceso de transformación, en donde aporte desde su función no sólo educativa sino social y política, es decir que su ejercicio no debe limitarse a fines cognitivos, esta afirmación también es argumentada por Darós (1993) y Morales (2004) pues mencionan que el proceso educativo tiende a centrarse en la dimensión intelectual, como lo hace el modelo constructivista, el cual no retoma la transformación social. De esta forma se posibilita la intervención del paradigma pedagógico crítico que responde desde sus postulados a las necesidades de generación de cambios en los sujetos, asumiendo un papel en la justicia social y en la superación de la marginalidad desde la práctica educativa.

La investigación a cerca de las prácticas educativas de docentes desde el paradigma crítico, permite desarrollar reflexiones y conceptualizaciones que hacen posible aportar respuestas a las necesidades y fortalezas de la formación y ejercicio de

este profesional y de su quehacer; esto teniendo en cuenta que el docente es multiplicador y posibilitador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en la constitución como sujetos de los educandos, en el sentido de transformación social, pues su labor no sólo se encuentra en la educación de los sujetos en el aspecto cognitivo sino en el ser analítico, crítico y transformador desde su ser y saber.

Partiendo de lo anterior y de los antecedentes investigativos encontrados, es necesario responder a esta falencia configurando a nivel teórico categorías de cualificación para la formación y el ejercicio docente.

Este proceso de investigación se desarrolla desde el paradigma crítico centrado en la educación, para ello se fundamenta en la teoría crítico social y pedagogía crítica de corte no reproductivista, puesto que desde éstas se concreta la necesidad de transformación de la sociedad a partir del reconocimiento del yo y del otro a través de la comunicación, con la comprensión e interpretación desde lo histórico, al tiempo de abordarse la importancia del manejo de conocimiento de diferentes campos; aspectos de vital importancia no sólo en cuanto a que responden a las demandas de la ley general de educación sino porque responde también a las necesidades de la realidad de nuestro país.

Teniendo en cuenta lo anterior es importante retomar en este aspecto la realidad socio-cultural de nuestro contexto, pues a ésta deben dirigirse las políticas y programas educativos del país, como posibilidad de ser un espacio esperanzador y transformativo para los grupos poblacionales menos favorecidos en nuestra cultura (población en situación de vulnerabilidad, situación de desplazamiento, minorías étnicas, entre otras), de esta forma brindar a los educandos la oportunidad de constituirse como sujetos y asumirse en lo público y en lo privado de una manera comprensiva, interpretativa y transformadora.

MARCOS DE REFERENCIA

MARCO HISTÓRICO

En el desarrollo de esta investigación es importante el estudio de la pedagogía crítica, para ello se debe caracterizar a ésta en sus aspectos constituyentes, que han influido para su consolidación, entre estos es necesario iniciar con su fundamentación epistemológica la cual se relaciona con la TCS, para ello es importante conocer las características básicas de esta última.

La teoría crítica-social, inicia hacia 1924 en Alemania, en el instituto de investigación social de la universidad de Frankfurt, en 1931 bajo la dirección de Max Horkheimer se da inicio a la escuela de Frankfurt.

Los primeros teóricos fueron Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Walter Benjamin, y Herbert Marcuse. La TCS es un análisis a la sociedad desde la crítica dialéctica y desde lo histórico para ello se fundamenta en Hegel, Marx y Freud. Este trabajo permitió realizar con más ahínco el estudio de la sociedad post-industrial, así como sus estructuras socio-políticas y culturales.

En 1970 con Jürgen Habermas, Claus Offe, Oscar Negt, Alfred Schmidt y Albrecht Wellmer; los planteamientos de la escuela se enriquecen con Max Weber.

Habermas, presenta sus planteamientos desde la necesidad de elevar el poder emancipatorio de la razón y legitimar la comprensión y autocomprensión de las ciencias.

Desde los planteamientos de Habermas la escuela busca aportar a la construcción de una sociedad donde los agentes puedan ser y actuar como sujetos que interactúan en comunidad y emancipar a la sociedad desde la actividad científico-social. Este último planteamiento permite acercar completamente la PC y la TCS; ya que desde la PC no

reproductivista se busca transformar la sociedad desde el trabajo pedagógico con la comunidad y de ésta forma construir espacios sociales igualitarios.

Henry Giroux (2003), menciona los fundamentos de la TCS y su relación con la educación social, entre estos menciona que el trabajo de la escuela de Frankfurt en relación a política económica se concentra en la constitución de la conciencia, en el examen de las esferas de la cultura y de la vida cotidiana como nuevos terrenos de dominación. Este principio también se desarrolla en la PC al mencionar que busca en el proceso de aprendizaje que los sujetos reconozcan y luchen en contra de las divisiones existentes entre la sociedad.

Otro de los aspectos del pensamiento de la escuela están en que la única solución a la crisis actual se da al desarrollar plenamente la razón, abarcando desde allí lo crítico como elemento de voluntad humana y la acción transformadora; como segundo aspecto esta que la teoría se encargue de rescatar la razón de la estructura lógica de la racionalidad tecnocrática o positivismo.

Uno de los aspectos a resaltar de la escuela de Frankfurt según Fernando Varela (1995) es que a pesar de desarrollar fuertes críticas al positivismo rescata de éste el valor del conocimiento objetivo, por ello decide producir una nueva concepción de ciencia social, en donde se reúna el concepto de objetividad con el de función práctica. Este postulado sustenta desde la ciencia social crítica la propuesta de Habermas, en cuanto al interés emancipatorio de los seres humanos, por la búsqueda de la libertad racional y la remoción de cualquier factor que obstaculice su alcance, además de exigir en el proceso de emancipación condiciones para desarrollar los planteamiento mencionados; de esta manera la ciencia social crítica posibilita la toma de conciencia de los factores que frustran los objetivos de la emancipación con el fin de definirlos y emprender distintas acciones para erradicarlos, siendo este principio una de los marcos de referencia para el trabajo planteado con comunidades desde la PC.

La ciencia social crítica busca detectar ideologías que contribuyan a la continuidad de organizaciones y estructuras sociales que no permiten el desarrollo de la autonomía racional y de la libertad, reconoce que estas ideologías de alguna manera se encuentran cimentadas en las aspiraciones auténticas de los humanos, y que por este motivo traen consigo las alternativas de solución. Se plantea que en la formulación discursiva de la humanidad está el interés emancipatorio el cual es consecuencia del proceso comunicativo.

El científico social crítico, docente en el caso de la PC, debe estar en función de determinar condiciones y procesos que promuevan las transgresiones y distorsiones, actuando de manera práctica para la superación de estos; desde este planteamiento se postula la crítica como un discurso que evidencia irracionalidades e injusticias proponiendo a la vez la ciencia social crítica como un proceso teórico práctico; por ello para la PC el compromiso del docente con su profesión y la sociedad debe estar en constante evolución.

Desde esta postura se concibe el conocimiento como un producto del proceso social crítico y de reconstrucción que llevan a cabo los sujetos a través del proceso educativo que se relacionan de manera directa con la acción política, lo cual es una de los fundamentos de la PC.

El pensamiento crítico pone en riesgo, según la escuela de Frankfurt en el momento en que se deja de reflexionar sobre el valor de la conciencia histórica y cuando se exige neutralidad para el conocimiento científico y para cualquier teoría postulada como racional. De acuerdo a esto la PC retoma el sentido histórico de los sujetos y del contexto tomando una postura de lucha y transformación ante estructuras opresoras.

Desde la Escuela De Frankfurt la teoría debe comprender en la sociedad la relación entre lo particular y lo general, lo específico y lo universal, y mantener la relación entre sociedad y teoría desde mediaciones dando consistencia al acto y al

discurso de éstas; así se contrapone a la afirmación empirista de que la clasificación y el ordenamiento son primordiales en la organización de las teorías.

Otro elemento constitutivo de la teoría crítica es tener la capacidad de ser una metateoría, es decir, tener la noción de autocrítica en donde se reconocen los intereses normativos que representa y se reflexiona de manera crítica sobre la génesis de esos intereses y sus limitaciones en ciertos contextos históricos y sociales.

El tercer elemento de una teoría crítica se fundamenta en una máxima de Nietzsche, en donde hace referencia a que la verdad debe ser criticada y no idolatrada, de esta manera para la escuela la función del espíritu crítico debe reflejarse en desenmascarar desde la crítica inmanente entendida como el análisis de la realidad del objeto social en acuerdo a sus posibilidades, y desde el pensamiento dialéctico que desde la crítica busca la reconstrucción teórica y favorecer el cambio social, por otra parte el pensamiento crítico afirma que existe un lazo entre conocimiento, poder y dominación.

Para la escuela de Frankfurt, toda teoría está relacionada directamente con un interés en que el desarrollo de la sociedad sea justo, en esta medida la teoría debe ser una actividad transformadora, política y comprometida con el futuro de tal manera que la teoría tenga como meta la práctica emancipatoria.

La Cultura Y Las Instituciones De Masas La cultura para la escuela de Frankfurt desde la racionalidad tecnocrática, transforma las concentraciones de poder económico y la administración hasta llegar a los seres humanos, es así que las instituciones de masas, debieron asumir un papel diferente en la primera mitad del siglo XX.

Esto significa que los espacios culturales se convierten en un lugar de producción y transformación de la experiencia histórica, por ello la fuerza de dominación ya no se ejercía desde la fuerza física sino desde la ideología a través de las instituciones

culturales como la escuela, familia, medios masivos de comunicación, iglesias, entre otras; es así como la cultura se convierte en un objeto de la sociedad capitalista.

Sin embargo convergen en que es necesario desarrollar conciencia y sensibilidad crítica colectivamente donde se construya un discurso de oposición y de no-identidad como condición previa a la libertad humana; por ello la crítica es indispensable en lucha emancipatoria. Afirma Giroux que son estas las principales características que se ofrecen para la construcción de una teoría de la educación social.

Dentro de los planteamientos de Habermas¹², que se pueden relacionar con los postulados de la PC se encuentran la identificación del lenguaje es una categoría objetiva que penetra en el sujeto y le domina. Así mismo reconoce que la intersubjetividad puede darse en la relación entre lenguaje, trabajo y ética la dialéctica del reconocimiento del otro.

En cuanto a la acción comunicativa, expone Habermas (1992), es la interacción simbólica de dos o más sujetos que han construido símbolos en normas para interactuar, este esquema de normas permite estructurar la personalidad.

La racionalización queda expuesta por Habermas (1992) no sólo como una forma que cambia las estructuras sociales, sino también como el mantenimiento del dominio oculto tras la técnica.

El autor plantea la división en clases socioeconómicas como elementos afirmantes de las relaciones de poder social, es así como se afirma que el marco institucional se identifica con la tradición cultural y el poder o dominio.

Habermas (1992), plantear como la formación democrática de la voluntad política se pierde a través de la institucionalidad de la ciencia y la técnica al determinar

¹² HABERMAS Jürgen. Ciencia y técnica como ideología. Editorial tecnos. Madrid. 2ª ed. 1992. 181p.

el sistema social. Al tiempo afirma que la eticidad, aquí, es reprimida a una categoría de vida siendo sustituida por la conciencia positivista, esta categorización busca la objetivación del hombre en cuanto a la acción racional y al comportamiento adaptativo para institucionalizar la diferencia entre la práctica y la técnica.

De esta manera es violado, por la conciencia tecnocrática, uno de los intereses de la existencia cultural: el lenguaje y la posibilidad de establecer el proceso de individuación y de socialización, lográndose esto a través de la implementación técnica y el desplazamiento a las cuestiones prácticas.

Habermas (1992) afirma que un conflicto diferente al de la lucha de clases y al de los conflictos latentes de clase, es la despolitización de la masa contra el cuestionamiento de la ideología tecnocrática.

Para Habermas (1992) es fundamental la mediación entre ciencia y tecnología desde los hombres con la práctica de la vida; sin embargo, esto no es posible si la voluntad política no aprende a mediar con su poder técnico, si se cierra al aprendizaje y se convierte en superflua, esto siempre se frustrará la racionalización de manera prematura.

Desde estos planteamientos se reconoce como el lenguaje, la política y la subjetividad, son cuestiones centrales para la postura crítica de Habermas, así como lo son para la PC.

Ciencia Educativa Crítica La ciencia educativa crítica se caracteriza por que tiene la aspiración de transformar lo educativo, para ello se enfoca en las jerarquías de los actores, rutinas estratégicas, realidades sociales y organizaciones que en marcan la práctica pedagógica.

Estos propósitos son desarrollados por los involucrados directa e indirectamente en el proceso educativo como los docentes, los estudiantes y los administradores,

partiendo de una postura crítica que busque transformar para mejorar en cuanto a sí mismos y la sociedad. La ciencia educativa crítica tiene un ámbito que relaciona su articulación histórica y social de una manera amplia, desde esta postura la educación es producto de la práctica de los agentes.

Giroux (2003) plantea algunos aspectos de la escuela de Frankfurt que sirven como fundamento para las teorías de la educación social:

La crítica y oposición a las teorías de la educación social desarrolladas desde el funcionalismo de la racionalidad positivista como el modelo de Tyler y enfoques sistémicos; proporcionando análisis histórico y marco filosófico que denuncia al positivismo y su relación con el ethos y las prácticas en la escuela.

Da el fundamento epistemológico en la construcción de críticas a la interacción social, personal y a la historia, dando importancia a la conciencia histórica dentro del pensamiento crítico; reemplazando la lógica de predicción, verificación, transferencia y operacionalismo de la investigación social positivista por el pensamiento dialéctico que destaca lo histórico, las relaciones normativas de la investigación social y el conocimiento escolar.

Brinda conceptos y categorías para el análisis del papel de las escuelas como agentes de reproducción social y cultural desde la relación entre poder y cultura; problematizando sus contenidos, relaciones, reconociendo la génesis socio histórica del ethos y sus prácticas. El estudio del lenguaje de Marcuse, el análisis de la sociología de Adorno y el estudio de bases normativas de la teoría de Horkheimer, son construcciones teóricas desde las que se puede investigar la naturaleza social de la escuela.

El reconocimiento de la cultura en la escuela que lleva a que los educadores puedan desarrollar teorías de educación social donde se reconozca la historia y culturas de los alumnos para que ellos aprendan aptitudes, conocimiento y modos de analizar críticamente el papel de la sociedad en el cumplimiento o frustración de sus metas, así

ellos deben afrontar lo que la sociedad ha hecho de ellos, lo que deben rechazar y aceptar de sus historias para llegar a una existencia autogobernada.

Otro aspecto fundamental es la toma de conciencia y la subjetividad en el proceso de aprendizaje y autoformación con los cuales se debe desarrollar la noción de conciencia crítica activa que se convierten en condiciones previas para la movilización cultural y política.

Los planteamientos de la escuela de Frankfurt dan a las teorías educativas sociales fundamento en la psicología profunda dando valor a lo imaginativo como dimensión central en la experiencia escolar. El reconocimiento de la psicología profunda permite a los educadores, desde el análisis del lenguaje y de las prácticas sociales, reconocer cómo los diferentes actores educativos pueden identificar el sistema de reproducción social y cultural del que hacen parte a nivel del inconsciente subjetivo y colectivo. Aceptando la psicología social crítica se reconoce como se construye las prácticas y procesos sociales, proceso que permite iniciar el rompimiento de las formas de dominación existentes.

Menciona Giroux (2003) como limitaciones de estos planteamientos que una teoría de la educación social no puede imponerse, ya que existirían ciertas limitaciones como la falta de patrones para abordar el conflicto y la contradicción de diversas esferas culturales como la escuela.

Otro aspecto que retoma el autor como limitante es que los planteamientos de la escuela Frankfurt deben ser selectivos dentro de un contexto y aplicase a posteriori; presenta como limitaciones de esta teoría lo relacionado con lo estructural y lo político pues llegan a impedir que los actores educativos incorporen la teoría a la práctica.

El desarrollo de esta teoría debe tener en cuenta el contexto en el que se utiliza para no tener falsas expectativas, por ello debe realizarse en condiciones ideológicas y materiales que den significado a los espacios educativos.

Pedagogía Crítica Radical Giroux (1997), menciona que la pedagogía radical surge en Gran Bretaña y Estados Unidos como parte de la nueva sociología de la educación a finales de los ochenta, en donde se buscaba responder críticamente a la ideología de la práctica educativa tradicional, esta posición por la idea dominante de que la escuela es uno de los principales mecanismos de desarrollo social democrático; la teoría educativa crítica se propuso desvelar la dominación y la opresión dentro de la enseñanza escolar, así como la reproducción de la lógica capitalista a través de formas ideológicas y materias de privilegio y dominación que influyen en lo social, el género y la etnia.

Los críticos radicales consideran que los educadores tradicionalistas no permiten cuestionamientos acerca de la política de la enseñanza, además eluden la necesidad de despolitizar el lenguaje en la enseñanza escolar, manteniendo un lenguaje supuestamente neutro en la enseñanza pero que desarrolla ideologías capitalistas, esto se refleja en el discurso positivista que existe en la investigación y política educativa, ya que hay un interés por el dominio de técnicas pedagógicas y por la transmisión de conocimientos instrumentalizados, pues para los tradicionalistas en las escuelas sólo se transmite lo referido a la instrucción y a la movilidad individual de los oprimidos dejando de lado las relaciones en la escuela de conocimiento, poder y dominación. Desde esta perspectiva se infiere la necesidad de trabajo en la formación política de los docentes.

A partir de este análisis, Giroux (1997) afirma que las escuelas de occidente no tienen una tradición humanística que permita potenciar lo personal y lo social en la sociedad en general.

Por otra parte los críticos radicales tienen teorías acerca del currículo oculto y de ideologías que identifican intereses en el conocimiento, en donde éste es una representación particular de la cultura dominante a través de un discurso privilegiado que se transmite y se reproduce dentro de la escuela que legitima ciertas formas de lenguaje, relaciones sociales, experiencias vitales y modos de razonamiento.

Desde esta visión la cultura se relaciona directamente con poder e imposición de experiencias de la clase dominante, de esta forma se descalifica y excluye las historias y las experiencias de los grupos subordinados.

Sin embargo se plantea que la teoría educativa radical tiene vacíos, pues no propone otra cosa más allá de develar la dominación desde la crítica y el lenguaje, de esta manera las escuelas se consideran centro de reproducción social, el conocimiento se desarrolla como una ideología burguesa y los profesores se conciben atrapados entre ese aparato de dominación, así los educadores críticos radicales analizan los estamentos de dominación sin realizar propuestas concretas y esperanzadoras frente a lo que han observado y develado, de esta manera los educadores conservadores continúan ejerciendo su poder.

Giroux (1997), propone que es necesario que la pedagogía radical tenga un discurso de crítica y posibilidad para así convertirse en un proyecto político viable y poder reconocer en la escuela espacios para lucha democrática, dando a los profesores bases teóricas para ver este trabajo como una forma de crítica y potencialmente transformadora, es decir que postula las escuelas como esferas democráticas públicas y a los profesores como intelectuales transformadores.

Pedagogía Crítica Para formular un nuevo papel de los profesores es vital iniciar con el propósito en la escuela, por ello para una pedagogía crítica es necesario concebirla como una esfera democrática pública, permitiendo esto que sea un lugar para potenciar a la persona y la sociedad, así la escuela es un lugar público donde los estudiantes aprenden conocimientos y habilidades necesarias para vivir en democracia, las escuelas como esferas democráticas públicas son posibles a través de la investigación crítica.

La visión de democracia de Giroux (1997) propone la potenciación pedagógica desde la organización, desarrollo y puesta de formas de conocimiento y prácticas socializadoras al interior de las escuelas y la transformación pedagógica desde los

profesores y estudiantes para que luchen contra las diferentes formas de opresión en la sociedad; siendo la democracia una lucha pedagógica, política y social.

La pedagogía crítica pretende reestructurar condiciones ideológicas y materiales de la sociedad para la construcción de la democrática, por ello, la escuela como esfera pública democrática los educadores e investigadores cumplen una función intelectual social y política.

Por otra parte, Giroux (1997), plantea que las condiciones materiales posibilitan en los profesores el potenciar o limitar su labor como intelectuales; por ello se hace necesario que éstos transformen sus condiciones para poder garantizar que el tiempo, el espacio, la actividad y el conocimiento estén acordes con la vida escolar; para ello deben constituir una ideología y un discurso que se refiera tanto a las necesidades de escribir, investigar y construir currículo, como al reparto de poder, en donde la acción y reflexión potencie a los estudiantes para luchar por la democracia.

La memoria liberadora es un concepto que introduce Giroux (1997) para los profesores como intelectuales transformativos, ésta hace referencia a reconocer causas y manifestaciones de las distintas situaciones para tomar conciencia histórica y comprender la realidad de la existencia humana, de esta manera desvelar y analizar el conocimiento histórico que es omitido en el currículo; otro aspecto al que se refiere la memoria liberadora es recordar el poder de resistir para desarrollar la solidaridad en un contexto de posibilidades. Los profesores intelectuales transformativos también deben redefinir una política cultural en cuanto al conocimiento, la pedagogía del aula y la voz del estudiante.

De otra parte, Sergio Quiroz¹³ menciona que la PC fue iniciada con Freire y actualmente desarrollada principalmente por Peter McLaren. A la vez afirma que los aportes de la Pedagogía Crítica, particularmente de la corriente de Paulo Freire y Peter

¹³ Quiroz Sergio. (2004) La pedagogía crítica: lectura renovada que fortalece el marxismo. Extraído el 19 Mayo, 2007 de <http://fundacionmclaren.org/petermclaren/quiroz2.html>.

McLaren, se inscriben en el proceso de una lectura renovada y creativa del marxismo, aportando un lenguaje innovador que permite obtener lecturas nuevas sobre la vida social a la vez que reafirma algunas tesis del marxismo. Con la Pedagogía Crítica, se está ante un proceso de producción de conocimiento nuevo a partir de la ruptura con la epistemología positivista y de la concepción inalcanzable de la utopía, por eso destaca el interés de la pedagogía crítica de renovar el discurso y abordar el análisis de la realidad desde otra perspectiva.

Una de las fortalezas de la PC es el lenguaje como forma de poder y resistencia que retroalimenta la esperanza y la convicción de que el capitalismo no es el fin de la historia; por ello la pedagogía crítica es una nueva propuesta ontológica y epistemológica en la manera en que pensamos en la construcción de nuevo conocimiento y de un nuevo ser.

La pedagogía crítica es una visión renovada y creativa del marxismo, con un lenguaje innovador que posibilita nuevas lecturas de la sociedad y por ello hay producción de conocimiento; a su vez esta pedagogía concibe el lenguaje como el aspecto más relevante para el poder y para la resistencia, es importante mencionar que esta pedagogía se aparta de las posturas epistemológicas tradicionales.

La pedagogía crítica, toma de la teoría marxista la concepción de lucha de clases en la sociedad actual planteando la relación entre lucha de clases que se presenta cuando aparece en la vida cotidiana de los sujetos y que se organiza y combate desde el lenguaje.

Otro de los aspectos que retoma del marxismo la PC es la lucha contra el capitalismo. Todo este proceso tiene éxito cuando apunta a no liberar a los sujetos sino a prepararlos colectivamente para que se liberen a sí mismos.

MARCO TEÓRICO

Para el desarrollo de esta investigación es necesario contextualizar los paradigmas educativos no críticos y los pertenecientes a la pedagogía crítica retomando las principales tendencias que existen al interior de esta; de esta forma se define las características propias de la pedagogía crítica no reproductivista que hacen respuesta a las necesidades educativas.

Enfoques no críticos. Al hacer referencia a enfoques no críticos, Morales (2004) especialmente se abordan los modelos pedagógicos tradicionales y técnicos, revisándolos desde una perspectiva democrática en el aula, se consolidan como un conjunto de teorías que legitiman el poder y que no se plantean el problema social o político de la educación. Por esta característica su trabajo en los contextos educativos no tiene proyección para la intervención social, pues están centradas en mantener o innovar procesos de aprendizaje y enseñanza al interior de la relación maestro-estudiante, sin retomar el contexto social, económico, político, cultural en el que se encuentran inmersos y al cual deben proyectar su labor para cumplir con la formación propia como sujetos y ciudadanos y con el trabajo por la transformación del país, como se menciona en el artículo cinco: “fines de la educación” de la ley 115.

Dentro del conjunto de las teorías no-críticas se ubican que se revisan se encuentra la pedagogía tradicional se retoma en principios fundamentales, teniendo en cuenta que se encuentra cuestionada desde los fundamentos prácticos y teóricos en diferentes textos y contextos educativos y la pedagogía técnica retomando la tendencia actual de la formación en competencias tanto cognitivas como laborales

La escuela tradicional encuentra sus fundamentos en la Revolución Francesa como revolución cultural, en donde emergieron los Sistemas Nacionales de Enseñanza, que tenían la finalidad de convertir los súbditos de la corona en ciudadanos de la nueva república fundamentándose en los principios de igualdad, fraternidad y libertad encontrando que la enseñanza era la posibilitadora para romper tal condición. Este

planteamiento se fundamenta en que la marginalidad se acompaña de la ignorancia, lo cual para la población con la que se proyecta el trabajo comunitario, los mantiene en condiciones de marginalidad social y educativa, aspecto que como se ven en la PC no reproductivista es criticado y transformado desde una actitud esperanzadora en el proceso educativo.

El maestro en la escuela tradicional es el centro del proceso educativo, pues es el depositario de la cultura y transmisor del acervo cognoscitivo, el alumno es receptor que se limita a escribir las informaciones del maestro y repetirlas, negándoseles como sujetos pensantes, en la medida en que su misión, es la de repetir y transmitir sin pensar críticamente. En la PC no reproductivista el maestro como el estudiante tienen un rol transformador para sus vidas y para la sociedad, aspecto que se consolida desde el trabajo que se realiza en el análisis investigativo de este trabajo.

El modelo de la escuela tradicional está ligado, también, al paradigma positivista, esta concepción de ciencia es ampliamente desarrollada por el Círculo de Viena. Trayendo como consecuencia una tendencia en educación hacia los contenidos de los programas, en donde no interesa la eficacia de un aprendizaje sino la memorización de un determinado contenido. La PC no reproductivista está fundamentada en el paradigma crítico social, en donde los principales aspectos están en la comunicación que permite comprender, interpretar y transformar.

Las críticas a la educación tradicional se relacionan con que no todos los sujetos responden de la misma forma ante la enseñanza de los contenidos curriculares en el aula, que en este modelo tradicional no es posible atender a las particularidades de los sujetos del acto educativo trayendo esto como consecuencia la estandarización no solo en los procesos sino en los sujetos, aspectos contra los cuales lucha la PC no reproductivista, en esta medida el trabajo en el reconocimiento de la subjetividad es un eje de formación desde esta perspectiva.

En este proceso de reconocimiento teórico se ha identificado la política y la subjetividad como aspectos que centran la formación del docente crítico.

De otra parte, la escuela tecnicista que tiene su fundamento en la escuela nueva centrándose en convertir a la escuela en un instrumento idóneo de eficacia, es así como la productividad, eficacia, calidad y competitividad son los ejes centrales de este modelo. La pedagogía tecnicista responde a la tecnología educativa desarrollada en los Estados Unidos y que se sustenta en el pragmatismo.

Este modelo se centra en el medio dejando relegados al educando y al maestro como simple ejecutores y productores eficaces. La organización del sistema escolar es la garantía de su eficacia, por ello se predeterminan características para el ingreso, para la ejecución y finalización de las metas educativas.

Desde esta perspectiva la marginalidad es un signo de improductividad e ineficiencia que debe atenderse a través de la enseñanza programada y de los pasos del método previamente dispuesto, dejando de lado que la marginalidad durante este proceso se aumenta entre quienes lo inician y quienes ya están empoderados en la organización tecnificista.

Otro de los cuestionamientos realizados a este modelo es la formación y capacitación de mano de obra calificada, la cual logra mantener en posiciones medias y bajas a ciertos sujetos en sistema productivo. En perspectiva con la PC se trabajó para superar las condiciones de marginalidad educativa y social.

En contraparte a los enfoques no críticos revisados, en diferentes publicaciones encontradas presentan en primera medida la perspectiva crítica como una posibilidad de interactuar y analizar las funciones y relaciones educativas, reconociendo que existen otros paradigmas críticos y no críticos que intervienen en lo educativo, como se presenta a continuación.

Enfoques críticos La postura crítica para Giroux, McLaren y Freire, tiene por objetivo la superación de la desigualdad, desarrollándose como un proceso dialéctico que en determinado momento se afirma como válido: -tesis-, que luego entra en crisis y genera su propia negación:-antítesis-, y finalmente como resultado de este proceso de confrontación se plantea una nueva respuesta, que contiene la tesis como la antítesis: -síntesis-; es así como en el paradigma crítico el sujeto y objeto son procesos en movimiento y en interacción dialéctica permanente.

Este proceso dialéctico se desarrolla en un marco social y por tal motivo la educación es más un acto político que pedagógico y que por ende no existe neutralidad, en esta medida la teoría crítica debe dar al proceso educativo las condiciones requeridas para no estar sometida al juego de los intereses de la clase dominante.

A partir de lo planteado, se concibe la escuela como el espacio de transformación de los sujetos que conforman la sociedad, por ello el acto educativo debe tener claridad de su labor no sólo en el aspecto cognitivo sino en la comprensión y análisis de los sucesos sociales, políticos, económicos y legislativos entre otros; que permitan que los sujetos se comprendan dentro de un proyecto de vida personal y social, partiendo de las contradicciones que se desarrollan en estos dos aspectos para así construir un proyecto de vida que no sea excluyente ni dominante entre estas dos esferas.

Morales en esta misma publicación presenta dentro del paradigma crítico la pedagogía desarrollada por Paulo Freire como una de las alternativas de ruptura que más ha impactado la educación en América Latina, por ser una opción para que el marginado se exprese dando ruptura a la educación tradicional a través de la práctica de una educación dialógica donde de se es parte de las situaciones de contexto del educando.

En relación a este mismo pedagogo la Universidad de Zamora¹⁴, menciona que Freire mantuvo un permanente compromiso político con sectores subalternos, además de

¹⁴ Universidad Lomas de Zamora. Cátedra de pedagogía. Módulo 2. En <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/modulo2.htm#1>. Febrero 15 de 2006.

preocuparse por comprender los mecanismos de opresión y dominación del hombre por el hombre, concibiendo al hombre no como un ser determinado pero tampoco un ser libre de condicionamientos genéticos, culturales, sociales, históricos, de clase, de género, que lo marcan y a los cuales está referido.

Para este trabajo se conceptúa a Freire como el pedagogo que reconoce a la constitución de los sujetos desde la articulación de las esferas públicas y privadas y desde allí organiza su trabajo pedagógico en donde no desconoce ni oculta las múltiples realidades a los que estos están enfrentados, por ello reconoce la necesidad de construir su discurso desde la dialogicidad permanente y de doble vía entre teoría y práctica, retroalimentando desde la praxis transformadora sus postulados teóricos.

Teniendo en cuenta que este proceso fue realizado principalmente en América Latina, se constituye, para el presente trabajo, en el pedagogo que presenta elementos más cercanos al contexto colombiano por ende los aportes desde este pensador de la educación merecen ser analizados concienzudamente.

Por otra parte Czerlowski (2002), presenta la postura crítica como aquella que busca desmitificar lo establecido como el pesimismo, la inmovilidad y la muerte de la utopía, presentado para ello la construcción histórica de estos y su resignificación a través de la misma vía.

Desde estos planteamientos la autora muestra a la pedagogía crítica no reproductivista como la propuesta que permite investigar la realidad y las circunstancias sociales que determinan la vida de los sujetos desde la reflexión autocrítica, encontrando en las estructuras sociales la explicación de las formas opresivas que adoptan las prácticas en el aula.

La perspectiva de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora¹⁵, Argentina, en cuanto a la postura crítica supone, trabajar para recuperar el valor político de la educación y democratizar las relaciones sociales universalizando las oportunidades de acceso a la cultura a través de un vínculo pedagógico no autoritario.

De tal manera para esta universidad la perspectiva crítica se centra en la recuperación de contenidos significativos en la enseñanza desde un enfoque de crítica social e histórica, entendiendo la transmisión de la cultura como necesaria para la transformación social; aclarando al respecto que no es posible dar toda la responsabilidad a la escuela en esta transformación, pero resaltando que la responsabilidad de las instituciones educativas y de la tarea docente es sustantiva en este proceso.

Lo revisado hasta el momento, permite definir con certeza la necesidad estructural para la PC de la relación estrecha con la política; sin embargo a este respecto no existe información por ello es una categoría a trabajar en la revisión documental de Freire.

Es importante frente a los modelos pedagógicos críticos, diferenciar entre la perspectiva reproductivista y la no reproductivista, para ello se presenta a estos dos con sus principales ideales:

Entre los referentes bibliográficos encontrados se señalan distintas perspectivas de la postura crítica educativa, entre ellas se encuentran la perspectiva de resistencia radical o reproductivista y la posición crítica no reproductivista.

Pedagogía crítica Reproductivista o radical Dentro de lo teoría crítica se encuentran distintos enfoques de la misma, uno de ellos es reproductivista mencionado por Giroux

¹⁵ Universidad Lomas de Zamora. Cátedra de pedagogía. Módulo 3. En <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/modulo3.htm#1>. Febrero 15 de 2006

(1997) y retomado por Mónica Czerlowski (2002), en donde la sociedad se encuentra separada en clases antagónicas, llevando a dar un carácter a la escuela de aparato ideológico del Estado, que se encuentra al servicio de la reproducción social, económica y cultural, convirtiéndose en uno de los instrumentos de legitimación ideológica que ejercen control sobre la vida y limitan a los grupos oprimidos.

A partir de esta concepción la educación es netamente reproductiva y no concibe la posibilidad de desarrollar prácticas contra hegemónicas, creando un discurso de desesperanza en los diferentes actores educativos sin que ellos puedan llegar a comprometerse en una lucha política al interior de las escuelas mismas.

La pedagogía reproductivista se caracteriza por plantearse el problema de la marginalidad y de tener un discurso político de cambio sin generar condiciones necesarias para llevarlo a cabo, manteniendo un sentido reproductivista de la sociedad y de la ideología dominante.

Entre esta pedagogía se encuentran tres escuelas: la llamada de la “Violencia Simbólica”, la althusseriana que concibe la “Educación como aparato ideológico del estado” y la “Teoría de la Escuela Dualista”.

En esta diferenciación realizada por los autores mencionados es importante reflexionar en la necesidad que el análisis de los procesos educativos se lleve a cabo, como se ha venido mencionando, desde perspectivas amplias de la sociedad; sin embargo en el proceso educativo es vital desarrollar a la vez espacios ideológicos y accionarios que permitan emprender opciones transformadoras frente a las estructuras de opresión que se develen desde los espacios educativos.

De esta forma la postura crítica con la cual se identifica este trabajo se dirige a no constituirse como un producto de las líneas opresoras sin posibilidades de cambio,

por el contrario se fundamenta en el lenguaje esperanzador de Freire que permite pensar en transformar de manera conjunta los sujetos y los contextos.

A continuación se presenta una breve descripción realizada por Morales de las escuelas presentadas en líneas atrás.

Teoría del sistema de enseñanza en cuanto violencia simbólica. La escuela de la violencia simbólica responde de una manera lógico-formal, al igual que los modelos axiomáticos, parte desde los principios generales y universales para, resolver las situaciones particulares, pero sin profundizar en sus particularidades y en sus necesidades de respuesta.

Los promotores de esta posición son los teóricos P. Bourdieu y J. C. Passeron estos pensadores aportan desde sus planteamientos la utilización de la categoría de violencia simbólica, que hace referencia a una forma de violencia que sin recurrir a la fuerza física se constituye en un elemento de manipulación.

Respecto de la función del maestro desde la pedagogía crítica reproductivista de Bourdieu y Passeron, la violencia simbólica se consolida como una forma de actuar dentro del aula, ya sea por voluntad o por deficiencias en la formación docente y que permite la perpetuación inconsciente de la acción de poder de los grupos dominantes.

Esta forma de afectar la mentalidad a nivel político interesa al grupo que mantiene el poder, y se configura como violenta por que oficializa una sola perspectiva, y es simbólica al no recurrir a la fuerza para hacerlo. Esto sucede en la educación como también se da con los medios masivos de comunicación.

Este modelo educativo refuerza la marginalidad ya que a partir de las estrategias de los mensajes, se cierra la opción de romper la barrera de la situación de injusticia.

En líneas generales Bourdieu y Passeron son de origen filosófico marxista en el campo de la educación. Su interpretación permite articular la reproducción cultural y la reproducción social, es decir que proponen que todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características de su estructura y funcionamiento a la necesidad de producción y reproducción de las instituciones escolares. De esta manera se plantea la escuela desde lo institucional como un sistema reproductivo de sistema dominante.

Por otra parte, estos autores muestran la relación que los estudiantes establecen con la cultura académica en función de su origen social, y cómo estas diferencias sociales se traducen también en aptitudes distintas para alcanzar el término del curso escolar, postulando así, como todo está dispuesto cultural e institucionalmente para que el triunfo escolar sea de aquellos que por nacimiento pertenecen a la cultura dominante, de esta forma se operacionaliza la teoría de la violencia simbólica.

La violencia simbólica es la imposición a través de la acción pedagógica de un conjunto de significaciones que se imponen como legítimas, lo que unido al ocultamiento que suponen las mismas aumenta el poder de quien lo produce; a la par que le permite seguir ejerciendo su violencia a partir de la discriminación de lo que no está en la legitimidad cultural.

Desde lo planteado anteriormente, Passeron, expone la forma en que la selección escolar elimina o aparta a estudiantes de medios populares, puesto que los enfrenta a una "igualdad" de oportunidades en donde otros sujetos poseen un capital cultural y social que es más elevado a causa de la valoración que le da el medio socioeconómico; por ello junto a Bourdieu afirman que el Estado y el sistema educativo son una especie de servidores de los intereses de los grupos dominantes, ya que a pesar que la escuela representa para los sectores populares la oportunidad de adquirir conocimientos contruidos por la humanidad, los contenidos implican una determinada representación social de la realidad, es sí como cobra particular relevancia los "saberes legitimados".

De esta forma se retoma como las prácticas curriculares se organizan a partir de saberes preestablecidos que a su vez son descontextualizados, en relación no solo a clase social, sino a lo cultural, familiar; dictando el proceso de enseñanza y de aprendizaje fuese el mismo para todos los sujetos.

Partiendo de lo anterior plantean que la Acción Pedagógica es ejercida hacia el cumplimiento de los intereses de grupos dominantes y que su efecto se produce en cuanto es ejercida en una relación de comunicación en donde se dan las condiciones sociales de la imposición y la inculcación. Bourdieu y Passeron afirman que la Acción Pedagógica designa lo transmitido como digno de ser transmitido por el simple hecho de transmitirlo legítimamente, y la cultura legítima no es otra cosa que la arbitrariedad cultural dominante.

Como elementos adicionales a la relación entre poder y educación Passeron menciona diferentes capitales que intervienen en este proceso: "Capital Cultural" (diplomas, conocimientos adquiridos, códigos culturales, manera de hablar, buenos modales) que posee cada individuo; Capital Humano (individuos portadores de características que lo califican para el mercado de trabajo), Capital Social (relaciones, redes de relaciones), Capital Simbólicos (el honor) y el Capital Económico (bienes, finanzas, patrimonios) en la determinación y la reproducción de las posiciones sociales.

Es así como desde los planteamientos de estos autores el ejercicio de la PC se ve enmarcado en un círculo vicioso que es organizado por la cultura dominante y que acoge dentro de éste a todos sujetos, para el caso educativo a los estudiantes, maestros, padres de familia; sin poder ello salir o transformar las estructuras ni su ejercicio impositivo de poder a través de la violencia simbólica. De esta forma el espacio para el trabajo pedagógico esperanzador se ve permanentemente truncado por los medios educativos y de comunicación con los que todos estamos permanentemente relacionados.

Teoría de la escuela como aparato ideológico del Estado. Esta se origina con el pensador Althusser, al plantear que el Estado se impone a base de dos conjuntos de

aparatos: los represivos (cuerpos de seguridad, tribunales, cárceles, gobierno), que actúan en forma directa y suelen imponerse por la vía de la fuerza; y los ideológicos (familia, religión, escuela, sistema político, sindicatos, medios de información, cultura y aparato jurídico), que utilizan una vía sutil, o de violencia simbólica; donde su objetivo es convencer y procuran hacerlo de forma que no se perciba que se está promoviendo una labor de convicción.

El sistema educativo ubicado dentro del conjunto de aparatos ideológicos; no busca promover la igualdad social, sino constituirse en instrumento para garantizar y perpetuar los intereses de quien ostenta el poder.

La estrategia en este caso es la de reproducir el modelo social, ya sea socialismo o capitalismo, en nombre de lo necesario, imponiendo sus condiciones y propios mecanismos para perpetuar el “statu quo”.

La escuela es el aparato ideológico que se puede concebir como el instrumento más desarrollado y de mayor penetración para este caso, ya que todos deben pasar por el sistema educativo; de esta forma los conocimientos y valores que se infunden en la educación desembocan en una mentalidad y por ende en un resultado ideológico.

Saviani¹⁶ menciona a Louis Althusser respecto a la reproducción de las fuerzas productivas se centra especialmente en la reproducción de la fuerza de trabajo, ésta tiene lugar fundamentalmente fuera del ámbito de la empresa, para el aseguramiento de las condiciones materiales, es necesario que la fuerza de trabajo sea diversamente competente para ser empleada en el sistema del proceso de producción. Diversidad que viene marcada por las exigencias de la división técnico-social del trabajo. El régimen capitalista presenta la particularidad de tender a asegurar la reproducción de la cualificación de la fuerza de trabajo, no a través del aprendizaje en la producción misma,

¹⁶ SAVIANI, Dermeval. (1994). Las Teorías De La Educación Y El Problema De Marginalidad En América Latina. *Revista colombiana de educación*, #13, 9-31.

sino cada vez más al margen de ella; esto es, por medio del sistema escolar capitalista y mediante otros procedimientos e instituciones, espacios en los que al mismo tiempo se aprende tanto una serie de habilidades como las reglas del buen comportamiento.

El concepto de Aparatos Ideológicos de Estado, corresponden a la organización de realidades como lo religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, informativo y cultural en forma de instituciones. La función del aparato Ideológico del Estado es asegurar la reproducción de las relaciones de producción a través del funcionamiento de estos espacios institucionalizados.

Para Althusser en Saviani (1984) el Aparato Ideológico del Estado que ha sido instituido en posición dominante en las formaciones capitalistas desarrolladas, resultado de una violenta lucha de clase política e ideológica contra el antiguo Aparato Ideológico de Estado dominante, es el Aparato Ideológico escolar. La Escuela, se encarga de proveer la ideología adecuada a la función que debe desempeñar cada individuo en la sociedad de clases. Por ello Althusser, postula que la escuela, ha desplazado a la Iglesia en su función de Aparato Ideológico de Estado dominante. El par Iglesia-Familia queda sustituido por otro nuevo, el que forman Escuela-Familia.

El problema para lograr la ruptura de este modelo radica en el hecho de que la condición de marginalidad está interiorizada en cada uno de los sujetos alienados, los cuales aceptan como normal su situación dada la influencia que en ese sentido han tenido los mecanismos ideológicos.

Es importante, mencionar como desde esta perspectiva a diferencia de la anterior identifica la educación técnica o para el trabajo como fin último del proceso educativo, presentándolo además como la acción que le permite al sistema dominante la constante subordinación del otro; y menciona como el sistema de dominación está conformado desde instituciones del propio Estado que procuran desde su función que permanezca las líneas divisorias del poder; sin embargo al igual que la postura de Bourdieu y Passeron

en Saviani (1984) no presenta posibilidades de rompimiento o reorganización para la formación de sujetos que tengan un proyecto personal y social.

Teoría de la escuela dualista Esta posición se fundamenta desde C. Boudelot y por R. Establet en Saviani (1984), donde en la escuela se refleja la situación dual de la realidad. Se hace una diferenciación entre un trabajo intelectual y un trabajo manual que han sido privilegiado uno sobre otro por las *condiciones* históricas, así, en tiempos de Aristóteles se planteaba la diferencia entre la actividad del filósofo y la del artesano.

Este planteamiento dual es reforzado por la forma como se organizan los propios procesos de educación: por ejemplo la diferencia entre una universidad y un instituto técnico-profesional, entre un colegio académico y otro vocacional; además esto es sostenido por el hecho de que el acceso a uno y otro, está mediatizado por la pertenencia a una determinada clase social.

El modelo dual, puede presentar excepciones en cuanto a que algunos sujetos de condición marginal ingresan a instituciones de élite, sin embargo menciona el autor que aun así la marginalidad para él sigue siendo perpetuada de tal forma que esta situación puede terminar en deserción o con crisis de identidad, sólo unos pocos terminan este proceso ejerciendo sus conocimientos en relación con la población de la que provienen.

Según Baudelot y Establet en Saviani (1984), la escuela se presenta como un lugar privilegiado en el donde las diferencias de clase desaparecen, un espacio en donde se unifica lo que la política divide. La representación ideológica de la escuela tienen como función presentar, enmascarándolas, las realidades de la escuela. Sin embargo, la base real sobre la que funciona es la división de la sociedad en dos clases antagónicas y la dominación de la burguesía sobre el proletariado. Esto se traduce en la existencia de redes de escolarización distintas y prácticamente sin comunicación entre sí, así son herméticas, heterogéneas por sus contenidos ideológicos y las formas de inculcación de estos, opuestas en finalidad y heterogéneas en su reclutamiento.

Estos autores mantienen que el retraso escolar es un efecto de la condición de clase, y que las clases socialmente antagónicas pasan por dos redes de escolarización opuestas que ocupan los dos polos del proceso de escolarización: la red primaria para la clase obrera que tiene como base desarrollar estudios primarios y prácticas en donde se procura la sumisión de los futuros proletarios a la ideología para al final de la cual puedan vincularse al trabajo productivo; y que la red secundaria para la clase burguesa tiene como fin conducir al bachillerato y promueve la formación de los intérpretes activos de la ideología burguesa; estas dos redes están ligadas entre sí a través de una comunicación estrecha.

Por consiguiente, el aparato escolar es un lugar privilegiado en la superestructura del modo de producción capitalista, es el único que inculca la ideología dominante sobre la base de la formación de la fuerza de trabajo. Así, la escuela impone a los sujetos de la red primaria cuáles son sus necesidades, como si les fuesen propias. Sin embargo, se hace necesario pasar de una resistencia que es producto de la conciencia instintiva a otra que sea resultado de la ideología proletaria.

Esta postura radical presenta como el sistema burgués utiliza sus propios productos para manipular y distraer a los sujetos marginados, en tanto este proceso se lleva a cabo, el centro de desarrollo se constituye en el acceso a un eje elitista y no a la lucha por la igualdad social.

Desde las tres perspectivas revisadas, es claro nuevamente la relación entre pedagogía y política, aunque se evidencia la falta del lenguaje de la esperanza planteado por Freire, el cual permite luchar desde lo intelectual contra la dominación del sistema opresor, a la vez se observa la omisión del sentido de conciencia, autonomía y libertad que tienen los sujetos, y que también es fundamento de la obra de Freire, por ello estas dos categorías, lenguaje y subjetividad, se consolidan como aspectos a revisar en el análisis documental .

Pedagogía crítica No reproductivista. Esta posición crítica de resistencia, menciona Czerlowski (2002), concibe a los sujetos producto y productores de la historia, comparte la visión de sociedad dual, y concibe la posibilidad de intervenir en la lucha por reestructurar las condiciones ideológicas y materiales de la sociedad, con el fin de crear una sociedad democrática y con justicia social.

La perspectiva crítica no reproductivista considera al poder desde un punto de vista dialéctico por lo cual no sólo reconoce la dimensión de sujeción, represión o límite, sino también lo considera como una fuerza positiva en la determinación de verdades alternativas y contra hegemónicas.

A partir del enfoque no reproductivista de la pedagogía crítica se desarrollan los referentes para la construcción de esta investigación, entre estos se encuentra lo referido a la concepción de educación, a la función de los procesos que allí se llevan a cabo, así como a la de sus actores, retomándolos dentro de un contexto político y cultural que permite no sólo comprender sino posibilitar su transformación.

De otra parte la Universidad de Lomas de Zamora¹⁷ plantea la educación ligada de manera directa al cambio social desde el planteamiento de sus fines con los cuales busca cambiar la realidad individual o colectiva de los sujetos de educación, y que este mismo aspecto se desencadena como conflicto o posibilidad para conservar o renovar intereses establecidos.

Para esta universidad y desde la perspectiva crítica que plantea, la escuela es responsable de la universalización del conocimiento, así como de los recursos necesarios para el rompimiento de la marginalidad, pero a la vez se encuentra al servicio de los intereses de sectores dominantes

¹⁷ Universidad Lomas de Zamora. Cátedra de pedagogía. Módulo 3. En <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/modulo3.htm#1> febrero 15 de 2006

De esta forma no se niega los planteamientos revisados en las perspectivas radicales, pero si se piensa desde lo dialéctico, dando otras funciones a los aparatos del Estado y a la clase dominante, creando la posibilidad de construir a partir de la consciencia del sujeto una alternativa diferente.

De acuerdo con lo anterior se presenta a la escuela como el espacio para el acceso de sectores subalternos a los bienes sociales, históricos, simbólicos y culturales; por ello se debe puntualizar a cerca de las características que le deben constituir la como las referidas al conocimiento, lenguaje y capital cultural en cuanto a la desigualdad y diferencias de oportunidades para la apropiación de los mismos ya que estos se configuran como limites para la función transformadora de la educación.

En este sentido, Czerlowski (2002), menciona que el lenguaje permite establecer un determinado tipo de relaciones sociales que constituyen y legitiman la experiencia humana, por ende éste se encuentra ligado al poder, al hacer posible el ejercer la dominación sobre los otros que a su vez lo aceptan como verdadero o falso, legítimo o ilegítimo. Freire entiende que la dominación no es solamente impuesta por las instituciones del Estado, sino que se encuentra en los oprimidos al incorporarla como propia. Esto reconoce la autonomía de los sujetos al decidir aceptar las acciones que desarrolla el sistema opresor, a la vez permite visualizar la capacidad de revocar esa decisión de sumisión por una actitud crítica y transformativa.

Dentro de esta misma perspectiva Czerlowski (2002) menciona a la escuela como el espacio de contradicción por reproducir condiciones de dominación y posibilitar al mismo tiempo la resistencia a ésta desde el manejo de conocimientos y habilidades sociales para la acción transformadora. También menciona que las escuelas son lugares económicos, culturales, y sociales ligados al poder y control.

La pedagogía crítica es discursiva y por ende debe comprender la educación para la construcción de subjetividades a partir de formas sociales y el cómo éstas encarnan

intereses particulares, posibilitando la toma de conciencia de las contradicciones del entrono.

Para Czerlowski (2002), la educación necesita recuperar la dimensión política con el fin de crear la relación de un vínculo pedagógico no autoritario, el cual implica integrar a los docentes y educandos como sujetos sociales que generen solidaridad y conciencia social para que tengan una posición clara ante la función de transmisión de la educación. Es importante mencionar que la transmisión no se conceptualiza como una postura estática, por el contrario apunta a recuperar la historia configurando la propia subjetividad.

Tomar una postura política en pedagogía significa para la autora encarnar intereses políticos de oposición al sistema dominante, construyendo pedagógicamente sujetos que fomenten un conocimiento liberador y que luchen por la equidad social.

Respecto a la función del maestro Marta Degl'Innocenti (2004) hace mención a esta en cuanto a la crisis a la que se ha tenido que enfrentar en donde ha perdido legitimidad y jerarquía de su función social. Entre los factores mencionados para ello se encuentra la masificación de los procesos, la competitividad que deben desarrollar ante los avances tecnológicos, los cuales refuerzan la desvalorización de la tarea docente al ser éste confrontado por las dificultades de los educandos en la apropiación del conocimiento.

Otros aspectos que se configuran como dificultades para el docente son la pérdida de reconocimiento de su labor reflejada en lo económico y que lo llevan a obstaculizar su reflexión a nivel teórico como en la práctica educativa. A estos aspectos se le debe sumar la escasa formación pedagógica de muchos de ellos que trae como consecuencia dificultades para analizar las contradicciones del fenómeno educativo, como la de conservar o transformar las estructuras objetivas de la sociedad, en esta medida el conocimiento se configura como una tensión para los docentes.

Desde los aspectos ya nombrados anteriormente el docente debe enfrentarse a acelerado crecimiento del conocimiento científico y con éste desafiarse a pensar a cerca de las necesidades futuras de los educandos

Al respecto la Universidad de Zamora¹⁸ propone la tarea del docente fuera de la transmisión, al propiciar el debate colectivo poniendo al docente como mediador entre el material formativo y los educandos en donde sea pueda re-pensar desde una perspectiva crítica los fines de la educación y el ideal de hombre con coherencia respecto a la visión de sociedad.

De acuerdo con lo planteado por Ferreira¹⁹ los educadores y educadoras precisan enajenarse social y políticamente percibiendo las posibilidades de la acción social y cultural en la lucha por la transformación de las estructuras opresivas de la sociedad clasista. Para eso, antes que todo necesitan conocer la sociedad en que actúan, y el nivel social, económico y cultural de sus alumnos y alumnas.

Como educadores enajenados en un proceso de transformación social, se necesita que esos profesionales acrediten una educación, que pueda transformar la sociedad en que está inserta, y acreditar que sin ella ninguna transformación profunda se realizara.

En ese sentido, profesores y profesoras tienen un papel sobretodo político y precisan problematizar la educación, buscando un porqué y un para qué del acto educativo; su tarea es la de quien incomoda, de quien evidencia y trabaja un conflicto para la superación dialéctica.

Estos planteamientos permiten centrar la mirada del proceso educativo y pedagógico en los docentes, quienes se ven avocados para articular las líneas de oposición entre opresores y oprimidos para posibilitar la construcción conjunta de una

¹⁸ Universidad Lomas de Zamora. Cátedra de pedagogía. Introducción http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic14.htm#*

¹⁹ FERREIRA Ruiz Maria José. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. En OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 33: Septiembre - Diciembre 2003 <http://www.rieoei.org/rie33a03.htm>

tercera línea que tienda más por la equidad social, intelectual y económica. Por ello el papel de los profesionales de la educación necesita ser repensado, no pueden actuar de forma neutra en esta sociedad de conflicto, no pueden estar ausentes apoyándose en contenidos, métodos y técnicas; deben tener una opinión formada sobre los asuntos más urgentes y estar en disposición de diálogo, conflicto y problematización de su saber.

Finalmente la autora plantea los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo el educador debe asumir un papel dirigente en la sociedad, si su formación social se resume en algunos conocimientos de métodos y técnicas pedagógicas o en una historia de la educación que se perdió en el pasado y nunca llega a nuestros días? ¿Cómo una nación puede esperar que las nuevas generaciones son educadas para el progreso, el desarrollo económico y social, para la construcción del bienestar para todos, sin una formación política sólida?

Desde estos argumentos la formación y la cualificación de docentes se hace más que necesaria, urgente, en el sentido que ésta atienda a las demandas de la sociedad y de los sujetos pero primeramente a sí mismos y a su labor, es a partir de este sustento que los pilares de Freire en relación al proceso para el ejercicio del rol docente, son vitales en la revisión documental.

El acercamiento a los planteamientos de la pedagogía de Freire permite realizarse desde ejes que retoma esta pedagogía para sus objetivos constitutivos, como se ve a lo largo del marco teórico: la política, el lenguaje, la subjetividad y el rol del docente son elementos fundamentales para la PC.

A continuación se presentan los principales planteamientos de McLaren, Giroux y Freire, como pedagogos críticos no reproductivistas.

Peter McLaren²⁰. Los aportes realizados por Peter McLaren a la pedagogía crítica, según Rigoberto Martínez, se relacionan con estudios de prácticas políticas cotidianas de resistencia por parte de docentes y estudiantes a la imposición cultural en los espacios escolares, el análisis de los rituales como elementos de hegemonía y contrahegemonía, la construcción de una perspectiva crítica para emprender acercamientos etnográficos a la realidad educativa, el estudio del multiculturalismo desde una posición marxista, la construcción de un lenguaje de la posibilidad en donde se pone en primer plano la construcción de un mundo menos injusto y más humano, en donde no impere el lucro, la ganancia feroz y la explotación capitalista, entre otras.

Al respecto es importante mencionar que desde la perspectiva de Freire y de Habermas se retoma el trabajo de Marx de manera parcial en cuanto a la lucha de clases en el análisis de la realidad sociopolítica y la relación de la vida de los seres humanos con lo histórico, social y político; pero rechaza la lucha de clases como motor de la historia y la negación de lo subjetivo en sus planteamientos.

Por otra parte McLaren²¹ plantea que la explotación de clase en las sociedades capitalistas es centro en la organización de las variadas actividades que hacemos los humanos, incluyendo nuestros sistemas de símbolos y signos. Esta afirmación, al ser analizada lleva a presumir una relación directa entre la organización sociopolítica y su dominación en lo subjetivo de los humanos; contradiciendo directamente la postura de Freire y Habermas mencionada en la investigación de Zitkoski²².

McLaren presenta mecanismos de lucha, confrontación y resistencia que toman forma en la vida escolar, desafiando la imposición ideológica de las clases dominantes. Concibe a los estudiantes como sujetos activos y críticos ante la arbitrariedad cultural

²⁰ MARTÍNEZ Escárcega Rigoberto (2003). Peter McLaren: Una Pedagogía Revolucionaria. Extraído el 26 Febrero de 2006 en: <http://fundacionmclaren.org/petermclaren>.

²¹ McLaren Peter. Videoentrevista (2005). Venezuela. Extraído el 19 Mayo de 2007 en: <http://www.youtube.com/watch?v=wEG9wCPps5Y&mode=related&search=mayo> 19 de 2007.

²² ZITKOSKI, Jaime José. (1999). EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: Convergências nas propostas de Freire e Habermas. Extraído el 6 de Febrero, 2006 de www.ipp-uerj.net/olped/documentos/0447.pdr

que promueven las instituciones escolares. Presenta a la escuela como un lugar político, en donde la lucha, la confrontación y la resistencia son elementos constitutivos del quehacer cultural y pedagógico.

Incursiona en el pensamiento posmodernista desde una perspectiva crítica, rechaza la disputa epistemológica entre los paradigmas cualitativos y cuantitativos, característicos del pensamiento moderno, que han sumido a la humanidad en la condición más terrible de desigualdad y explotación económica. En este sentido se encuentra una disyunción con la TCS, fundamento epistémico de los planteamientos de Freire y desde luego con la presente investigación.

Construye una visión original del multiculturalismo desde una perspectiva marxista y aboga por un movimiento social revolucionario, en donde las clases marginadas ocupen un papel importante en la lucha por la construcción de un futuro más alentador. En la publicación *El Che Guevara, Paulo Freire y la pedagogía de la revolución*, Peter McLaren se muestra como un marxista consecuente como siempre lo ha sido, integrando de forma dialéctica las contribuciones de las teorías feministas, de la teología de la liberación y los posmodernistas, pero poniendo en primer plano la lucha radical contra el sistema capitalista de explotación.

Por las razones que se han expuesto en este apartado respecto a McLaren en relación al marxismo, a la etnografía y la contraposición de los paradigmas cualitativos y cuantitativos, los planteamientos de este pedagogo no serán retomados en el presente estudio.

Henry Giroux²³. Giroux es un crítico de la cultura establecida en los Estados Unidos, arraigada a los circuitos del mercado, que presenta como instrumento de socialización en valores democráticos muy pobres, orientados a la reproducción de los mitos que describen la realidad y la historia norteamericanas. Denuncia los imperios culturales y mediáticos como los causantes de la desaparición del espacio público y el

²³ UNESCO. www.infoamerica.org/teoria/giroux1.htm

empobrecimiento general de los norteamericanos desde las fases más tempranas de la infancia y la juventud. Los niños y los jóvenes aparecen como objetivo de las industrias, pero también como víctimas de los consumos que éstas les ofrecen. Al establecer una relación entre los estudios sobre educación y cultura, describe los efectos negativos sobre la socialización cívica en la fase escolar de la impregnación ambiental que despliegan las corporaciones mediático-culturales.

Este autor no es latinoamericano y desarrolla sus obras y planteamientos retomando y respondiendo a las características propias del contexto anglosajón y europeo. Esto significa otro contexto a nivel social, político, económico y de desarrollo de los sujetos protagonistas del acto educativo. Sin embargo no se desconoce para futuros estudios la importancia de retomar los planteamientos elaborados por este autor como ejes de acción en el contexto de Latinoamérica.

Paulo Freire²⁴ La "guerra fría" enfrentó dos potencias: EEUU y la URSS. Durante esta época (1855-1980 aprox.), el mundo estaba dividido en un sistema bipolar rígido, en el que no eran admitidas posiciones intermedias, que alineaba a dos bloques de países agrupados en torno a las potencias imperiales. Durante estas décadas, las desigualdades reflejadas en sectores marginados del desarrollo capitalista, genera un espacio propicio para las ideologías que abrigaban la esperanza de modificar la situación.

De este modo se encontraban por un lado aristocracias-oligarquías y por el otro, las masas urbano-campesinas, ambos extremos, enfrentados. La propuesta de Paulo Freire se alinea en la crítica ideológica al sistema capitalista y establece las bases para una educación al servicio de la liberación.

Freire creció en una familia de clase media en Brasil, durante la Gran Depresión de 1929, reconoció las necesidades que formaron su preocupación por la desigualdad y

²⁴ CALDEIRO Graciela Paula. Paulo Freire El Último Gran Pedagogo. Extraído el 11 Abril, 2007 en http://educacion.idoneos.com/index.php/124370#La_dialogidad%3A_Esencia_de_la_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_de_libertad.

que lo llevó a construir su perspectiva educativa. Entró a la Universidad de Recife en 1943, en la Facultad de Derecho, estudio filosofía y psicología del lenguaje al mismo tiempo. Inicio su acercamiento con la docencia al dar clases de portugués en secundaria. Trabajando principalmente entre los pobres y analfabetas, así empezó a adoptar un método no-ortodoxo en la enseñanza.

En esa época, leer y escribir era un requisito para votar en las elecciones presidenciales brasileñas. De ahí que se Freire identificara la educación como una acción de carácter político, no sólo por su relación directa con elecciones sino porque era un aspecto que permitía pensar en acortar la brecha entre clases sociales.

En 1962 tuvo la primera oportunidad de aplicar de manera significativa sus teorías, al enseñar a leer y escribir a 300 trabajadores en 45 días, por ello el gobierno brasileño aprobó la creación de miles de círculos culturales en todo el país. En 1964 un golpe de estado militar puso fin al proyecto y como consecuencia Freire fue encarcelado como traidor durante 70 días. En el exilio trabajó en Chile y Bolivia. En 1967 publicó Educación como práctica de la libertad.

Los principales aportes desarrollados por Freire están relacionados con la educación popular e informal en Latinoamérica y África, por ello es de gran importancia revisar lo que respecta a los procesos de formación y cualificación para docentes.

Dentro del trabajo elaborado por este pedagogo Latinoamericano se encuentra el diseño de la pedagogía de la liberación, la cual se relaciona estrechamente con la visión de los países en desarrollo y de las clases oprimidas teniendo por objetivo la concientización, de esta forma contribuye con los procesos de alfabetización y la concienciación política de jóvenes y adultos de la clase obrera. Desde esta perspectiva es claro que el trabajo de Freire no se limitaba al proceso cognitivo de los sujetos sino que retoma el significado que conlleva la educación desde lo político y el poder que otorga a las comunidades para transformar a sí mismas y a la sociedad.

Entre los pilares de la pedagogía de Freire se encuentra:

Énfasis en el diálogo, más que en lo curricular y en contenidos culturales preseleccionados. Este diálogo que se entreteje desde la pedagogía de la pregunta, desde los profesores y desde los estudiantes, respetando el ser, saber y autonomía de cada uno de ellos.

Importancia de la praxis en la actividad educativa, es decir haciendo dialógica la relación ente acción y reflexión, para así dar verdadero sentido y significado a la palabra. Desde esta mirada la comunicación es el eje fundamental para desarrollar la praxis del proceso de liberación y de la transformación

Concientización del oprimido a través de la educación que conlleve a la comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado

Entre los planteamientos de Freire respecto a la división de la sociedad en dos: opresores y oprimidos, es importante resaltar el planteamiento en el cual presenta que la violencia ejercida por los opresores, genera reacción por parte de los oprimidos, quienes generalmente anhelan convertirse en opresores de sus ex-opresores. Sin embargo, la manera cómo afronta este planteamiento Freire está en la propuesta de educación que construyó en donde los oprimidos tienen el desafío de transformarse en restauradores de la libertad de ambos.

Freire menciona que los oprimidos son seres duales que "idealizan" al opresor, de esta forma plantea una relación dialéctica, como ya se ha revisado en apartados anteriores de esta investigación, en donde se establece una contradicción entre liberación y opresión para ello se debe construir un sujeto nuevo que no se constituya ni como

opresor ni como oprimido: un hombre liberándose. Este es uno de los aspectos que permite equiparar los planteamientos de la pedagogía Freiriana con los planteamientos epistemológicos de la TCS

Para llevar a la cúspide el planteamiento de liberación es necesario que éste se entregue a la praxis liberadora, en donde los oprimidos toman una postura crítica y transformadora ante el descubrimiento de la organización de las masas en la sociedad en donde se les prohíbe ser; en tanto que los opresores a pesar de reconocer su rol en esta relación asumen su redención a partir de prácticas sociales asistencialistas, mientras que la acción esperada a partir de la liberación es transformarse en sujetos despojados de una situación de injusticia.

Otro de los planteamientos de Freire se relaciona con la educación bancaria, en esta se mantiene una contradicción donde la liberación no es posible, ya que el educando, es un objeto que recibe pasivamente la acción del educador. Esta concepción responde a los planteamientos de perspectivas pedagógicas tradicionales y técnicas en donde las relaciones establecen una línea secuencial y jerárquica entre conocimiento, docente y estudiantes, es así como la pasividad facilita que los oprimidos se adapten al mundo y se posicionen más lejos de transformar la realidad.

La educación bancaria es un instrumento de opresión porque tras la pretensión de transformar la mentalidad de los educandos no se ocupa de comprender y transformar la situación en la que se encuentra la sociedad.

Freire señala sin embargo, que incluso una educación bancaria puede despertar la reacción de los oprimidos, porque pone en evidencia las contradicciones. No obstante, un educador no debería confiarse de esta posibilidad sino identificarse con los educandos y orientarse a la liberación de ambos.

Otra de las propuestas de Freire es la educación problematizadora que da existencia a una comunicación entre los protagonistas del proceso educativo de

liberación que quiebra la contradicción entre educador y educando proponiendo una situación claramente dialógica.

El educador es el que educa y también es educado al establecer un diálogo en el proceso educativo, así la autoridad se democratiza y se transforma para hacer un proceso educativo en comunión el cual implica la negación de los sujetos aislados del mundo y propicia su integración. Es así como desde esta perspectiva la construcción del conocimiento se da a partir de la reflexión.

La educación problematizadora apunta hacia la liberación y la independencia, se encuentra orientada hacia la acción y la reflexión sobre la realidad, destruyendo la pasividad del educando lo adapta a la opresión; esto se traduce en la búsqueda de la transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose.

Los planteamientos expuestos anteriormente permiten seguir consolidando la relación entre los planteamientos de Freire y la TCS, así como la necesidad de identificar líneas de acción para los docentes que realicen el ejercicio pedagógico desde esta perspectiva.

Desde el trabajo de Freire es necesario reconocer el diálogo y la palabra como fenómenos humanos, constituidos por la acción y la reflexión, que a su vez son praxis cuando establecen una relación equitativa y unificada, relación a través de la cual es posible construir la transformación del mundo.

En acuerdo con lo presentado a lo largo de este trabajo, Freire será retomado como el pedagogo fundamental para consolidar lineamientos de formación y cualificación para docentes desde una perspectiva crítica.

MARCO CONCEPTUAL

Desde el trabajo abordado en los antecedentes de esta investigación, el marco histórico y teórico, se infieren elementos de trabajo para la PC, que son fundamentales en la praxis de esta perspectiva pedagógica. Los elementos que se visualizan como categorías de trabajo pedagógico son rol docente, lenguaje, política y subjetividad.

A continuación se hace una presentación de estas categorías en términos de concepto y de cuestionamientos para el trabajo investigativo. Esto permite visualizar desde la recopilación de la información y desde el análisis documental líneas formativas para docentes desde la pedagogía de la liberación.

Transformo O Transmito: Rol Docente La primera categoría se dirige a recopilar y analizar las acciones del docente en su praxis educativa y social, esto teniendo en cuenta que para Freire el docente es quien cristaliza la acción educativa de la PC.

A partir del marco histórico, teórico y legal es claro que el docente debe responder a criterios de formación que respondan a las necesidades de la sociedad y de los sujetos.

Desde la perspectiva crítica la acción docente esta en creer en la transformación de la sociedad oprimida y opresora²⁵, sin embargo es importante reconocer a través de qué acciones o características se logra este proceso en la praxis educativa que desarrollan los docentes.

El docente es quien aporta al trabajo pedagógico desde el compromiso que pueda adquirir con su rol, sin embargo es importante reconocer desde Freire de manera específica las características del docente como sujeto y como profesional para reconocer su que hacer docente.

²⁵ McLaren Peter. Videoentrevista en: <http://www.youtube.com/watch?v=wEG9wCPps5Y&mode=related&search=> mayo 19 de 2007.

Una Posibilidad De Cambio: El Lenguaje La segunda categoría de análisis es el lenguaje, teniendo en cuenta que el lenguaje es medio que permite que los sujetos se comuniquen consigo mismos y con el exterior, esta es la categoría que desarrolla lo relacionado con la interacción y el acceso a la educación.

En lo referente a los marcos revisados hasta el momento, el lenguaje para la perspectiva crítica es el elemento que llega a perpetuar los hilos de dominación y a la vez permite reconocer estos para luchar contra ellos. Reconocer como manejar esta dualidad en la acción educativa liberadora, hace parte de la configuración de lineamientos para la formación de docentes; ésta se refiere a la forma de comunicación que debe establecer el docente con la comunidad educativa y que lleve a la interacción igualitaria entre estos dos actores.

Es importante también reconocer que el lenguaje trabaja sobre la esperanza, al respecto reconocer cómo se configura este espacio de construcción liberadora es otro elemento de trabajo que permite configurar esta categoría de análisis dentro de esta investigación.

División de la sociedad: la política. La tercera categoría, política, se retoma como uno de los elementos distintivos de la PC, ya que el reconocimiento de la sociedad dividida en dos grupos: oprimidos y opresores, es un aspecto fundante para Freire en el desarrollo de su propuesta educativa, de este reconocimiento surge la necesidad de luchar por la liberación y la transformación hacia la democracia real, la cual se refiere a la igualdad entre estos dos grupos, en donde se llega a la participación sin opresión de ninguna clase.

La política adicionalmente se desarrolla desde el trabajo de concientización en el aula y en los procesos educativos, en especial en los referidos con grupos de trabajo alfabetizador.

Esta es una de las categorías de análisis para la investigación ya que es la principal característica que diferencia a esta pedagogía de la perspectiva tradicional y

técnica. Es así como el análisis de la categoría de política debe abrir el espacio para reconocer como es su promulgación en los espacios educativos y para visualizar de manera clara a que se hace referencia con la necesidad de posición política de los docentes.

Construcción propia en comunión: la subjetividad. La subjetividad, como cuarta categoría y entendida para Freire como el aspecto que posibilita en las personas el reconocimiento de su propia fuerza para desarrollar la lucha transformadora, para la PC no existe el proceso de liberación en comunión si no se encuentra un soporte en la subjetividad de los educandos y docentes.

La subjetividad para la perspectiva crítica debe posibilitar el trabajo tanto para estudiantes como para docentes, la cuestión está en reconocer el nivel relacional que sostienen ésta con lo social y la transformación.

La subjetividad se configura como una de las categorías de trabajo ya que es imprescindible observar que elementos específicos se configuran como parte de la subjetividad desde PC.

DISEÑO METODOLÓGICO

TIPO DE ESTUDIO

En la educación, la investigación es el eje de desarrollo que permite reflexionar sobre las prácticas educativas desde una mirada crítica con la posibilidad de construir e implementar alternativas que permiten elevar la calidad de los procesos de formación en todos los niveles educativos y para los diferentes actores de estos, en el caso de esta investigación, para los docentes.

La investigación conlleva a la revisión desde una mirada reflexiva y científica para hacer de este proceso un aporte al conocimiento científico, en este caso en la educación.

Por ello es necesario retomar a nivel investigativo un proceso que permita centrar la atención en el mejoramiento de calidad educativa que se proyecte de manera transformadora al ámbito social de nuestro país. En esta medida es vital iniciar este trabajo con el análisis documental que pueda retroalimentar posteriormente la praxis de los docentes.

Desde la perspectiva de investigación cualitativa se desarrolla un tipo de estudio investigativo que se relaciona con el análisis documental que se lleva a cabo desde la recopilación de perspectivas teóricas en relación a ejes temáticos o autores expertos, esto con la intencionalidad de reconocer líneas de base para el desarrollo teórico y posteriormente práctico. En esta investigación el análisis documental se fundamenta desde la perspectiva de la hermenéutica crítica.

La hermenéutica que se posiciona en las investigaciones de carácter documental no exige pasos predeterminados establecidos, ya que esto atentaría en su principio de reconocimiento del lenguaje particular de cada contexto, texto y sujeto a comprender e interpretar. Esta flexibilidad no conlleva el desarrollo de un proceso investigativo desarticulado e improvisado, la flexibilidad del proceso investigativo hermenéutico se fundamenta en la posibilidad de construcción de espacios comprensivos en el desarrollo metodológico de la comprensión de los textos que en este trabajo se abordan.

Desde lo presentado en la perspectiva hermenéutica este proceso de investigación se fundamenta en la interpretación directa de las obras del autor, ya que así es como se llega al entendimiento de su discurso.

Retomando el interés investigativo relacionado con los aportes de la pedagogía crítica -PC- a la formación de docentes el proceso metodológico, se desarrolla de la siguiente forma:

1. Reconocimiento de la PC y de los autores de la misma: en este paso desde la revisión documental de la PC, se identifican los principales postulados de la misma, así como sus principales exponentes; lo que permite sustentar la elección de la categorías y del autor para el análisis, el cual es Paulo Freire.
2. Construcción de categorías: se realiza desde el reconocimiento del marco teórico de la PC, el cual permite identificar cuatro ejes principales: rol docente, lenguaje, política y subjetividad, éstas articulan los diferentes planteamientos de este modelo pedagógico, al tiempo permite realizar una primera conceptualización y consolidar cuestionamientos que direccionen el análisis de las categorías organizadas.
3. Selección de obras para el análisis: este trabajo se realiza con el reconocimiento de las diferentes obras de Freire, y con la selección de diez de ellas teniendo en cuenta la referencia significativa explícita o implícita haciendo referencia a las cuatro categorías seleccionadas previamente.
4. Categorización de las obras seleccionadas: la lectura de las diez obras se realiza desde la perspectiva de las cuatro categorías ya mencionadas, donde a través de la sistematización de las mismas se organizan las subcategorías. Es importante mencionar que la organización de este proceso tiene en cuenta dos criterios: la organización transversal de las obras en categorías, es decir la articulación de todas las obras por los ejes seleccionados y la organización aleatoria de las citas en cuanto a la paginación correspondiente de las mismas.
5. Reorganización de las categorías –subcategorización-: con las diez obras organizadas en las cuatro categorías, se analiza cada uno de los enunciados de las citas para consolidar subcategorías.
6. Análisis y comprensión de la información: teniendo las categorías y subcategorías se procede a una nueva lectura de las mismas con el fin de contextualizar a los objetivos e interés investigativos la información.

MUESTRA DOCUMENTAL

Para este estudio en específico, el trabajo interpretativo se desarrolla a través de categorías de análisis aplicadas a una selección de textos producidos por Paulo Freire.

En la escogencia de los textos o capítulos de estos se tiene como criterio los fundamentos encontrados en el marco teórico, es decir lo que se encuentre en relación con formación de docentes y el desarrollo de experiencias educativas que son presentados en algunos textos.

Es así como la selección se organiza con las siguientes obras producidas por Freire:

1. Pedagogía del oprimido
2. Pedagogía de la autonomía
3. Pedagogía de la esperanza
4. Educación como práctica de la libertad
5. Pedagogía de la indignación
6. La importancia de leer y el proceso de liberación
7. La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación
8. La educación en la ciudad
9. Política y educación
10. Educación para el cambio social
11. Acción cultural para la libertad

Recolección De Datos. Como se mencionó en esta fase de la investigación tiene en cuenta el análisis de documentos de pedagogía crítica realizados por Paulo Freire, esto se desarrolla con categorías para el análisis.

La intencionalidad del análisis documental se encuentra en construir descriptiva e interpretativamente a nivel teórico directrices, para la formación y cualificación de la labor docente.

Las categorías de análisis, tienen como objetivo centrar al trabajo investigativo, desde el trabajo realizado en el marco teórico referente a la PC y a algunos

planteamientos de Freire consolidados por diferentes autores, se consolidan cuatro categorías para el análisis documental: rol docente, subjetividad, lenguaje y política.

- ❖ ROL DOCENTE: se configura desde las necesidades y fortalezas que plantea la pedagogía crítica como bases para desarrollar un proceso educativo emancipatorio.
- ❖ LENGUAJE: Posibilita el desarrollo del proceso de transformación y de lucha ante los aspectos de las culturas dominantes que son perpetuados en la escuela, además de ser eje principal para la construcción de la subjetividad y el acceso al conocimiento.
- ❖ POLÍTICA: permite develar y tomar una actitud crítica ante el proceso educativo y ante la sociedad, reconociendo estructuras de dominación y dominadas para transformarlas.
- ❖ SUBJETIVIDAD: esta categoría se revisa como espacio de transformación personal de los actores en la escuela. Así mismo se cuestiona acerca de los aspectos de los cuales debe estar consciente un docente en cuanto a su profesión y vocación desde los planteamientos de la pedagogía crítica.

RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Instrumentos Preguntas que orientan los análisis de documentos:

ROL DOCENTE	LENGUAJE	POLÍTICA	SUBJETIVIDAD
· Qué acciones deben ser permanentes en la praxis pedagógica	· Cómo se articula el lenguaje del docente con el de la comunidad.	· De qué manera fortalece el proceso educativo	· Cómo se relaciona la subjetividad con la labor docente
· Porqué el rol docente es importante en el	· Cómo se acerca a la comunidad a	· Cómo es el compromiso político para la pedagogía crítica.	· Porqué la subjetividad hace parte de la educación

proceso lenguajes más popular.
emancipador. elaborados.

Presentación De Resultados Y Análisis De Los Textos

Dentro del proceso de análisis documental se realiza la lectura de diez obras de Freire como parte de la revisión documental desde las cuatro categorías de análisis establecidas para esta investigación: rol docente, lenguaje, política y subjetividad; este proceso con la finalidad de identificar la organización interna de cada una de ellas en lo que respecta a lineamientos para la formación docente. (Apéndice)

El análisis que se presenta a continuación hace parte de la revisión documental de la obras de Freire, escogidas para la identificación de lineamientos de formación de docentes desde la perspectiva pedagógica no reproductivista Freiriana, en ella se encuentra a demás de las cuatro categorías inicialmente planteadas: rol docente, lenguaje, política y subjetividad; subcategorías que responden de manera detallada a los ejes de formación docente que deben desarrollarse en la perspectiva de la pedagogía de la liberación.

Es importante recordar las obras que se citan y que han sido abordadas de Paulo Freire:

1. Importancia De Leer Y El Proceso De Liberación. México. Siglo XXI Editores. 1984. 176p.
2. La Naturaleza Política De La Educación. Barcelona. Ediciones Paidós. 1990. 203p.
3. Pedagogía de la Esperanza. México. Siglo XXI editores. 1994. 226p.
4. Política Y Educación. México. Editorial Siglo XXI de Editores.1997.132p
5. La Educación En La Ciudad. México. Siglo XXI editores. 1997b. 169p.
6. Pedagogía de la Autonomía. México. Siglo XXI editores. 1999
7. Pedagogía del Oprimido. Madrid. Siglo XXI editores. 2000. 14 ed.
8. Pedagogía De La Indignación. Madrid. Morata editores. 2001. 151 p.

9. La Educación Como Práctica De Libertad. México. Siglo XXI editores. 2004. 51 ed. 151p.
10. Educación Como Cambio Social. Argentina. Editorial Tierra Nueva. 162p

Es importante anotar que no se hace un análisis de cada obra por separado, el análisis y los hallazgos que se realizan están organizados desde la lectura global de las diez obras de Paulo Freire. Esto retomando que la articulación y comprensión de los planteamientos teóricos de Freire no se puede ver como una suma de obras, sino como una teoría pedagógica que se articula y complementa a través de sus publicaciones y de la misma praxis.

Rol Docente

Los resultados encontrados en las obras revisadas de Freire, respecto a la categoría de rol docente, permiten identificar cuatro elementos importantes en la formación y cualificación del docente, en la medida que el autor los identifica como aspectos necesarios en la praxis, estos aspectos son: ética, relaciones igualitarias, curiosidad científica, investigación y profesionalidad.

Cada una de estas es presentada a continuación:

Ética: La ética es desarrollada por Freire como una característica inherente al rol docente en cuanto a que éste es formador y exige dentro de su labor el tener actitud crítica frente a la práctica educativa.

Para Freire la actitud ética del docente debe estar enmarcada en el reconocimiento de la historia, en el sentido de responsabilidad y coherencia de su discurso y practica. Para ello es necesario que existan condiciones físicas y de recursos adecuadas para la praxis educativa, el mismo Freire (2001) menciona que estas condiciones son difíciles de garantizar. Fundamentándonos en el mismo discurso del autor es necesario que se exija estas condiciones y que en este proceso no se escatimen

esfuerzos ni se pierda la esperanza, hay que luchar para reclamar la los mínimos que el Estado debe garantizar.

En el accionar ético del docente para Freire (2001) es necesario que no se llegue a actitudes moralista que impidan la formación responsable y libre de los estudiantes y del docente. Sin embargo, resalta que el proceso de aprendizaje del educando debe llevarse a cabo siempre por límites éticos que se asuman en el proceso de conocimiento, esto significa que la enseñanza de los contenidos debe articularse con la formación moral.

Es así como la ética se relaciona directamente con el respecto a la dignidad, identidad y autonomía del educando, refiriéndose esto específicamente a saber afrontar la discriminación de raza, género, edad y clase; desde la práctica en la relaciones con los educandos, en el abordaje de los contenidos temáticos y diálogos conceptuales tanto opositores como concordantes. Por esto, para Freire (1999) desde el trabajo democrático en la clase se debe provocar la reflexión racional de los educandos sin que se convierta en un espacio de crítica aversiva.

El accionar ético del docente debe estar orientado por su preparación científica, por la capacidad de corregir sin dejarse influenciar por sentimientos personales de malestar pero ello exige coherencia que se refleje en la capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no se trata este planteamiento de convivir con la diferencia en una relación fría y distante que se sostiene desde los hilos de la tolerancia, por el contrario se trata de acercarse a la diferencia para interactuar cara a cara y aprender junto con ella a vivir mejor en comunidad.

Los docentes deben reconocer sus límites en el saber que profesan, establecer de manera dialéctica una relación entre conocimiento e ignorancia sin esta estructura es imposible plantear una educación democrática y progresista.

Freire mantiene la idea en que respecto a la organización de la disciplina intelectual el docente desde la autoridad de su saber debe reconocer sus debilidades y fortalecerlas para no caer en el error de enseñar mal por el contrario debe enseñar desde el testimonio y la vivencia (1994, 1999).

La forma que Freire propone para enseñar la ética en las obras de 1994, 1997 y 2001, es revelar el pensamiento, los sueños y su lucha a través del testimonio coherente entre el lenguaje y la práctica, mostrando que al lado de la propia perspectiva hay otras lecturas del mundo y permitiendo sin manipular que los educandos presenten sus ideas y respetándolas así estas sean opuestas.

Este proceso da cuenta de la dialogicidad que debe establecerse en la relación estudiante docentes, a la vez es una proyección de la forma en cómo debe superarse la contradicción relacional de los modelos pedagógicos en cuanto a la relación de autoridad docente y estudiantes.

Para responder a las necesidades dialógicas entre educación y formación moral Freire (1999) se hace necesario crear praxis que se exprese en una pedagogía de la ética. La pedagogía de la ética debe dirigirse al reconocimiento y respeto de la identidad cultural, de género, de clase no como cátedra sino como vivencia cotidiana en los espacios educativos.

Es importante resaltar que Freire no niega ni da por abolida la discriminación, sino que la retoma como parte de la realidad social y educativa en la que están inmersos los sujetos, de esta forma busca una solución dialógica entre la igualdad y la discriminación.

Relación igualitaria: En cuanto a la relación igualitaria que Freire plantea (1994) es posible reconocer que ésta se configura desde la concepción que el educador debe tener de él mismo como compañero de los educandos, identificándose desde el sentido de necesidad de liberación no sólo de ellos sino de sí mismo a través de la construcción

de pensamientos auténticos para cada uno de ellos y en común, que no sean organizados desde relaciones jerárquicas ni de conocimiento ni de ninguna otra clase, esta relación junto con la convivencia amorosa y el ambiente favorable para la producción del conocimiento posibilitan invalidar el mito y el miedo al profesor a través de la relación dialógica.

Por ello la formación de los docentes debe estar en torno a la superación de paradigmas sociales, económicos y el reconocimiento de la subjetividad, estos elementos se orientan en el proceso escolar desde la organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Este planteamiento por parte de Freire implica la plena participación de los diferentes actores del proceso educativo, sin privilegios o discriminaciones; de esta forma las relaciones igualitarias se constituyen no sólo como una relación al interior del aula sino como una interacción partícipe y permanente con la comunidad.

Es así como se relaciona este vínculo con la acción ética en la cual la igualdad no sólo debe ser promulgada sino ejercida desde la praxis en donde el educador se concibe en condiciones igualitarias a las de los educandos.

La relación planteada anteriormente, la presenta Freire como la superación de la contradicción educador educando, ésta posibilita el diálogo entre sujetos cognoscentes y objeto de conocimiento. La contradicción se adelanta desde la concepción y la realización de prácticas dialógicas que permitan cristalizar la concepción de educador-educando y educando-educador, de esta forma se teje un proceso permanente de enseñanza y aprendizaje que no se cruza por relaciones autoritarias sino por la comunicación entre sujetos que se facilitan construirse el uno al otro, en donde la libertad hace parte constitutiva de la relación y no un lineamiento a vigilar.

Todo este proceso de la superación de la contradicción educador educando tiene que configurarse permanentemente de forma tal que estas relaciones produzcan investigadores críticos.

Otro aspecto mencionado por Freire es la generosidad, la cual es participe de la construcción del respeto junto con las relaciones justas, serias y humildes en donde el docente y los estudiantes se asumen éticamente; este vínculo da el nivel formador del espacio pedagógico y las condiciones para que los educandos se vayan transformando con el educador en sujetos.

Es importante mencionar que para Freire la educación se constituye en el espacio para el desarrollo de la subjetividad.

El establecimiento de relaciones igualitarias en la escuela, para Freire (1997) es importante que docente y estudiantes se enfrenten a textos y que los comprendan, analicen y critiquen en igualdad de oportunidades, esto permite superar o complementar los saberes previos y eliminar la ingenuidad de estos.

Frente a la educación bancaria Freire desarrolla la idea (1984, 1990 y 1994) respecto a la deficiencia más importante en la concepción de la relación igualitaria está en la actitud del docente como poseedor del saber, donde no reconoce la relación dialógica de saberes con los estudiantes. Ante esta situación es posible plantear la exposición por parte del docente seguida por la interlocución con los estudiantes lo cual permite romper el paradigma de la clase magistral, este proceso se complementa con el ejercicio de temas generativos de investigación que llevan a la auto reflexión y auto evaluación, que el docente propicia desde la estimulación para el planteamiento de preguntas por parte de los estudiantes.

Dentro del proceso igualitario que plantea Freire (1984) también se debe contemplar el proceso evaluativo en relación de la igualdad que necesita el trabajo conjunto entre docente y estudiantes desde la dialogicidad y el reconocimiento de la diferencia en los ritmos de aprendizaje.

El ideal como lo presenta Freire (2000) en el proceso de igualdad en la relación docente y estudiantes debe llegar a que estos se hagan partícipes de la evaluación y retroalimentación del rol docente. Sin embargo en este proceso el docente debe permanecer firme en la diferencia existente entre estos dos actores, la cual reside en la especificidad de su tarea como quien contribuye a la formación de los estudiantes

Menciona Freire que asumir la subjetividad no significa excluir a los otros, por el contrario ésta hace parte de la identidad cultural por ello que la superación de la contradicción implica que el educador establezca una relación dialógica con el pensamiento y el lenguaje del pueblo. Este cometido se alcanza desde la organización del contenido programático, que contempla la investigación de temas generadores en el universo temático del pueblo; esto permite acercarse más que a objetos al pensamiento y lenguaje referido a la realidad. De esta forma se pretende que el pueblo aprenda a reconocer de la realidad, las partes y luego el todo desde una perspectiva significativa.

El docente para Freire (2000) en su rol debe retomar su saber no para multiplicarlo e imponerlo como único y verdadero en conceptos prefabricados por ello la importancia de que en el proceso de formación docente no se imponga que pensar con certeza es producto de intelectuales, sino que es la superación de la ingenuidad hecha por el sujeto mismo en conjunto con el docente; por lo anterior el conocimiento debe propiciar que la comunidad structure sus propios procesos aplicados a su contexto, retomando los saberes que la comunidad tiene de la realidad en la que ha vivido y en la cual es novato el docente.

La posición del educador se configura más como de coordinador, quien responde y orienta las necesidades de los participantes desarrollando una dinámica de grupo apropiada, dejando de lado la intervención directa en la construcción de conceptos.

La educación popular desde la perspectiva Freiriana (1997) integra la presencia de toda la comunidad educativa no sólo como partícipe sino como constructora de la

escuela, en donde se analiza y crítica el capitalismo sin llegar a ser un espacio de sindicalización. Las relaciones democráticas en la escuela permiten descubrir espacios para la enseñanza de la cultura, lectura del mundo, formación científica y política.

Esta relación, menciona Freire que permite la concientización entorno a la realidad y por ende mayor apropiación de las temáticas que convocan el trabajo investigativo, de ahí que en las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y las libertades, la autonomía sea desde el aprendizaje el fin de la reinención del ser humano.

Reconocimiento Del Contexto. Desde la perspectiva progresista educativa de Freire se hace necesario para el docente que al tiempo que establece una relación dialógica democrática con estudiantes y con la comunidad en general tome en cuenta dentro de proceso el reconocimiento del contexto.

La práctica educativa es histórica y por ende no debe desligarse de las condiciones de espacio y tiempo de los contextos en los que se realiza propone Freire (2001). Teniendo en cuenta la especificidad de las características que se presentan en cada comunidad, es eje fundamental para el inicio, puesta en práctica y retroalimentación de los procesos pedagógicos que se realicen, esto lleva a que los docentes estén formados investigativamente en una perspectiva que se fundamente desde la dialogicidad con las comunidades.

Para lograr la interacción y el reconocimiento del contexto Freire presenta (2001) que se debe plantear el trabajo investigativo y educador como un desafío para la comunidad y para los docentes investigadores en donde estos perciban críticamente las acciones del sistema opresor.

Freire (1994) relaciona el trabajo de conocer el contexto con la comprensión del sentido político e ideológico, ya que estos influyen a los sujetos y a los objetos cognoscibles y configuran el contexto de intervención.

Freire (1994) menciona que en el reconocimiento del contexto se debe adicionar el respeto del aquí y el ahora de los estudiantes, es decir validar dentro del proceso educativo sus saberes conceptuales y prácticos

La educación humanista, para Freire (1990), necesita ser tejida sobre la relación entre conciencia y mundo, de otra forma la enseñanza y el aprendizaje no tendrán raíces para su crecimiento. Esto indica que el reconocimiento del contexto va mas allá de la lucha por la igualdad, busca elaborar de manera más fina la enseñanza y el aprendizaje.

En el proceso de reconocimiento del contexto se hace necesario que también se de la relación que lleva a la relectura como otra forma de relacionarse y comprender el contexto por parte de la comunidad. La importancia de esta nueva comprensión del mundo radica, según Freire (1999) en el análisis de las diferencias que se den en la lectura de los hechos, las posiciones antagónicas en la percepción de los problemas y en las soluciones.

Develar el contexto implica reconocer fortalezas culturales y educativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como reconocer que la lectura del mundo no se enmarca en el listado de dificultades y necesidades.

A pesar de la necesidad en establecer relaciones igualitarias, el docente o investigador, diferencia su papel en el proceso distinguiendo su labor docente, que establece su diferencia en la construcción de los espacios en los que la comunidad expresa y participa de la transformación que se busca alcanzar.

Investigación

La investigación dentro del rol docente se constituye desde Freire como el área que permite la existencia en el tiempo y en la intervención liberadora del quehacer docente, como guía de las comunidades en la lucha por la transformación

Las características de los diferentes contextos exigen propuestas pedagógicas que respondan a la posmodernidad y a los avances tecnológicos, reclaman la

implementación de procesos investigativos que permitan organizar estas propuestas en conjunto con la comunidad afirma Freire (2001), trayendo consigo la práctica ética e igualitaria que respeta los saberes y lucha por su elaboración más profunda.

La curiosidad ingenua que se hace crítica y rigurosa se consolida como el elemento base para la investigación plantea Freire (2001). La importancia que Freire da a este aspecto se refleja en la concepción relacional de los sujetos en los procesos de investigación, en donde los niveles de elaboración de los saberes entran en una profundización en comunidad.

En el desarrollo del trabajo investigativo con los estudiantes y con las comunidades puede iniciarse con la búsqueda de palabras generativas que posteriormente conlleven a temáticas significativas que orienten la organización de programas educativos esta es la forma que plantea Freire (1990) que el docente debe desarrollar en el quehacer investigativo. De esta forma el proceso de investigación orienta la transformación de las prácticas educativas desde la organización curricular, dando mayor sentido a la investigación curricular en el sentido programático.

La investigación temática que logra la toma de conciencia del mundo y de la autoconciencia permite alcanzar la acción cultural de carácter liberador. En el proceso de investigación se debe tener cuidado con la desviación de las temáticas significativas en el análisis, a la vez se debe tener en cuenta la dialogicidad en las categorías investigativas menciona Freire (2000). La atención a este paso investigativo permite reconocer características invisibles a primera vista y de gran influencia en el contexto, esta identificación se logra a través de la comprensión y el análisis de la información recolectada.

Este proceso de fundación del sentido investigativo, tanto para estudiantes como para docentes es necesario, reconocer el error como parte del proceso cognitivo-investigativo (Freire, 2001). El reconocimiento del error por parte de los actores de la investigación permite la proyección más humana de estos, facilitando el establecimiento

democrático de las relaciones, al tiempo que se ejerce el reconocimiento por parte del docente de los límites de su saber, aspecto que da cuenta de su accionar ético.

La formación universitaria y la de la práctica se constituyen en dos elementos complementarios para el desarrollo investigativo de los docentes (Freire, 1994). La importancia que debe recobrar la relación entre estos dos espacios no debe limitarse a las exigencias legales o institucionales, deben por el contrario enraizarse en la identidad de los sujetos como docentes.

Para la retroalimentación de los procesos educativos e investigativos es necesario construir un puente sólido entre teoría y práctica a través del estudio conceptual y técnico, este vínculo se puede lograr desde la investigación entre las universidades y las escuelas (1997 b)

El conocimiento por parte de la comunidad de las temáticas y de la necesidad investigativa de las mismas permiten crear círculos de investigación donde se decodifica, analiza y critica el resultado final, de esta forma la investigación cumple con la superación de las ideas antidialógicas relacionadas con el proceso de investigar, investigadores, temáticas y cualquier otro preconceito negativo ante este proceso. (Freire, 2000)

Profesionalidad. La profesionalidad a la cual hace referencia Freire, retoma la formación y el ejercicio práctico en la búsqueda de la praxis transformativa que deben ejercer los docentes desde su quehacer con la comunidad.

Para Freire (1997 y 1999) la profesión docente se configura junto a la historia de vida que antecede a la formación científica; en donde juegan las emociones, sentimientos, frustraciones, experiencias, metas, el reconocimiento de la curiosidad ingenua y epistemológica y de las inseguridades que deben ser superadas con el reconocimiento de las características de la práctica, de los sujetos y del contexto en donde se desempeña la labor.

Este reconocimiento a la subjetividad del docente como base de formación y de praxis pedagógica, amplía el espectro de formación resaltando la vocación que debe acompañar la formación y la acción del quehacer docente.

El docente debe prepararse de manera permanente para la comprensión del mundo y desarrollar el pensamiento crítico; esta formación científica necesaria para responder a estos retos debe superar la del autoritarismo y el elitismo, el esfuerzo de superación de estos aspectos es muestra de la subjetividad (Freire, 1994).

Desde los planteamientos de Freire respecto a la constitución del docente se encuentra la subjetividad: entendida esta como la historia de vida, la responsabilidad, autonomía, el sentido comprensivo, analítico, crítico, democrático y político (Freire, 1997). Es necesaria la constitución subjetiva del docente si se comprende que al ser acompañante en este recorrido de los estudiantes, de la comunidad y al tener el compromiso ético de no abordar lo que no conoce y de caminar el proceso formativo junto a los educandos, es vital que la formación propia como sujeto de cuenta de este proceso, en donde también se reconoce la subjetividad como un camino en permanente construcción. Para el ejercicio docente progresista tenga sentido y realización, es necesario la plena convicción de la propia idoneidad como profesional. (Freire, 1999)

De otra parte la formación permanente del docente permite pensar en el mejoramiento de la educación. Este proceso debe guiarse desde la retroalimentación de la práctica, la interrelación con pares, especialistas y la fundamentación teórica innovadora (Freire, 1997). Reconociendo que el mundo al igual que los sujetos no es estático se evidencia que el conocimiento esta en avanzando constantemente, por ende la educación no sólo debe responder a estos avances sino debe ser gestora de los mismos, para ello la formación permanente del docente debe ser una necesidad que está ligada al deseo y compromiso por parte de este sujeto.

El docente desde la concepción que mantiene Freire (1994 y 2000) no se encuentra solo en su labor, por ello para el avance de ésta depende de la comunicación

que establezca con los saberes de otros docentes, es decir con el diálogo interdisciplinario que permita la circulación de conocimiento como posibilidad de construcción conjunta.

Freire identifica los espacios formativos posteriores a la formación inicial del docente como el lugar en que se socializan las experiencias investigativas y se construyen nuevos espacios investigativos para diferentes cuestionamientos que se consoliden en la comunicación de los docentes. Es claro que para el autor la formación permanente no se hace desde la individualidad, sino a partir de la comunicación con otros, por ello estos espacios no se elaboran únicamente con los textos y el contexto.

Para llevar a cabo la educación progresista en la posmodernidad los docentes deben fundamentarse en la dialogicidad para enfrentar los diferentes conflictos que se presentan en torno al rol docente (Freire, 1997). Parte inicial para el quehacer docente de la actualidad es la capacidad de escuchar al otro de dialogar desde el conflicto para encontrar nuevos caminos de comunicación que permitan enriquecer la formación del docente y de la comunidad.

Adicional a la enseñanza propia del área de conocimiento en la cual el docente es especialista, debe desafiar al pensamiento crítico ante la realidad social, política e histórica, llevar a diferentes lecturas del mundo, esto plantea Freire a través de su obra (1994 y 2001). Como se ha revisado la formación del docente está conformada por el desarrollo de la subjetividad de éste, la cual contiene la claridad en praxis de la perspectiva política que le permite reconocer que no existe neutralidad en la subjetividad de ningún actor de la sociedad, este reconocimiento permite que el docente no actúe de manera ingenua sino descubriendo el accionar del sistema opresor y promulgando la voz liberadora.

Para Freire a lo largo de sus obras (1984, 1990, 1997 b, 1999) la práctica docente debe ser coherente con la posición política y la teórica, de forma en que estos tres

aspectos interactúen permanentemente. El discurso teórico que lleva a la reflexión crítica tiene que confundirse con la práctica.

Dentro del proceso formativo del docente es imperioso que este reconozca en sí mismo y en el contexto las perspectivas políticas y que construya una postura propia que no se silencie sino que estructure la praxis educadora.

Si el rol docente debe interactuar democráticamente con los estudiantes, es vital comprender a las características propias de las diferentes edades de los sujetos para reconocer sus procesos y estrategias de aprendizaje (Freire, 2001). Por ello esta debe ser un área que se aborde en todas las estructuras curriculares de licenciaturas, ya que este conocimiento permite mejor la interacción entre docente y estudiantes, acceso al conocimiento y el establecimiento de metas educativas para los sujetos en cada nivel escolar.

La labor docente para Freire tiene una de las más importantes misiones en la lucha por la transformación: el crear y mantener en él mismo y en la comunidad la esperanza, superando todo obstáculo que se presente (Freire, 1994). La labor docente que no es esperanzadora como producto de la propia convicción del docente no puede llevar éticamente a la lucha por la transformación por que el discurso esperanzador debe darse desde la experiencia.

En las características mencionadas por Freire para el ejercicio del rol docente se encuentra el compromiso con su práctica a través de la reflexión permanente en la cotidianidad, el conocimiento de la organización escolar, de los diferentes avances científicos, la comprensión del origen del conocimiento y de la estructuración curricular; el proceso de cualificación docente debe ser promovido y desarrollado en el ámbito escolar para mantener la contextualización de las prácticas educativas (Freire, 1997 b).

En el camino a la liberación el docente debe preparar espacios para que los sujetos se reconozcan como seres sociales e históricos con la capacidad de pensar,

comunicarse, transformar, crear, realizar sueños, de sentir rabia y de reconocerse como objeto (Freire, 1999). La formación de los docentes no debe estar encaminada a indicar a los estudiantes como lograr la subjetividad, por el contrario debe tener claridad en qué significa la subjetividad para posibilitar espacios en donde se opte por la formación subjetiva.

Acciones De Liberación. En el ejercicio de la profesionalidad docente, éste es quien tiene en sus manos la direccionalidad de llevar al descubrimiento y transformación de los hilos opresores, del camino para la democracia, de la lucha para la liberación, Freire retoma ante esta responsabilidad orientaciones para la praxis, que se presentan a continuación.

Desde el trabajo en la educación progresista la distinción para el docente con el modelo reaccionario, está en la importancia y reconocimiento de la política como parte constitutiva de la subjetividad y del acto de enseñar (Freire, 1994). El reconocimiento de lo político permite que los docentes tengan claridad respecto al camino de proposición ante las políticas elitista, es decir pueden construir un discurso y una praxis política de oposición que responda a ideales argumentativos y contextualizados.

La neutralidad en la obras de Freire (1990 y 1997) en la escuela es inexistente sin este reconocimiento no es posible pensar en la liberación como posibilidad. Es importante reconocer que la política, independiente de la postura del docente, continúa su camino, sólo en la comprensión de esta relación es posible pensar en el reconocimiento de cada acción política en la escuela y sociedad, por ello los docentes deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan.

Teniendo en cuenta que la liberación para Freire significa nadar contra la corriente articulando la enseñanza con el desvelamiento de la realidad opresora y la organización de las clases populares a favor de la transformación democrática donde se respete todas las perspectivas de clase. (Freire, 1997)

Para llegar a la liberación verdadera es necesario no permitir que el miedo y la intimidación se interpongan en la práctica educativa, siempre debe permanecer la conciencia en que el cambio es difícil pero nunca se debe perder la esperanza del triunfo a través de la transformación; la pedagogía crítica radical promueve el sueño político-ético de la superación de las injusticias; trabajar desde esta perspectiva ya es iniciar el camino de lucha hacia la liberación, indica Freire a través de sus planteamientos (1997 y 2001). Este camino debe continuar su rumbo desde la promulgación de la esperanza y de la lucha en comunidad, siendo coherente con la transformación con el ejercicio de la dialogicidad e igualdad entre los sujetos.

El docente en el camino a la liberación debe enseñar su disciplina llevándola a la aplicación en el descubrimiento de la realidad (Freire, 1997). Es así como el sentido del conocimiento no está en el acto cognitivo en sí, se encuentra en la aplicabilidad en el contexto social y en la lucha por la transformación. La liberación esta junto con la organización de grupos sociales, por ello los docentes deben acompañar el accionar democrático y ético de estos. (Freire, 1990)

En la promoción de la liberación y democratización, los docentes deben presentar a los estudiantes estrategias de resistencia ante el desarraigo que trae la civilización industrial y el sistema opresor (Freire, 2004). Es en este nivel que se diferencia el rol docente del de la comunidad, sin embargo y en concordancia con la ética es necesario que en la promulgación de estas estrategias el docente no tome una actitud de superioridad ante los estudiantes.

Con la presentación de los planteamientos de Freire respecto al rol docente se comprende que la principal acción en la praxis pedagógica es el accionar político a favor de la liberación que lleva tanto al docente como a los estudiantes a la construcción de pensamiento crítico, autónomo y propositivo; este proceso debe enmarcarse en el quehacer ético de respeto y reconocimiento de la comunidad, su contexto, su cultura y su historia.

El rol del docente se configura como una figura dialógica que asume su conocimiento como parte del trabajo a realizar dando espacio para la expresión de saberes propios de la comunidad y tejiendo, a partir de estos, un nuevo saber que aporte a las necesidades del contexto y de la educación en general; esta praxis lleva a que sea el docente quien oriente la liberación y no otro sujeto: sin embargo un docente que no perciba la realidad desde esta perspectiva no estará en la capacidad política, pedagógica ni ética de asumir esta misión.

Desde esta perspectiva si el docente no tiene una postura política definida, en donde se reconozca la desigualdad en la sociedad, la esperanza de transformación y la credibilidad en los oprimidos por alcanzarla no puede asumirse como sujeto de transformación.

Lenguaje

Alfabetización. La alfabetización está dirigida a la relación que los sujetos establecen con el proceso de lectura y escritura, desde Freire este proceso se direcciona a adultos-campesinos analfabetas; sin embargo el análisis final en este apartado retoma estos planteamientos y necesidades como concepción y estrategia de enseñanza y aprendizaje de sujetos en diferentes edades y en distintos contextos

El concepto de lectura planteado por Freire retoma además de la decodificación de grafías, la del mundo en la cual viven los sujetos, de esta forma la educación lleva al sentido crítico, la conciencia política, a la participación popular y a la lucha por los derechos del ciudadano (Freire, 1997b). La alfabetización pensada de esta forma permite la constitución subjetiva en el sentido personal y grupal del proceso educativo.

En relación a la categoría de lenguaje se encuentra en los textos analizados de Freire, referencia amplia a la alfabetización, la utilización de textos en el proceso educativo, que para el autor consiste en un proceso de liberación y emancipación, y al

mismo tiempo hacen parte de éste desde el lenguaje y el reconocimiento cultural de los educandos en especial cuando pertenecen a los oprimidos, es decir, a clases que no tienen acceso al poder social, cultural y económico.

Reconoce el proceso de alfabetización en los medios de comunicación como la televisión, presentándola desde la perspectiva de la curiosidad que incita a la crítica, reconociendo a la vez que ésta es una característica innata de la humanidad, sin embargo aclara que es necesario mantener el debate no sólo de lo expresado verbalmente en este medio sino desde el lenguaje no verbal, impulsando permanentemente la no ideologización del proceso comunicativo. (Freire, 2001). Si la alfabetización se retoma en el análisis de medios no solo hacemos más útil y motivante este proceso, además logramos que se empiecen a descubrir acciones del sistema opresor que al ser visualizadas pierden su poder.

Desde Freire se puede asumir que parte del trabajo de los docentes en la actualidad está en no otorgar a los diferentes medios de comunicación, el poder de la veracidad absoluta para ello debe promover el sentido crítico entre colegas y educandos; esto se realiza a través del acceso a múltiples fuentes de información y comprometiéndose con la divulgación de este análisis, es así que el docente como los educandos deben publicar el trabajo crítico que realicen en espacios académicos de la información que circula en los medios de comunicación. A la vez deben desarrollar y mantener sus propios medios de comunicación que impacten en el contexto analizando y reconociendo la cultura en la que están inmersos.

La alfabetización de adultos desde la concepción de Freire exige más que la decodificación, para el autor este proceso consiste en la lectura del mundo, en el reconocimiento de la historia de vida como fundamento de la alfabetización y en segundo momento sí está el retomar el proceso técnico (Freire, 1994)

Desde la perspectiva de derechos la alfabetización de adultos implica también la restitución del derecho vulnerado de la educación, que debe restablecerse naturalmente

por parte del Estado o a través de la exigencia y reclamación ante esta institución, a la vez el reconocimiento del mundo permite develar y comprender situaciones de opresión por parte de quienes han estado supeditados a la información de terceras fuentes, así la alfabetización es más que educativa, es política.

De otra parte la post-alfabetización busca profundizar los conocimientos de manera científica en cuanto a su quehacer y la realidad, reconociendo las necesidades de las comunidades, aspecto que se debe abordar de manera interdisciplinaria con el fin de estructurar los contenidos temáticos de la post-alfabetización.

Los alfabetizandos deben continuar con la post-alfabetización para que desarrollen mayor comprensión a cerca de su trabajo, de su labor y de su responsabilidad de transformación, esta labor lleva a la autoexpresión de los alfabetizandos y a comprender la relación entre pensamiento y lenguaje (Freire, 1990).

Reconocer que el la misión educativa no termina con la alfabetización sino que esta es la primera etapa para la constitución subjetiva y transformación social, es la tarea de los docentes fomentar esta ideología en los estudiantes.

Al respecto plantea la necesidad de asumir la técnica del proceso de alfabetización de manera consciente en donde se desarrolle nivel de comprensión y de interpretación, donde se conciba como una forma de comunicación, creación y recreación ante sí y ante el contexto, sin que se dé como una respuesta memorística, es decir que el proceso de alfabetización se debe establecer como una posibilidad de relación del sujeto con el mundo y en el mundo posesionándose como sujeto participe y transformador del mismo (Freire, 2004).

Freire en Pedagogía Del Oprimido critica la metodología narrativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, menciona que ésta lleva a la memorización, lo cual impide el desarrollo del proceso alfabetizador y convierte a la educación en un acto depositario

que le otorga hegemonía al docente, impidiendo la relación crítica que debe establecer el educando con el texto y contexto.

De otra parte Freire plantea que para el desarrollo del proceso alfabetizador se debe iniciar con pocas palabras que tengan como característica una riqueza y diversidad fonética, colocadas en secuencias de dificultad de menor a mayor, que sean además parte de la historia de vida del alfabetizando y que tengan compromiso con la realidad social, cultural, política; así a través del proceso se constituyen desde un significado de transformación (Freire, 2004)

Estas palabras, llamadas generadoras, se seleccionan desde el trabajo investigativo previo en el medio cultural de alfabetización, permiten apropiarse y promulgar identidad en el proceso de aprendizaje y compromiso con la tarea liberadora. Es así como la decodificación se convierte en análisis y consecuente reconstrucción de la situación vivida, reflexión y apertura a posibilidades concretas de transformación.

El proceso alfabetizador en el trabajo generador y de transformación que desarrolla conciencia crítica, implica reconocer la alfabetización como un derecho a expresarse y la identificación de dos contextos: el de diálogo entre educadores y educandos como sujetos de conocimiento y el de reconocer la realidad social en la que existen los sujetos (Freire, 1990).

Aunque los postulados de Freire se desarrollan más hacia comunidades de campesinos que no están dentro del sistema escolar, es importante anotar que este trabajo alfabetizador aporta al desarrollo de las comunidades pertenecientes al sistema escolar, ya que permite desarrollar el proceso de lectura y de escritura como un espacio de comunicación y de constitución personal ante el contexto en el que se encuentra.

El proceso de comprensión en la alfabetización y post-alfabetización implica la comprensión del lenguaje, de las relaciones de quien habla y de quien escribe con el

mundo. Desde esta postura Freire las bibliotecas se convierten en centros de cultura y de interrelación con los textos.

Esto implica que desde la alfabetización planteada por Freire se aborda el trabajo hermenéutico en el sentido compresivo como en el interpretativo y retoma el proceso de la TCS en cuanto a la necesidad de ir más allá de la interpretación hermenéutica llegando a la crítica y la transformación como acciones para la liberación.

Los programas de alfabetización se plantean como una acción tendiente a la liberación, así todo proceso que no atienda al cuestionamiento de la realidad, a la expresión de la voz propia de quienes tienen una relación social o cultural de dependencia no puede posicionarse como una acción cultural liberadora, por el contrario las palabras que transmiten una ideología acomodaticia consolidan la «cultura del silencio» (Freire, 1990)

En el proceso de liberación de los oprimidos, Freire plantea que el analfabetismo no se puede constituir como un obstáculo o impedimento en sí mismo, sino que es la consecuencia de la limitación de otras condiciones objetivas, ya que nadie es voluntariamente analfabeto, en contextos no se necesita leer o el derecho les es negado, estas son situaciones que no se eligen sino a las que se es sometido (Freire, 1990). Los contextos en donde están los sujetos en situación de analfabetismo, no les exigen leer y escribir, de esta forma ellos aprenden a desarrollar su existencia desde otras formas de comunicación, sin embargo esta característica lleva a que el analfabetismo se perpetúe en los sujetos de estos sectores oprimidos.

La alfabetización y la post-alfabetización debe promover la interacción con el mundo a través del trabajo, para dominarlo, expresarlo y auto expresarlo reconociendo esta característica única de los seres humanos, este es el verdadero sentido de la alfabetización cuestión inalcanzable en el proceso memorístico (Freire, 1990). A partir de la dominación sujeto-trabajo se logra que la construcción de proyecto de vida no se

limite a las condiciones de su labor, si no que ellos sean quienes elijen y manejan técnicas como un aspecto de su vida y no como la vida misma.

El proceso de alfabetización que retoma la experiencia social de los analfabetos cumple con un acto creativo y de práctica de la comprensión crítica; sin embargo esto no es el único proceso que funciona como disparador de la liberación, aunque este sea un proceso que no debe dejarse en las manos de las clases dominantes (Freire, 1990). La educación y en especial el docente debe estar en constante creación de nuevas estrategias que respondan de acuerdo al contexto y a las características de la opresión que se presente.

Dentro de las características que debe desarrollar el proceso de alfabetización se encuentra dar al alfabetizando el rol de sujeto de acción, en donde no se magnetice ni domestique por los planteamientos del autor, pues esto impide el proceso juicioso de estudiar, por el contrario se necesita que logre tomar su propia postura ante los mismos (Freire, 1990). La relación igualitaria que se plantea en el apartado del rol docente permite que en el proceso de alfabetización como lectura de la realidad se establezca en comunidad bajo condiciones de dialogicidad y democracia entre todos sus actores.

El analfabetismo y la alfabetización, son cuestiones políticas, ideológicas y científicas y técnicas, sin embargo la mayor responsabilidad se encuentra en la decisión y voluntad política para la praxis (Freire, 1997b). La alfabetización permite desarrollar en los educandos conciencia sobre sus derechos y su participación en la realidad, le otorga un sentido más profundo al lenguaje y la palabra, de esta forma ejerce mayor participación en la realidad, la consolidación de estas acciones se logra a través de la unidad entre la teoría y práctica que se consolida en la formación rigurosa de los educadores y de las educadoras. (Freire, 1990)

Dentro de las prácticas alfabetizadoras y post-alfabetizadoras en el contexto colombiano es necesario que se construya con los educandos el sentido de diálogo con el mismo lenguaje y que lleve al análisis desde la realidad sociocultural desde la

cotidianidad, para que el uso del proceso de escritura y lectura no se entierre en el ámbito académico sino que permita desarrollar sujetos, es decir personas responsables y conscientes a nivel personal y político, que hagan uso de estas dimensiones para la construcción del proyecto de vida personal y social.

Textos Alfabetizadores. En el manejo del lenguaje, el texto que se utiliza en el proceso de alfabetización, cuanta como un objeto de interacción social y cultural que posibilita o no el trabajo emancipatorio planteado por Freire.

Los textos tradicionales llevan implícito el ideal de que la palabra debe ser depositada, no presentada para la interacción y construcción, haciendo así al educando un ser pasivo, más objeto que sujeto, esto trae a nivel metodológico el trabajo con lecciones de lectura alienadas y por tanto alienantes, ya que no se relacionan con la realidad sociocultural (Freire, 1990).

La construcción de nuevos textos a partir del trabajo investigativo y recreativo que se organice en torno a éste y el contexto, da cuenta la lectura comprensiva y crítica (Freire, 1984). La transformación y el camino hacia la liberación se alcanzan con la realización de textos propios que retome la culturalidad y la historicidad de la comunidad.

La alfabetización llega a ser un acto que niega cualquier sentido imaginativo, en la enseñanza se debe imponer el volver al texto para la comprensión crítica. Es importante resaltar que para Freire la acción de comprensión de textos permite romper con la tradición depositaria y hegemónica otorgada a los textos y al docente. (Freire, 1990)

Es por eso que para la formación y el desarrollo de la profesión docente, necesita convicción personal y deseo de transformación social, conciencia de la situación que vive el país a nivel social y de la necesidad de recuperar el valor cultural como un elemento de emancipación.

Freire reafirma que es indispensable que el proceso alfabetizador se construya como un desafío que permita la comprensión dialógica entre los sujetos y objetos participantes (Freire, 1984). Esto significa que en la crítica y discusión que se dé entorno al texto siempre debe existir la comunicación abierta entre los educandos y el educador, no con el fin de homogenizar los pensamientos sino para clarificar y reafirmar posturas.

Reconocimiento De Sí Mismo. El lenguaje dentro de los planteamientos de Freire se configura como una posibilidad de constitución subjetiva, que permite el proceso de auto-identificación y reconocimiento desde la conciencia, a la vez como el proceso que permite construir la relación política.

Es importante anotar que la primera y segunda infancia, el lenguaje tiene como principio desarrollar los elementos socializadores básicos de los sujetos, que a la vez aportan a su formación personal; para las etapas de desarrollo psicosocial correspondientes a la pre-adolescencia y adolescencia, el nivel de elaboración del lenguaje permite que el pensamiento político pueda construirse, ya que es el momento adecuado para el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, según lo planteado por la teoría psicogenética Piaget.

De otra parte respecto a los planteamientos de Freire, es importante anotar que desde la perspectiva de la subjetividad desarrollar de manera inicial el sentido político obstaculizaría la constitución subjetiva, ya que desde los primeros años escolares y de formación personal, los sueños y proyecciones se cambian por colectivos de lucha social, y no se puede luchar por el colectivo antes que lo personal, por que se estaría cayendo en el sentido gregario de Freud, que contradice totalmente a los planteamientos de Freire. Es importante anotar que esta situación sólo se presenta en caso del trabajo con niños y niñas de la primera y segunda infancia y que el trabajo que Freire plantea se dirige a adultos.

La alfabetización contempla dentro de sus acciones la asistencia de los alfabetizandos como sujetos capaces de conocer y no como puras incidencias del trabajo docente (Freire, 2001). Esto reafirma que el trabajo alfabetizador se debe realizar partiendo de fundamentos en la constitución subjetiva de los educandos, lo que indica que no es un trabajo aplicativo en los primeros años de formación.

La subjetividad y el lenguaje desde la lectura y escritura permiten a las personas dejar de ser la sombra de otros, estableciendo relaciones directas con el mundo, es decir sin intermediarios que decodifiquen y analicen los que está para leer (Freire, 2001). Para Freire el leer y escribir autónomamente posibilita relacionarse dialécticamente con el mundo a través de la reescritura del mundo, es decir de su transformación por ello el acceso a la alfabetización es un elemento político, no partidista de la educación y en especial de la alfabetización de adultos.

En la formación de sí mismo y la adquisición lenguaje permite que el educando empiece simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje, al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del vocabulario, de esta forma podrá identificar la relación entre lenguaje, pensamiento, realidad y capacidad de transformación (Freire, 1990). Al utilizar palabras generativas coherentes a los contextos y edades, se logra que los sujetos reconozcan la posibilidad de constituirse como tales a través de la comunicación con el otro y con lo otro.

En el proceso de alfabetización de adultos, permite analizar la realidad y expresar su propio discurso construido a partir de la percepción de sí mismos y de sus relaciones con el mundo, este proceso permite que los alfabetizandos reconozcan las estructuras ideológicas de opresión (Freire, 1984).

Freire reconoce que el diálogo es vital tanto para lo político como para la integralidad del ser, ya que sólo cuando el diálogo tiene significado entorno a las personas y sus posibilidades se llega a creer que se es auténtico y en que los demás también lo son (Freire, 2004). Es por eso que la alfabetización no debe considerar a los

alfabetizandos como espectadores que actúan mecánica y memorísticamente, sino debe construirse para sujetos que hace uso de su conciencia de su problemática y de sus condiciones como persona.

La pedagogía del oprimido caracteriza el diálogo como un espacio para construir historia como elemento de la intersubjetividad, ya que permite establecer la relación entre el mundo y los sujetos yendo más allá de sí mismos, la reconstrucción histórica a través de la escritura permite que los sujetos se asuman como participantes, interpretes, autores y constructores de la misma.

Dentro de los planteamientos se identifica que la formación personal es un eje de acción del lenguaje. El desarrollo personal posibilita el alcance de los objetivos educativos en cuanto a la formación de los educandos, ya que antes de estar en una relación crítica y emancipadora con lo social, deben asumir estos procesos ante sí mismos para fortalecer su postura en el contexto sociocultural.

El proceso escolar no puede centrarse en lo social, aunque es claro que los sujetos están en permanente interacción con el contexto y que esta relación no se puede seccionar, en especial en las primeras etapas de formativas, por eso la relación entre lo social y lo subjetivo debe ser de intercambio permanente.

Cultura Y Contextos

La cultura para Freire impone los estilos de trabajo en los procesos de educación emancipadora, permitiendo tejer entorno a las tradiciones e historia de los grupos proyectos de vida sociales que concienticen sobre las ideas opresoras.

Uno de los espacios para resaltar la cultura de los sujetos es la escuela, en especial la ubicada en las zonas marginales, reconociendo la sintaxis popular del lenguaje actual e histórico que ha permanecido y que se ha construido de manera escrita como oral, esta dinámica permite relacionarse y tejer el mundo social.

El reconocimiento del lenguaje popular y la relación con el mundo social hace que los sujetos develen estructuras ideológicas y de poder opresoras. Este accionar lleva a la interiorización su cultura como “inculta”, deseando aprender otro patrón cultural; esta acción es válida en tanto el nuevo patrón sea instrumentalizado en el proceso de transformación, y el lenguaje propio se resignifique y teja como patrimonio cultural (Freire, 1997b).

La relación entre las perspectivas culturales de los oprimidos y opresores debe equilibrarse desde la dialogicidad en donde el acercamiento a ellas sea un intercambio igualitario de saberes y un reconocimiento de la historia de grupo social.

El lenguaje como lo plantea Freire comprende las relaciones verbales y no verbales con los otros, el nivel educativo, el posicionamiento social; estos aspectos van elaborando el pensamiento de los sujetos, haciéndolo libre o condicionado entrono a características específicas de los aspectos en mención. El pensamiento ligado a esta estructura crea posicionamientos discriminatorios, acción que en la actualidad estamos avocados a edificar y que por ende se convierte en un espacio relacional definitivo para la opresión o la transformación (Freire, 1997b).

La estrategia de articulación que Freire desarrolla para los elementos mencionados es la organización de círculos de la cultura que son espacios iniciales para el proceso de alfabetización pues articulan los planteamientos teóricos y los saberes culturales. Estos espacios promueven la crítica, el análisis de la práctica social, de la realidad del proceso de transformación, de profundizar el acto del conocimiento en la pos alfabetización y el desarrollo de la curiosidad; relación que posibilita la construcción de un nuevo texto que puede retroalimentarse constantemente, promover la autoría entre los alfabetizandos, permite cultivar el análisis y la crítica de los textos producidos (Freire, 1984).

Estos espacios cotidianos y extra-académicos en donde se resalte la identidad cultural local y barrial, así como la relacionada con el país y con Latinoamérica, permiten dar respuesta a la globalización, creando dialogicidad sin perder el respeto a la

historia cultural que acompaña a los países en vía de desarrollo. El proceso de reconocimiento cultural igualitario consolida desde el lenguaje la democracia, por eso el reconocimiento cultural e histórico fundamenta la participación desde una perspectiva concientizadora.

El entendimiento de la alfabetización desde esta perspectiva permite dar un significado personal y colectivo al proceso de lectura y escritura no solo desde lo subjetivo y objetivo, sino le agrega el valor del trabajo para la liberación en comunidad del sistema que no permite elevar sus ideales de vida.

Comunicación Con El Otro

El diálogo da sentido a la existencia, porque permite reconocer la propia diferencia a través de la comunicación con el otro (Freire, 1994). Solo cuando interactuamos logramos reconocer la amplitud del ser y las características que corresponden a nuestro propio ser.

La relación dialógica da cuenta del acto cognoscitivo, siendo este mismo cognoscible a través de la relación que establecen los sujetos que se encuentran en ella inmersos y que llevan a cabo el desvelamiento crítico de ésta (Freire, 1984). La relación con el otro permite la elaboración de niveles cognitivos más elevados que a su vez permiten el acceso a nuevos conocimientos.

Los sujetos se construyen a través de relaciones que se establecen con el mundo, no están para permanecer en el mundo sin contactarse e interactuar con el mismo, sin embargo hay que aclarar que las relaciones que se establecen sobre el poder impiden la existencia del diálogo, es necesario para que éste exista espacios de participación de la vida en común, así se teje la conciencia y la responsabilidad política de los sujetos (Freire, 2004). Los espacios de socialización diferentes a la escuela como la familia, el trabajo y las relaciones de pares permiten construir identidad en la medida en que los sujetos se posicionen democráticamente con quienes se relacionan.

El diálogo para Freire es una relación horizontal entre los sujetos donde se unen para construir crítica y retroalimentándose desde el amor, la humildad, la esperanza, la fe y la confianza (Freire, 2004). Para la existencia del diálogo, complementa Freire menciona que es necesario que los sujetos tengan fe en sí mismos y en los otros en cuanto a la posibilidad de hacer, rehacer de crear y recrear, fe en su vocación de ser más, convicción en que no es privilegio de algunos elegidos sino derechos de los hombres (Freire, 1999).

El diálogo auténtico reconoce al sujeto en sí mismo y en el otro, llevando al deseo por la reconstrucción y humanización del mundo en común (Freire, 1999). Por eso el diálogo es espacio para reconocimiento de sí mismo y para lograr la comunión con los otros en la lucha por la transformación.

En los planteamientos revisados de Freire se identifica que el rol docente ejerce su quehacer progresista al establecer relaciones dialógicas con la comunidad, donde reconozca los saberes de éstas y los articule con los propios saberes logrando crear nuevos discursos tanto científicos como de liberación. Este trabajo se desarrolla desde los círculos de investigación, o desde cualquier otra estrategia que se elabore y que retome como eje principal el contexto y los sujetos con los que se da el proceso educativo.

Política

Para Freire la cuestión política es inherente al sujeto, permite establecer diálogo con el mundo y actuar sobre éste, reconoce que aun quien manifiesta no tener una perspectiva definida políticamente, ejerce su derecho con esta acción. Dentro de los elementos encontrados en el análisis documental referido a la política encontramos categorías que permiten consolidar y ejercer el derecho y deber político que todos los sujetos tienen.

Transformación. La política, para Freire, significa estar con el mundo y con los otros, por ende los sujetos son políticos por naturaleza. La permanencia de los sujetos en

el mundo tiene como finalidad transformarlo, desde toda posibilidad, construyendo un proyecto coherente desde el discurso y la práctica; ser ciudadano implica observar, comparar, evaluar y decidir; esto permite asumirnos como seres transformadores con posibilidad de adaptarnos. Estas acciones conllevan a tomar posición crítica ante la historia, así se construye la posición política de los sujetos (Freire, 2001).

El camino a la transformación debe estar acompañado por la esperanza de alcanzarla desde la lucha permanente, por ello es fundamental educar en ella para alimentar la existencia individual, social y combatir la inacción del inmovilismo (Freire, 1994). Se identifica así que la promulgación de la esperanza desde el quehacer educativo y pedagógico también hace parte de la postura política liberadora.

La desesperanza y la muerte de la utopía despolitizan la práctica educativa, desconfiguran el trabajo histórico limitando la visión de transformación a la existencia del presente (Freire, 2001). El docente que no promulga una opción política, por considerarse “neutral”; promueve la desesperanza en los estudiantes y en las comunidades en las que se encuentra, pues deja de reconocer que el proceso escolar tiene características que dirigen a los estudiantes hacia metas que en ocasiones buscan mantener el sistema de opresión.

Para la transformación de la realidad es necesario tener una acción política definida de otra forma esta labor no tiene horizonte transformativo. La unión entre la teoría y la práctica, entre la acción y la reflexión se supera la alienación de la cotidianidad (Freire, 1984). En este sentido dentro de los actores del proceso educativo, el docente es quien tiene los conocimientos para construir el puente entre la culturalidad, historia, contexto, dialogicidad y liberación.

Desde el trabajo pedagógico político es importante reconocer el posicionamiento de los oprimidos en la lucha contra el poder dominante, por ello es necesario reconocer que se está perdiendo la batalla, sin llegar a darse por vencido, en esta lucha siempre se debe alimentar la voluntad, la resistencia, la identidad y la autoestima (Freire, 2001).

Estos planteamientos evidencian que para tener una postura política definida y sólida es necesario haber adelantado el proceso de constitución subjetiva. Esto permite deducir que a pesar de ser primordial la acción pública para Freire es base de ésta la acción subjetiva.

La acción en la resistencia nos preserva vivos, así nuestro deber está en la problematización de la comprensión del futuro dando fundamentos para la permanencia en la rebeldía y no en la resignación a ella (Freire, 2001). Al respecto es importante retomar, como menciona Freire, que luchar implica reconocer las debilidades como aspectos primordiales de trabajo, así también reconocer las fortalezas para crear acciones donde se cubran estos dos aspectos a favor de la liberación.

A nivel político es importante tener la certeza de que los acontecimientos sociales, económicos, históricos no se construyen solos ni mucho menos son inaccesibles a la acción de los sujetos sobre ellos, por el contrario estos acontecimientos son los ejes de transformación del mundo y no hay que abandonar la esperanza en la lucha, así ésta necesite de generaciones para llegar al cambio esperado, esto lo desarrolla Freire a lo largo de su obra (1994 y 2001). Por ello la importancia de la esperanza en el trabajo político de transformación y en la educación, en la importancia de la existencia como sujetos y como comunidad, no perder el sueño y la ilusión en el cambio del paradigma opresor, así no se llega a la desesperanza y desesperación que llevan a la inmovilización del actuar.

La lucha por la transformación debe mantenerse como una construcción permanente a partir de la historicidad; luchar es una manera de existir y de elaborar historia, no de estar cuerpo a cuerpo con el adversario (Freire, 2001). Esta concepción de lucha permite a definir que la liberación y transformación desde las ideas, en la promulgación coherente y persistente de ellas ante la sociedad, en el arraigamiento de la ética hacia el otro y el mundo.

En el trabajo político comunitario nunca se debe sustituir los deberes del Estado al responder en nombre propio por las obligaciones de éste. Los movimientos populares deben centrar sus acciones en presionar a través del actuar político, es decir no dejar a la clase dominante libre de la responsabilidad social. La autonomía escolar no debe desplazar la obligación del Estado (Freire, 1997). En este sentido el accionar que se espera como respuesta por parte del Estado no debe aceptar paternalismos culposos, ni acciones de intervención social y política que disfracen la necesidad de transformación.

El proceso de transformación de las escuelas no se gestiona ni se alcanza desde la imposición normativa (Freire, 1997b). Esta afirmación de Freire, es esperanzadora en cuanto a que reconoce de la legislación su incapacidad de realizar un cambio por sí sola, esto también significa que no sólo es posible sino que es un deber hacer oposición a la legislación que expresa el poder opresor en acciones que perpetúan la opresión desde los procesos educativos.

La educación no es la única responsable de la transformación, pero cumple con un papel fundamental en este camino. La eficacia del rol de la educación en la transformación está en el reconocimiento de sus límites (Freire, 1997b). La educación que reconoce su rol en la liberación actúa también dando esta responsabilidad a otros entes de la sociedad, pues las relaciones de los colectivos deben ser también dialógicas en torno a la transformación.

La vida de los sujetos esta siempre en construcción, haciendo historia, por ende la revolución y la educación son características propias y permanentes en ellos. La revolución debe ser continua y no una respuesta momentánea a problemáticas arraigadas en la historia, debe responder a lo cultural a través de la denuncia y de la proclamación de una sociedad más justa. La revolución en las sociedades transformadas debe ser siempre cultural (Freire, 1990). No son validas para los sujetos las acciones revolucionarias que atentan contra la cultura e identidad, ni tampoco las que se presentan de manera temporal, considerando que la crisis es momentánea y la lucha también.

La educación en la medida que alcance los fines planteados por la sociedad está en la obligación de reconstruir sus alcances y metas en los diferentes contextos, de esta forma siempre da pilares para la revolución cultural en las sociedades. “La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión” (Freire, 1990). La tarea esperanzadora no termina con el alcance de las metas de liberación, por el contrario el acceso a éstas permite vislumbrar con mayor claridad el camino que debe continuar en la transformación hacia la igualdad.

La transformación del pueblo es la mediación entre el pueblo y el diálogo de conocimientos, el liderazgo es otro aspecto que visibiliza el proceso de liberación (Freire, 1990). Los procesos transformativos necesitan de líderes, este perfil no debe limitarse a los docentes sino que él debe promoverlo hacia los sujetos de la comunidad y hacia los estudiantes, como parte de la relación igualitaria y manejo dialógico del poder.

La transformación en la escuela está ligada a la formación permanente de educadores para que puedan aportar desde el saber y el amor necesario para este trabajo (Freire, 1997b). Los agentes culturales educativos al actualizarse en la visión política, pedagógica y de formación de sujetos posibilitan iniciar el proceso de liberación, ya que la escuela es uno de los contextos nucleares para el trabajo revolucionario.

La transformación de la escuela de manera vital necesita trabajo con educadores desde lo ideológico, el compromiso y la cualificación profesional (Freire, 1990). El rol del docente no se limita a la formación de los estudiantes sino a la liberación de éstos, la cual no solo se sustenta desde el conocimiento científico sino desde la acción político pedagógica de lucha por la identidad y cultura.

La transformación, de los sujetos y de las sociedades, está ligada a la desconfiguración de la dependencia, según lo planteado en la “Educación para el cambio social” y por ende alejada de la elite dominante; este proceso permite el desarrollo de las

clases oprimidas organizadas. Por ello resaltar la cultura de los contextos permite hacer lucha de oposición a la cultura hegemónica que intenta desvalorizar el patrimonio cultural de las clases populares.

La necesidad dialéctica entre la denuncia y la deshumanización lleva al acto pedagógico político de la alfabetización; que debe desafiar a la percepción crítica del mundo, para entenderlo como un medio posible de transformar y no como un designio de Dios. El accionar dialógico debe dar a los oprimidos el sentido de su praxis revolucionaria, presentar que la lucha por transformación se da en comunidad (Freire, 1999).

Promoción De La Identidad Cultural. Los grupos dominantes reprimen la cultura popular a través de la acción antidialógica, la cual impone su visión del mundo y de la vida, la creatividad e invaden la expansión de los oprimidos (Freire, 1999). Al cerrar los espacios para la cultura popular los oprimidos pierden su identidad y el horizonte frente a la necesidad de liberarse, por eso desde los espacios educativos y como respuesta pedagógico política es vital que se promulgue la cultura como identidad y voz de los oprimidos.

La elaboración cultural que se dé en los espacios escolares no sólo con los educandos sino con sus padres, madres y en general con la comunidad, crear la solidaridad de clase que permite la sobrevivencia de la cultura (Freire, 1997b). En el proceso de enseñanza y aprendizaje se resalta la cultura al reconocer los saberes experienciales de los educandos en cuanto a la lectura del mundo para tomarlo como antecedente a la lectura de la palabra.

La cultura se revive en el lenguaje del educador y del pueblo, reconociendo el pensamiento de cada uno de estos desde la dialéctica (Freire, 2000). El trabajo entre los sujetos recobra sentido con la lucha por la libertad, con la concientización que significa politizar y exaltar la cultura popular.

La identidad cultural se cristaliza como elemento político desde la perspectiva de defensa de la identidad y desde la promulgación sobre los hilos opresores, cuando se hace dialógico la historia cultural se permea igualitariamente con la cultura dominante.

Liberación. El proceso de liberación que se debe llevar a cabo con los oprimidos se desarrolla desde el reconocimiento de sus saberes en relación al conocimiento científico, la politicidad de esta acción permite la adquisición de confianza en sí mismos para la lucha liberadora del mundo (Freire, 1994). La liberación no es posible sin la convicción y deseo por parte de los oprimidos, el primer paso en la intervención del docente esta en desarrollar el sentir por recobrar una forma de vida igualitaria y democrática en donde reconozcan su propia autoridad y aporte ante el proceso liberador.

La liberación busca la concientización de los sujetos en su relación como sujetos y no como objetos en el mundo, construyendo la praxis histórica desde el pensamiento crítico en esta relación dialógica al lograr que los oprimidos perciban su situación para transformarla desde su propio actuar y el de la cultura dominante (Freire, 1990). Reconocer los hilos de la dominación permite iniciar la lucha contra el sistema opresor.

El proceso de opresión gira en torno a la división, a la manipulación dirigida a las masas políticamente inexpertas que desconocen su poder de dominación; esta subvaloración es a través de mitos y modelos burgueses sobrevalorados que se imponen como medios de superación y que establecen relaciones de conquista ante los oprimidos (Freire, 2000). Estos procesos, como el asistencialismo, promueven en los oprimidos actitudes de mendicidad ante la ausencia del pleno cumplimiento de sus derechos.

Parte de la postura política de liberación de Freire, plantea que es necesario dudar de cualquier certeza que presenten los grupos oprimidos y opresores (Freire, 1997). Esto permite que siempre se esté elaborando posturas de análisis y crítica argumentativa ante la lectura del mundo y que exista la perspectiva permanente de cambio social sin tener sesgos diferentes a la liberación e igualdad.

La libertad es se obtiene a través de la lucha, la tarea del poder político consiste en garantizar la posibilidad de esta lucha con sus deberes y derechos para oprimidos y opresores (Freire, 2001). Este es el sentido de la política, de la democracia e igualdad, donde no hay opresión de unos sobre otros, en tanto que el poder permita la participación y reconocimiento del otro construyendo relaciones dialógicas en la sociedad.

En la lucha por la liberación se encuentra la lucha por la paz, que no significa la negación de los conflictos sino la confrontación justa y crítica de los mismos (Freire, 2001). La posibilidad de dialogar y de comunicarse entre oprimidos y opresores durante la lucha liberadora debe llevar a mantener relaciones dialógicas que permitan concebir el conflicto como una confrontación dialógica entre posturas disidentes.

La lucha es una categoría histórica que permite reinventar la forma de luchar desde el trabajo político, cultural y social. El aprendizaje crítico construye la curiosidad epistemológica que edifica la oposición a la enseñanza bancaria (Freire, 1999). Como ya se ha mencionado la lucha política de Freire implica confrontación ideológica para la igualdad de los sujetos, de ahí la importancia de que esta lucha está fundamentada desde el desarrollo de las capacidades del pensamiento y del saber que se construya a través de ellas.

La acción política debe ser una opción cultural para la libertad, a través de la reflexión y de la acción transformadora para la independencia cristalizada en el liderazgo de las masas que refuerza la acción de liberación en común. La cultura apoya la liberación en cuanto a la investigación temática que lleva a la toma de conciencia de la realidad y de la autoconciencia dentro del proceso educativo. El objetivo de la liberación implica la acción y la reflexión de los sujetos sobre el mundo para transformarlo sin constituirse en nuevos opresores, apoyándose en la ciencia y técnica como elementos debeladores de la manipulación del conocimiento (Freire, 2000). La investigación también es una acción político pedagógica en cuanto que permite

cuestionar la realidad buscando respuestas coherentes que permitan intervenir y transformar la realidad hacia la democracia.

Democracia. Para hacer realizable el cambio hacia la liberación es necesario permanecer en una actitud curiosa, creativa innovadora; cualidades que llevan a la materialización de la praxis democrática (Freire, 2001). La estimulación a la democracia inicia con los procesos escolares y no con la enseñanza al interior del aula. Es importante que los docentes se caractericen por el quehacer democrático, de esta forma podrán innovar en su quehacer y se interesaran en la construcción teórica, de lo contrario el trabajo que se realice no hará meya ni se fortalecerá en la acción transformadora.

La discriminación en la acción se genera en la cultura de la hegemonía (Freire, 1997), esta acción oprime a las minorías y busca perpetuar el poderío de los opresores, sin embargo la contra posición a la discriminación se logra cuando los docentes se posicionan junto a los estudiantes y a la comunidad educativa, como ejercicio ético de su rol, con acciones democratizadoras.

La opción de quienes se posicionan desde la transformación, la acción liberadora, no puede olvidar, subestimar, ni negar las aspiraciones de las clases populares (Freire, 1997). El rol del docente y de otros agentes de transformación debe mantenerse en comunión con quienes originaron su quehacer político pedagógico.

La comprensión de la historia es una posibilidad de construcción para la conciencia y de su responsabilidad en la construcción del mundo que se refleja en la capacidad observar, conocer, comparar, evaluar, decidir, abrir nuevos caminos, ser responsable, ético; romper con el paradigma determinista reconociendo el sentido real de la cosas a través de la historia (Freire, 2001). La interacción con la historia popular y cultural hace que los sujetos analicen su contexto de manera más completa y en esta medida puedan encontrar respuestas de acción para la lucha liberadora.

La democratización en la escuela depende de la superación de los preconceptos ante las clases populares: su lenguaje, cultura, saberes previos a los académicos (Freire, 1997b). La escuela debe convertirse en un espacio de dialogicidad y de exaltación de la identidad de los grupos oprimidos, como acción democratizadora, en donde se aborden a la vez el estudio de creencias sociales opresoras.

La democracia en el aula se da en la práctica cotidiana, la cual permite ejercer la libertad y responsabilidad de las acciones de los educadores y educandos (Freire, 1999). La democracia no debe ser un proyecto pedagógico en las escuelas ni una asignatura más del currículo, debe ser una forma pedagógica de enseñar.

Participación. La vinculación de los docentes debe crecer desde la convicción a la construcción del proyecto pedagógico político (Freire, 1997b). La convicción es elemento primordial en todos los planteamientos de Freire, sin ella ninguna acción político ni pedagógica de liberación podrá ejercerse o ser fructífera, por ello el docente que no tiene sentido junto a su hacer educativo y democratizador no podrá considerarse como un educador progresista.

La intervención en el mundo que se construye en el proceso educativo debe acompañarse de claridad a cerca de a favor y en contra de quien y de qué se desarrolla la acción pedagógica y política (Freire, 1984), esta es la conciencia política de los docentes en su hacer político pedagógico, la cual puede acompañarse de forma práctica en la selección de los contenidos temáticos, el nivel de participación de la comunidad educativa también debe ser participativa para llegar a ser acción de transformación en la escuela y sociedad (Freire, 1997b). La educación no puede consolidarse como una práctica neutra o autónoma de las acciones que se dan en la realidad (Freire, 1984). La escuela es el primer espacio que permite el análisis de las circunstancias de desigualdad y de organización social, por ello si este espacio no se autorreconoce como tal se convertirá en un espacio más de violencia simbólica, en donde el rol del docente será

pasivo y sumiso ante la presión de los grupos dominantes, llevando a los estudiantes y demás comunidad a perpetuar el ejercicio de poder.

Conocer y comprender el proceso de la lucha de clases direcciona la práctica educativa política, en este camino es necesario no olvidar las aspiraciones de las clases populares (Freire, 1997). Esto se revela como el papel en el que el docente debe llevar al diálogo a los oprimidos con el poder opresor para crear una nueva construcción igualitaria de convivencia y democracia.

El proceso de alfabetización reconoce a los sujetos que además de no manejar la lectura y la escritura, desconocen las relaciones que se establecen en el mundo concibiéndolas como preestablecidas, es decir los analfabetos políticos (Freire, 1984). El analfabetismo político es una de las consecuencias más graves que enfrentan los iletrados, a la vez es la acción más opresora contra la que hay que iniciar la lucha liberadora, creando la necesidad del acceso a la lectura y escritura al modificar la percepción e interacción con el mundo.

Política Educativa. La política en la educación es inherente al desarrollo económico de los países por ello no puede entenderse mecánicamente su relación con la calidad y cantidad, debe comprenderlos dinámica y contradictoriamente (Freire, 1997b). Al establecer una relación dialógica entre política, educación y economía es posible crear relaciones igualitarias que apoyen el proceso educativo, siempre que exista una perspectiva democrática que se haya fundado en la ética por el sujeto y la sociedad.

La educación no es un proceso en esencia técnico, pero sin este accionar no es posible pensar en educación. De esta manera no se niega la importancia del currículo y del desarrollo de las metodologías de enseñanza y aprendizaje; lo que se busca es resaltar que la técnica por el hecho de existir tiene una inclinación política en la intervención en el mundo (Freire, 1997b). La claridad de la acción política técnica permite saber de qué manera se posiciona una escuela ante la lectura del mundo y de qué forma asume su compromiso con la sociedad.

La postura política que se implementa en la escuela se fundamenta en la escuela pública popular, donde ésta sea centro de la cultura, que este a disposición de la comunidad para la transformación, que sea un espacio de elaboración de sentido político donde se debatan ideas, soluciones, reflexiones que se sistematicen en pro del desarrollo social y que lleven a la construcción de otros espacios que cumplan con la misma finalidad (Freire, 1997b). La escuela pensada así permite la formación de sujetos crítico políticos y transformadores desde la intervención esperanzadora en el mundo.

La forma de transformar a la escuela se hace con la esperanza de rehacer el mundo, por ello hay que crear espacios democráticos de diálogo (Freire, 1994). Sin embargo el diálogo no es la única categoría que transmite la esperanza, las acciones que se establecen ante la realidad y ante los sujetos permiten elaborar el sentido de transformación y el deseo de continuar en la lucha por éste.

Finalizando este apartado se reafirma la importancia de la escuela en los procesos de cambio social, es ella la encargada de dar esperanza en la lucha participativa, pero no la única responsable de gestar el cambio democrático en la sociedad.

La organización política fortalece el proceso educativo al permitir reconocer desigualdades en éste, así como los medios por los cuales éstas se propagan, pero principalmente permite que los sujetos de educación reconozcan su carácter político como espacio de opinión, escucha, diálogo en donde pueden construir la utopía de cambio para sus vidas y la de la sociedad.

La política para la pedagogía crítica, es lucha liberadora para los oprimidos y opresores, es posibilidad de dialogar desde el conocimiento científico y cultural, donde las diferentes partes promulgan su voz y su conciencia como medio relacional social y donde es posible iniciar cambios democráticos.

Subjetividad

La subjetividad existe a través de la relación dialéctica que se establece con la objetividad, desde la historia como posibilidad y no como determinismo en donde la comparación, la elaboración de juicios, el decidir aportan a la construcción ética de los seres humanos (Freire, 2001).

Libertad. Los sujetos al hacer uso de la libertad toman decisiones que los posicionan en una postura que no es neutra (Freire, 1997). En la fundamentación de esta direccionalidad la escuela es la orientadora para que los sujetos conozcan y analicen su historia de vida y la de su comunidad, identificando la cultura propia y las opuestas, para que visualicen el sistema de opresión y a quienes los dirigen, así los sujetos reconocerá la necesidad de democratizar las relaciones en la sociedad desde praxis liberadora.

La liberación se da en la convivencia, en la igualdad entre hombres y mujeres (Freire, 1997). Que los sujetos pertenezcan al grupo de oprimidos o al grupo opresor no significa que deben tener actitudes ni responsabilidades diferentes en la lucha liberadora, el objetivo de luchar es buscar relaciones dialógicas que lleven a acciones democráticas para todos los grupos sociales.

El sujeto tiene la capacidad no sólo de liberarse como individuo y como comunidad sino de liberar a los oprimidos al eliminar la posibilidad de oprimir (Freire, 1994).

Para la lucha los sujetos deben tener fortaleza en su voluntad, resistencia, identidad y autoestima (Freire, 2001). Es evidente que para Freire la lucha y la intervención en comunidad necesita para los sujetos la estructuración básica de su personalidad y así tener elementos para configurar su identidad, aspectos que conjugados permiten inicial el camino a la transformación.

Los sujetos crean la necesidad de la libertad, la cual responde a la percepción de estar inconclusos, limitados y a la historicidad que les es inherente y al deseo de transformar el mundo (Freire, 1994). Sabiéndose en el camino de la constitución el sujeto proclama la necesidad de libertarse como sendero a la elevación de su constitución subjetiva.

Para Freire es importante concebir al los sujetos junto con la posibilidad de ser más es decir de humanizarse en todo momento de su accionar con el otro y con el mundo; por ello deben asumir dentro de sí mismos la utopía que sólo es realizable al lado de la libertad y la esperanza. Sin la utopía el futuro se convierte en una predicción que no se puede transformar. El fin máximo de la liberación es la humanización (Freire, 1994). La liberación no es un acto político en sí, es primordialmente la forma más elaborada de subjetividad, en donde empieza la dialogicidad en comunión, las escuelas siendo el primer espacio de socialización debe fomentar su desarrollo en cada una de las acciones pedagógicas que ejerce junto a los sujetos de la comunidad educativa, es decir debe convocar para que hagan uso de su autonomía, responsabilidad y que reconozcan dentro del grupo la exigencia de la libertad e igualdad como ejercicio de sus derechos.

Freire menciona que la liberación debe llegar al descubrimiento del pensamiento opresor que han interiorizado en los sujetos y que orienta algunas de sus acciones, en la medida en que esto se realice podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora. Aunque en los escritos de Freire se encuentran a nivel epistemológico, teórico y técnico estrategias para llevar a cabo la pedagogía progresista, si se quiere hacer ejercicio verdadero de es importante que se reconstruya en la cotidianidad de los contextos de trabajo pedagógico.

Los sujetos llegan a la liberación a través de la reflexión de que están viviendo desde la determinación, esta revelación lleva a la acción de transformación, por ello es necesario para los sujetos tener conciencia y acción en su lucha por la transformación (Freire, 1990). Los espacios que permite que estas reflexiones se realicen son los escolares, esto tanto para los estudiantes como para la comunidad educativa, ya que la

misión de la escuela está en educar y promover la transformación de quienes están vinculados directamente como del contexto que les rodea.

En “Educación como cambio social” Freire afirma que los sujetos no son pasivos, espectadores en la transformación del mundo, por el contrario responden al desafío que impone la praxis histórica y revolucionaria. La concepción científica de la escuela debe atravesar por el saber cultural y no limitarse a su acción técnica, cumpliendo con objetivos estadísticos y mecánicos en donde la formación de sujeto se limita a acciones punitivas, que preparan para reacciones contestatarias y manipuladoras dejando de lado la comprensión crítica de sí mismos, por eso la acción de la escuela se ha venido consolidando en una acción coercitiva para el desarrollo de la subjetividad.

En la pedagogía del oprimido se presenta como necesidad la praxis con el otro para llegar a la humanización y a la liberación de ellos mismos, por ello los sujetos deben ser líderes y trabajar mancomunadamente. La educación problematizadora ayuda en la superación de intelectualismos alienantes y del autoritarismo. Como se menciona en líneas anteriores la búsqueda pedagógica y educativa de la escuela debe estar sostenida por la construcción de sujetos que vivan en comunidad y que tengan la intelectualidad para reconocer desde sus conocimientos científicos los caminos a la igualdad y a la democracia.

Autonomía. La autonomía, junto a la elección, decisión permiten que los sujetos lleguen a humanizarse; ejerciendo acciones sobre el dominio político, las estructuras sociales y económicas que influyen el poder y las ideologías (Freire, 1997). La construcción subjetiva para las escuelas debe ser más que al acto técnico de cumplir con las obligaciones estudiantiles, crear espacios para la discusión y libre elección incluyendo el asumir las consecuencias de los actos, esto permite que los estudiantes se relacionen con el mundo desde una perspectiva analítica y crítica autoformada. El objetivo de las escuelas no está en incorporar una posición predefinida ante los estudiantes, sino en fomentar el criterio y la autonomía para la elección que ellos tomen.

Los sujetos deben ser capaces de asumir condicionamientos pero no perder el ejercicio de la autonomía en el determinismo, lo cual implica asumir decisiones, rupturas, opciones y riesgos (Freire, 1997). Es en este sentido donde se encuentra el trabajo comprensivo de la escuela, reconocer en los estudiantes, sin importar la etapa de desarrollo en la que se encuentren, la capacidad de formarse en el ejercicio de la autonomía y responsabilidad, elementos fundamentales de los sujetos.

Freire reconoce que la lucha más grande desde las escuelas esta en impedir la autodesvalorización de la identidad de los estudiantes y en general de la comunidad educativa, esto se logra a través del ejercicio franco de la autonomía, dando sentido propio para cada sujeto y poniendo límites entre las relaciones que impone el sistema opresor.

La autonomía se encuentra en los sujetos luego del proceso de concientización, ya que es así que los sujetos pueden dar cuenta de sus acciones del pasado y del futuro, dado que son capaces de establecer metas proyectando el resultado de sus acciones (Freire, 1990). Las características mencionadas permiten que los sujetos sean responsables de sí mismos por ello la autonomía y la responsabilidad se configuran mutuamente.

En los textos escolares se corta todo ejercicio de la autonomía, pues estos son realizados por terceros y no permiten la expansión por parte de los oprimidos, recreando su propio pensamiento y lenguaje en el nivel de su percepción de la realidad (Freire, 1990). Por ello una de las estrategias para el ejercicio de la autonomía está en la construcción de textos propios a la vida y el contexto de los estudiantes, y no a la de autores descontextualizados o a intereses propios de la institución educativa.

La ideología dominante coarta la autonomía de las clases oprimidas menospreciando sus conocimientos y produciendo las expresiones propias del sistema opresor. En el desarrollo de la autonomía los oprimidos aprenden a comprender la realidad de acuerdo a patrones culturales (Freire, 1990). Los textos escolares son la

primera estrategia que debe fomentar la escuela en el desarrollo del sentido crítico aplicado al reconocimiento de la identidad propia y la del otro dando mayor relevancia a la culturalidad.

La relación que establece el educador debe estar direccionada al alcance de la autonomía de los educandos, es decir el cómo asume el ser sujeto histórico cultural, estas acciones deben estar entrelazadas con el respeto a la dignidad y la ética (Freire, 1999). La escuela no es una construcción física, es la articulación de saberes y de acciones encaminadas a educar para la transformación de la vida de los sujetos, por ello las acciones de los docentes que convocan a la comunidad educativa son realmente escuela.

Conciencia. La conciencia de los sujetos se construye a través de la reconstrucción histórica en donde se realza el deseo de ser humanizado (Freire, 1997b). Es la conciencia la que permite reconocerse a sí mismo y la que lleva a la necesidad de la humanización, sin embargo no puede ser claro el camino de llegada si no se conoce la historia recorrida como parte de cada sujeto.

Comprender e intervenir desde lo técnico, lo ético, lo político y lo científico permite reconocer el desarrollo de una conciencia (Freire, 1997b). La conciencia no limita su relación con el sujeto, exige la relación y comunicación con todos los sujetos para dar prueba de su existencia.

Los sujetos que han avanzado en su concientización han percibido su nivel de humanización en cuanto al camino recorrido y el que se debe proyectar (Freire, 1997b). La visión histórica de la conciencia no se completa sino se relaciona dialécticamente con el presente, esta relación lleva a la edificación del futuro que resalte la identidad histórica y cultural, junto con la exaltación del sujeto hacia la humanización.

La relación con el mundo establecida por los sujetos se basa en la comunicación y la comprensión, estas deben ser en buena parte resultado del proceso educativo que

construye sobre valores, comportamiento, política e ideología; en el proceso de aprendizaje la concientización determina la criticidad subjetiva en el conocimiento (Freire, 2001).

Dentro del proceso escolar la conciencia permite asumir acciones coherentes a mi opción democrática (Freire, 1994). Posibilitar que los estudiantes formen prioritariamente su conciencia como parte de su subjetividad, permite que el proceso de aprendizaje tenga motivación y significación propia, sentido futurista y no momentáneo.

La enseñanza bancaria y técnica impide el desarrollo y el ejercicio de la conciencia, por ello es una posición política que es fomentada por los opresores, ya evita asumir la propuesta de transformación para sí mismos y la sociedad.

La concientización se desarrolla en un sujeto que se encuentra entre otros sólo así se logra la transformación; el trabajo y el reconocimiento que se inicia en este proceso construye cultura e identidad (Freire, 1990). La historia no es de un sujeto es de una comunidad, de una cultura por ello se defiende mejor en compañía de otros.

El proceso de concientización necesita del otro para establecer relaciones dialécticas que permiten reflexionar críticamente, por ello la concientización permite que los sujetos participen dialógicamente y de manera crítica de la acción transformadora; esta participación lleva a concebir el mundo en proceso de creación. Asumir el trabajo pedagógico desde la toma de conciencia permite que los educandos reconozcan sus saberes y se complementen con el saber del otro (Freire, 1990). Los docentes para ejercer su acción concientizadora, deben haber vivenciado este proceso y reconocer que con el otro se avanza más sólidamente en la construcción de conciencia y de los límites de la conciencia, que se encuentran en la voluntad.

La conciencia permite enfrentar las diversas situaciones sin importar el conocimiento que tengamos de éstas, así al interactuar construimos el futuro desde la perspectiva de libertad y autonomía. La relación entre conocimiento y conciencia en

relación al avance de estas es directamente proporcional una a la otra (Freire, 1984). De ahí que el aprendizaje científico pueda tener su mayor expresión partiendo del desarrollo de la conciencia, se adelanta camino en la enseñanza cuando se ha fortalecido esta característica de la subjetividad.

El manejo de la conciencia permite el reconocimiento del yo y del no yo, abriendo el espacio de reconocimiento de la existencia finita e inacabada que tiene su término en la unidad con Dios (Freire, 2004). Que los sujetos reconozcan que su existencia es finita obliga a crear el sentido de inmortalidad en las ideas y en las acciones interviniendo junto a otros, dejando de lado cualquier sentido de discriminación.

El reconocimiento de la conciencia para sí y para el mundo debe llevar consigo el saber de la no conclusión de los mismos, posibilitando romper con el paradigma del determinismo; la identificación de estos límites permite orientar los fines de la educación (Freire, 1999).

La educación debe organizarse para seres conscientes y críticos hacia sí mismos y el mundo donde se fundamente la comunicación intencionada, esta acción permite crear la lucha por la liberación, ya que ésta no es producto impuesto por la educación sino resultado de la concientización, así se logra el reconocimiento de la necesidad de igualdad y no de una nueva opresión ejercida por los oprimidos.

Historia. Los sujetos deben comprenderse como clase, raza y género sin olvidar el propio quehacer, pensar y hablar, las experiencias sociales, las creencias, la cultura, la acción política y la esperanza (Freire, 1997). Un sujeto se conoce así mismo cuando hace de su historia parte de quien es y de cómo actúa, quien conoce su historia y no la proclama no podrá reconocerse ante sus ojos y los de los demás como sujeto.

Los sujetos son seres históricos que construyen esta categoría con la intervención en el mundo y con los otros dejando que la historicidad los atraviese en su proceso

formativo pensándola como tiempo de posibilidad e interviniendo desde el accionar crítico en la realidad en que se encuentran (Freire, 2001).

En el proceso educativo la historicidad inicia con el reconocimiento de los saberes previos de los educandos, los cuales han sido construidos en su entorno cultural y que entregan en el aspecto pedagógico estrategias en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje (Freire, 1994). La historicidad en la escuela debe ser rescatada desde la organización curricular y desde la concientización de sus diferentes actores por la importancia de su existencia. El no reconocimiento de estos saberes puede llevar a la perpetuación de paradigmas sociales, culturales y subjetivos.

La historia tiene como uno de sus fines la comprensión de la educación a favor de la emancipación (Freire, 1997b). Como parte del trabajo liberador la historia permite reconocer que la opresión no es una acción temporal, y por ende su transformación necesitara no menos del mismo tiempo que tiene al poder para llegar a tal fin.

En “Educación para el cambio social”, la intersubjetividad da la existencia del sujeto otro sentido, la constitución de la subjetividad se da en la relación con el otro, el desarrollo de estas acciones es social e histórico. Por ello un sujeto no se hace sólo sino en la diferenciación y comunión con los otros.

Freire presenta que el análisis escrito de la realidad permite que los sujetos se inserten en el proceso histórico con mayor conciencia ya que se posicionan como autores, haciéndose más responsable de su misión y más conscientes de sí mismos. Por este motivo el proceso de lectura y escritura se convierte en el mejor espacio que cruza la subjetividad y que aporta a la formación científica y política de los sujetos.

Ética. La coherencia como compromiso ético necesita de la voluntad (Freire, 2001). El respeto a la naturaleza del ser humano es el imperativo ético que orienta toda praxis revolucionaria. Los sujetos que luchan por la transformación social y la libertad no pueden proclamarse como tal sino tienen la voluntad para hacerlo.

Al interior de la acción que realizan los sujetos debe incluirse desde la perspectiva ética el cumplimiento de deberes y derechos (Freire, 1997). El desarrollo ético de los sujetos y su primeras relaciones con ella inician con la corresponsabilidad que tiene al ejercer sus derechos, quien los ejerce sin responder con los deberes no actúa éticamente.

La tolerancia significa ejercer el derecho a pensar, actuar diferente del otro respetando y aprendiendo de las diferencias en este proceso (Freire, 1997). Los valores y su praxis materializan desde la perspectiva humana la praxis ética de la sociedad.

En la interacción con el mundo y no en la adaptación está el ejercicio histórico y ético de los sujetos como seres capaces de optar y decidir (Freire, 2001). La praxis y finalidad de la acción ética implica interactuar con el otro, poner a prueba la ética en el respeto y la dialogicidad en público permite verificar y acrecentar el valor ético de los sujetos.

La responsabilidad de actuar éticamente se adquiere desde el momento que nos movemos en el mundo (Freire, 2001), por ende la ética se concibe para Freire desde lo genético y lo cultural, y debe acompañarse desde la esperanza en la transformación a través de la praxis.

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada sujeto es imperativo ético que se acompaña del reconocimiento de la cultura que trae consigo la historicidad del pueblo (Freire, 1999). Por eso ningún individuo que se proclame como sujeto puede actuar de manera discriminativa con sí mismo ni con a los demás.

Es así como se puede identificar que la subjetividad y la labor docente se cruzan en la medida que éste debe dar cuenta ética de su proceso como sujeto para posibilitar que las comunidades con las que interviene también construyan la subjetividad e identidad de grupo.

La subjetividad es la que permite iniciar la lucha liberadora y de transformación, por ello la subjetividad para la pedagogía crítica de Freire si tiene una alta importancia antes que la movilización política social, los sujetos se educan para ser sujetos y promulgarse en grupo como tal.

La educación popular no puede concebirse si no se ha cimentado en la conformación subjetiva de sus partícipes, no hay conciencia político social, ni de las acciones opresoras cuando el reconocimiento de sí mismo no ha cruzado por la liberación.

Luego de la revisión detallada de los planteamientos de Freire en las diez obras seleccionadas para analizar los lineamientos formativos para docentes, es posible presentarlos de manera esquemática, aclarando que sólo es posible hacer uso de ellos contextualizando a los grupos, culturas y contextos determinados, reconociendo que estos planteamientos no responden ni teórica ni epistemológicamente a una perspectiva tecnicista, por el contrario responden a un paradigma cualitativo comprensivo, crítico y transformador.

CATEGORIAS	ROL DOCENTE	LENGUAJE	POLITICA	SUBJETIVIDA D
SUBCATEGORIAS	Ética Relación igualitaria Reconocimiento del contexto Investigación Profesionalidad Acciones de liberación	Alfabetización Textos alfabetizadores Reconocimiento de si mismo Cultura y contextos Comunicación con el otro	Transformación Promoción de la identidad cultural Liberación Democracia Participación Política educativa	Libertad Autonomía Conciencia Historia Ética

CONCLUSIONES

- La pedagogía crítica, presenta diferentes enfoques que evidencian como rasgo general la concepción de sociedad dividida en dos grupos oprimidos y opresores, identificando al Estado como uno de los entes opresores.
- El estudio documental de la Pedagogía Crítica no reproductivista de Freire, permite identificar fundamentos de la formación docente desde un rol pedagógico político que debe buscar la igualdad para los sujetos dentro de la sociedad. Esto implica que los docentes debe reconocer como sujetos y dentro de su quehacer una perspectiva política de acción, ya que para Freire no existe neutralidad de las acciones.
- A través de los planteamientos de Freire, se encuentra que la formación de subjetividad no está excluida en el proceso formativo social, por el contrario éste no se concibe sin las bases constitutivas del sujeto; sin embargo es claro que el fin de la formación de los sujetos desde la perspectiva de la pedagógica no reproductivista es para la acción liberadora en comunidad.
- El lenguaje para la pedagogía radical de Freire representa el eje fundamental de acción tanto para la formación de sujetos, comunidad educativa y para la lucha por la liberación. El lenguaje verbal y no verbal de los sujetos y de los objetos es la columna que permite iniciar procesos políticos pedagógicos de democratización.
- El rol docente en la pedagogía de Freire acciona todo el proceso de liberación, para ello debe pensar su quehacer como praxis, desde la coherencia ética y democrática en las relaciones educativas. El rol docente desde esta perspectiva se concibe como articulador entre el conocimiento y la cultura e historicidad.
- Se identifican como ejes formativos de cualificación para los docentes desde la perspectiva de la pedagógica crítica no reproductivista el lenguaje: alfabetización, textos escolares, la comunicación con el otro, el reconocimiento de sí mismo, de la cultura y el contexto; en la subjetividad: libertad, autonomía, autonomía,

conciencia, historia y ética; en la política: transformación, identidad cultural, liberación, democracia, participación y política educativa; en cuanto a las características del sujeto que ejerce el rol docente se encuentra: la ética, las relaciones igualitarias, la investigación, la profesionalidad. Estos elementos son líneas de acción para la formación y cualificación de docentes; sin embargo es importante resaltar que para la pedagogía de Freire no es posible desarrollar ningún proceso pedagógico progresista si no existe voluntad y deseo por parte de los sujetos de comprometerse con el camino de liberación y sus exigencias.

- El estudio documental a cerca de los planteamientos de Freire permite conceptualizar la revolución, la lucha liberadora y de transformación desde la promulgación de las ideas y de la defensa de la cultura y la identidad.
- Desde la perspectiva Freiriana se reconoce que el proceso de liberación y de transformación, lleva generaciones; sin embargo retomando la pedagogía de la esperanza planteada por el pedagogo en mención, la lucha debe permanecer en las ideas y en la praxis cotidiana con la comunidad educativa.
- A nivel de formación de docentes a partir de esta investigación queda planteado la necesidad formativa de desarrollar estos lineamientos teóricos y prácticos en programas formativos y de cualificación para docentes. A manera personal están siendo implementados desde el rol como docente asesor de proyecto de grado en el programa curricular de Licenciatura en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Los planteamientos de Freire respecto al trabajo político pedagógico, no mencionan la participación de la familia en el proceso previo de los sujetos al ingreso al sistema escolar, ni su responsabilidad durante el mismo. Así esta área de trabajo se puede configurar como un aspecto de investigación intervención como espacio de construcción de conocimiento que aporte al trabajo liberador y político.

APENDICES

1. Educación Como Cambio Social. Argentina. Editorial Tierra Nueva. 162p

Política

Página 148 El desarrollo de América Latina solo se dará, en la medida que se resuelva su contradicción fundamental, que configura su dependencia. Tal superación significa que la decisión de su transformación, se hace dentro de su sociedad, pero al mismo tiempo, lejos de las manos de una élite burguesa, superpuesta a las masas populares oprimidas. No es posible el desarrollo integral, en una sociedad de clases. En este sentido, el desarrollo es por un lado liberación de la sociedad dependiente, como un todo, frente al imperialismo, y por el otro, de las clases sociales oprimidas en relación a las clases sociales opresoras.

Subjetividad

Página 122 Aprende que la conciencia no se transforma a través de cursos, discursos o predicaciones elocuentes, si no, por la acción de los seres humanos sobre el mundo. La conciencia no es la creadora arbitraria de la realidad, como piensa el idealismo subjetivista, al cual se aferraban en su inocencia.

Página 136 No puedo, por lo tanto, ser un mero espectador. Exijo, por el contrario, mi lugar en el proceso de transformación del mundo. La dramática tensión entre el pasado y el futuro, entre la muerte y la vida, entre la esperanza y la desesperanza, entre ser y no ser ya no existe como un callejón sin salida, si no como lo que realmente es; un permanente desafío al cual debo responder. Mi respuesta no puede ser otra que mis praxis histórica, en otras palabras mi praxis revolucionaria.

Página 137 No puedo reducir la tensión gramática solo a mi experiencia existencial. Naturalmente, no puedo negar la singularidad de mi existencia, pero esto no quiere decir que mi existencia personal tiene un significado absoluto en sí mismo, aislado de otras existencias. Por el contrario, es en la ínter subjetividad, mediatizada por la objetividad, que mi existencia adquiere sentido. El yo existo no precede a nosotros existimos se constituye en él. La concepción individualista burguesa de la existencia no puede desfugarla de su base social e histórica. Hombres y mujeres, como seres humanos, son productores de existencia, y el acto de producirla es social e histórico, aun cuando tenga su mención personal.

2. La Educación Como Práctica De Libertad. México. Siglo XXI editores. 2004. 51 ed. 151p.

Rol Docente

PÁGINA 84 Educación para el desarrollo y la democracia debe ser proveer al educando de los instrumentos necesarios para resistir los poderes del desarraigo frente a una civilización industrial que se encuentra ampliamente armado como para provocarlo; una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, el lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos.

PÁGINA 88 De ahí la necesidad de una educación valiente, que discuta con el hombre común su derecho aquella participación. Una educación que lleve al hombre a una nueva posición frente a los problemas de su tiempo y de su espacio. Una posición de intimidad con ellos, de estudio y no de mera, peligrosa y molesta repetición de fragmentos, afirmaciones desconectada de sus mismas condiciones de vida.

PÁGINA 89 La educación tendría que ser, ante todo, un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales el brasileño sustituya hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia.

PÁGINA 92 La educación es un acto de amor, por tanto, un acto de valor. No puede temer el debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora, bajo pena de ser una farsa.

PÁGINA 105 Y nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el concepto antropológico de cultura.

Lenguaje

PÁGINA 105 El aprendizaje de la escritura y de la lectura como llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción al mundo de la comunicación escrita. En suma, el hombre en el mundo y con el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto.

PÁGINA 108 En la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial-cosas muertas y semimuertas-, sino en una actitud de creación y recreación. Implica una autoformación de la que pueda obtenerse una postura activa del hombre frente a su contexto.

PÁGINA 109 Este estudio se hace a través de encuentros informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte.

PÁGINA 111 Selección a ser realizada bajo ciertos criterios:

Riqueza fonética;

Dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores);

Tenor pragmático de la palabra que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada.

PÁGINA 119 Una afirmación fundamental que nos parece debemos recalcar es que para alfabetizar a adultos, y que no sea una alfabetización puramente mecánica y memorizada, hay que hacerlos que tomen conciencia para que logren su alfabetización. El hombre estará apto para optar en la medida en que un método activo le ayude a tomar conciencia de su problemática, de su condición de persona, de sujeto.

PÁGINA 100 Una alfabetización que, por eso mismo, no considerarse al hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje, sino que lo considerase como sujeto.

PÁGINA 104 ¿Y qué es el diálogo? Es una relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica (Jaspers). Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. “El diálogo es por tanto, el camino indispensable -dice Jaspers- no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser. El diálogo sólo tiene estímulo y significado en virtud de la creencia en el hombre y en sus posibilidades, la creencia de que solamente llego a ser yo mismo cuando los demás también llegan a ser ellos mismos”.

PÁGINA 64 En las relaciones humanas de gran dominio, la distancia social existente no permite el diálogo. Éste, por el contrario, se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. El diálogo implica la responsabilidad social política del hombre. Implica un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla bajo las condiciones ofrecida por el gran dominio.

PÁGINA 28 Es 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. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo. De su apertura a la realidad, de donde surge el ser de relaciones que es, resulta esto que llamamos estar con el mundo.

PÁGINA 101 La conciencia crítica “es la representación de la cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones casuales y circunstanciales”.

PÁGINA 29 No es exclusivamente transitividad de su conciencia lo que le permite auto-objetivarse, y a partir de ahí reconocer órbitas existenciales diferentes, distinguir un “yo” de un “no yo”. Su transcendencia, para nosotros, se basa también en la raíz de finitud, en la conciencia que tiene esta finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su Creador. Unión que, por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación. De ahí que la religión -religare- que encarna este sentido trascendental de las relaciones del hombre jamás debe ser un instrumento de su alineación.

PÁGINA 30 Su injerencia, salvo por accidente o distorsión, no le permite ser un simple espectador, a quien no le es lícito interferir en la realidad para modificarla. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo -el de la historia y la cultura-.

3. Pedagogía De La Indignación. Madrid. Morata editores. 2001. 151 p.

Rol Docente

PÁGINA 40 De ahí que unas de las cualidades más apremiantes que necesitamos forjar en nosotros en la época en la que nos ha tocado vivir y sin la cual difícilmente podemos siquiera estar más o menos a la altura de nuestro tiempo, por una parte, y comprender a los adolescentes y jóvenes, por otra, es la capacidad crítica, nunca “soñolienta”, siempre despierta a la inteligencia de lo nuevo.

PÁGINA 44 Una educación progresista nunca puede, en casa o en la escuela, en nombre del orden y de la disciplina, castrar la altivez del educado, su capacidad de oponerse, imponiéndole un quietismo negador de su ser. Debo aprovechar todas las oportunidades para dar testimonio de mi compromiso con la realización de un mundo mejor, más justo, menos desagradable, más esencialmente democrático. También en este sentido es tan importante subrayar la existencia de unos límites reguladores de nuestra voluntad al niño que, enfadado por cualquier motivo, se revuelve y agrede con puntapiés a quien se le acerque, como estimular la necesidad de autonomía o de autoafirmación del niño tímido o inhibido.

PÁGINA 44 Estoy convencido de que ninguna educación que pretenda estar al servicio de la belleza de la presencia humana en el mundo, al servicio de la serenidad del rigor ético, de la justicia, de la firmeza de carácter, del respeto a las diferencias, comprometida en la lucha por la realización del sueño de la solidaridad puede realizarse si falta la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad.

PÁGINA 45 Cuanto con mayor autenticidad hayamos vivido la tensión dialéctica con las relaciones entre autoridad y libertad, tanto mejor estaremos capacitados para superar razonablemente crisis de difícil solución para quien se entregue a las exageraciones licenciosas o para quien haya estado sometido a los rigores de la autoridad despótica.

PÁGINA 45 La libertad que, desde muy pronto, ha ido aprendiendo a vivencialmente a constituir su autoridad interna mediante la interiorización de la externa consiste en vivir plenamente sus posibilidades, posibilidades que se derivan de la asunción lúdica, ética, de los límites y no de la obediencia temerosa y ciega a ellos.

PÁGINA 48 Testimoniarnos la coherencia entre lo que digo y lo que hago, entre el sueño del que hablo y mi práctica, entre la fe que profeso y las acciones en las que me comprometo es el modo auténtico de educarlos, educándome con ellos y con ellas, en una perspectiva ética y democrática.

PÁGINA 48 Debemos buscar, humildemente y con esfuerzo, la pureza, no dejándonos envolver nunca en prácticas ni asumiendo actitudes puritanas: moral, sí; moralismo, no.

PÁGINA 53 Una de las tareas primordiales de la pedagogía crítica radical y liberadora es promover la legitimidad del sueño ético-político de la superación de la realidad injusta. Es fomentar la autenticidad de esta lucha y la posibilidad de cambiar, en otras palabras, es trabajar contra la fuerza de la ideología fatalista dominante, que estimula la inmovilidad de los oprimidos y su acomodación a la realidad injusta, necesaria para el movimiento de los denominadores. Es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se haga de forma fría, mecánica y falsamente neutra.

PÁGINA 54 En este sentido, entre otros, la pedagogía radical nunca puede hacer concesión alguna a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación. La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la pedagogía crítica no tiene nada que ver con la estrechez tecnicista y cientificista que caracteriza el mero entrenamiento. Por eso, el educador progresista, capaz y serio, no sólo debe enseñar muy bien su disciplina, sino desafiar al educando a pensar críticamente en la realidad social, política e histórica en la que está presente. Por eso, al enseñar con seriedad y rigor su disciplina, el educador progresista no puede acomodarse, abandonando la lucha, vencido por el discurso fatalista que apunta, como única salida histórica actual, la aceptación, entendida como expresión de la mente moderna y no como “trágala” del que ahí está porque el que está ahí es el que debe estar.

PÁGINA 55 La profesora progresista enseña los contenidos de su disciplina con rigor y con rigor recoge la producción de los educandos, pero no oculta su opción política bajo la imposible neutralidad de su quehacer.

La educadora progresista no se permite dudar acerca del derecho que, por una parte, tienen los niños y las niñas del pueblo de saber las mismas matemáticas, la misma física, la misma biología que aprenden los niños y las niñas de las “zonas felices” de la ciudad, pero, por otro, nunca acepta que la enseñanza de un contenido determinado pueda darse alejada del análisis crítico del funcionamiento de la sociedad.

Al subrayar la importancia fundamental de la ciencia, la educadora progresista también debe hacer hincapié, tanto a los niños y las niñas pobres como a los ricos, en el deber que tenemos de preguntarnos de forma constante en beneficio de qué y de quién hacemos ciencia.

PÁGINA 58 Por eso, toda práctica educativa liberadora, valorando el ejercicio de la voluntad, de la decisión, de la resistencia, de la elección, el papel de las emociones, de los sentimientos, de los deseos, de los límites, la importancia de la consciencia en la historia, el sentido ético de la presencia humana en el mundo, la comprensión de la historia como posibilidad y nunca como determinación, es esencialmente esperanzadora y, por eso mismo, provocadora de esperanza.

PÁGINA 91 Una de las cuestiones centrales con las que tenemos que lidiar es la promoción de las posturas rebeldes a posturas revolucionarias que nos comprometan en el proceso radical de la transformación del mundo.

PÁGINA 92 Se trata de desafiar a los grupos populares, al mismo tiempo que se desarrolla el trabajo específico en cada uno de esos campos, para que perciban, en términos críticos, la violencia y la profunda injusticia que caracterizan su situación concreta. Más aún, que su situación concreta no es el destino seguro ni la voluntad de Dios, algo que puede cambiarse.

PÁGINA 93 Como educador, necesito ir “leyendo” cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del superior, del que él suyo forma parte.

PÁGINA 102 Acerca de la práctica educativa que, por ser histórica, no puede estar alejada de las condiciones concretas del espacio-tiempo en el que se da, tiene que ver fundamentalmente con la manera de entender nuestra presencia –la de los seres humanos- en el mundo, nuestras relaciones con la historia y la cultura.

PÁGINA 104 Los que optan por la preservación del statu quo necesitan saber que cambiar es difícil, pero posible, para organizarse y programar sus tácticas de lucha.

PÁGINA 105 Precisamente porque sé que cambiar es difícil pero posible me entrego al esfuerzo crítico de trabajar en un proyecto de formación de educadores, por ejemplo, o de obreros de la construcción, de formación y no de puro entrenamiento técnico-profesional.

PÁGINA 105 Si la globalización de la economía apenas redujo el mundo sino que lo dejó casi igual, la educación que se necesita hoy en día no tiene nada que ver con sueños, utopías, concienciación. No tiene nada que ver con ideologías, sino con el saber técnico. La educación para hoy es la que mejor adapte a los hombres y mujeres al mundo, tal como es.

PÁGINA 111 La educación que necesitamos, capaz de formar a personas críticas, de raciocinio rápido, con sentido del riesgo, curiosas, indagadoras, no puede ser la que ejercita la memorización mecánica de los educandos, la que “entrena”, en lugar de formar. No puede ser la que “deposita” contenidos en la cabeza “vacía” de los educandos, sino la que, por lo contrario, los desafía a pensar. Por eso, es la que plantea al educador o educadora la tarea de enseñar a los educandos a pensar críticamente, sin dejar de enseñarles contenidos.

PÁGINA 111 Es fundamental que el educando experimente siempre situaciones en las que termine por incorporar a su saber en constitución el de que errar es un momento del proceso de conocer. La necesidad de superar el error, que nos debe hacer más rigurosos en la aproximación metódica al objeto para aprender su razón de ser, no nos debe inhibir como si caer en él fuese un pecado por cuya causa debieran castigarnos.

PÁGINA 112 La comprensión crítica de la tecnología, que debe infundir la educación que necesitamos, ve en ella una intervención cada vez más sofisticada en el mundo que ha de someterse a examen político y ético. Cuanto mayor va siendo la importancia de la tecnología, más se afirma la necesidad de una rigurosa vigilancia ética sobre ella, de una ética al servicio de las gentes, de su vocación ontológica, la de ser más, y no de una ética estrecha y malvada, como la del lucro, la del mercado.

PÁGINA 117 En realidad, la curiosidad ingenua que, “desarmada” está relacionada con el saber de sentido común, es la misma curiosidad que, haciéndose crítica, acercándose de forma cada vez más rigurosa, en el plano metódico, al objeto cognoscible, se convierte en curiosidad epistemológica.

PÁGINA 133 Del mismo modo, en la posmodernidad, tocada a cada instante por los avances tecnológicos, se hacen necesarias, indispensables y urgentes nuevas propuestas pedagógicas.

PÁGINA 145 Maestros, también tenemos en la cabeza, más o menos, el diseño del mundo en el que nos gustaría vivir. Esto es la utopía o el sueño que nos estimula para luchar.

Lenguaje

PÁGINA 118 Una lectura crítica del mundo supone el ejercicio de la curiosidad y su desafío para que se sepa defender, por ejemplo, de las trampas que por el camino le ponen las ideologías. Las ideologías transmitidas de forma sutil por los llamados instrumentos de comunicación. Por eso mismo, mi lucha pretende el incremento de la crítica con la que nos podamos defender de esta fuerza alienante.

PÁGINA 120 No pienso en la alfabetización en televisión como mero especialista, con una curiosidad dada a los tecnicismos. Me acerco al tema como hombre que ejercita su curiosidad, en sentido crítico, y, porque se sabe capaz de hacerlo y no se siente un privilegio singular, reconoce que esta posibilidad, la de pensar críticamente, forma parte de la naturaleza humana.

PÁGINA 120 El mundo encoge, el tiempo se diluye. El ayer se toma ahora; el mañana ya está hecho, todo muy rápido. Debatir lo que se dice, lo que se muestra y cómo se muestra en la televisión me parece cada vez más importante.

PÁGINA 121 De ahí también el papel destacado que se desempeña la ideología en la comunicación, ocultando verdades, pero también la misma ideologización del proceso comunicativo.

PÁGINA 98 Leer y escribir la palabra solo nos hacen dejar de ser la sombra de otros cuando, en relación dialéctica con la “lectura del mundo”, tienen que ver con lo que llamo la “reescritura” del mundo, es decir, con su transformación. De ahí, la naturaleza política, no necesariamente partidista, de la educación en general y de la de adultos y de alfabetización en particular.

PÁGINA 93 El diálogo en el que se va desafiando al grupo popular a pensar su historia social como la experiencia igualmente social de sus miembros va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que, desnudos, van mostrando su “incompetencia” para explicar los hechos.

PÁGINA 97 Siempre he entendido la alfabetización como un acto creador al que los alfabetizados deben asistir como sujetos, capaces de conocer y no como puras incidencias del trabajo docente de los alfabetizadores.

PÁGINA 52 En la línea de estas consideraciones, me gustaría subrayar que el ejercicio constante de la “lectura del mundo”, que exige necesariamente la comprensión crítica de la realidad supone, por una parte, su denuncia y, por otra, el anuncio de lo que aun no existe.

PÁGINA 52 Por el contrario, hecha con rigor metódico, la lectura del mundo que se funda en la posibilidad de que, en el curso de la larga historia, las mujeres y los hombres se cuiden de entender lo concreto y de comunidad lo entendido se constituye en un factor indiscutible de perfeccionamiento del lenguaje.

PÁGINA 53 La lectura crítica del mundo es un quehacer pedagógico-político indivisible del quehacer político-pedagógico, es decir, de la acción política que envuelve la organización de los grupos y de las clases populares para intervenir en la reinención de la sociedad.

Política

PÁGINA 140 Lo que necesitan los partidos progresistas, en lugar de archivar su tarea utópica de discutir esperanzadamente la razón de ser de las cosas, es aprender con el mismo pueblo la mejor manera de comunicarse con él, como comunicarle la mejor la interpretación que hacen o que están haciendo de su tiempo y de su espacio.

PÁGINA 143 La lucha por la paz, que no significa la lucha por la abolición ni siquiera por la negación de los conflictos, sino por la confrontación justa, crítica de los mismos y la búsqueda de soluciones correctas para ellos, es una exigencia imperiosa de nuestra época. Sin embargo, la paz no precede la justicia. Por eso, la mejor manera de hablar a favor de la paz es hacer justicia.

PÁGINA 144 En un mundo así, la gran tarea del poder político es garantizar las libertades, los derechos y los deberes, la justicia y no respaldar el arbitrio de unos pocos contra la debilidad de las mayorías.

PÁGINA 144 La libertad no se recibe como regalo, es un bien que se enriquece en la lucha por el, en la búsqueda permanente, en la misma medida en que no hay vida sin presencia, por mínima que sea, de libertad.

PÁGINA 135 La propalada muerte del sueño y la utopía, que amenaza la vida de la esperanza, termina por despolitizar la práctica educativa, hiriendo a la misma naturaleza humana. La muerte del sueño y de la utopía, prolongación consiguiente a la muerte de la historia, supone la inmovilización de la historia en la reducción del futuro a la permanencia del presente.

PÁGINA 138 Destaquemos que la comprensión de la historia como posibilidad supone reconocer o constar la importancia de la consciencia en el proceso de conocer, de intervenir en el mundo. La historia como tiempo de posibilidad presupone la capacidad del ser humano de observar, de conocer, de comparar, de evaluar, de decidir; de abrir nuevos caminos, de ser responsable; de ser ético, así como de transgredir la misma ética. No es posible educar para la democracia, para la libertad, para la responsabilidad ética en la perspectiva de una concepción determinista de la historia.

Por otra parte, no es posible educar para la democracia ni experimentarla sin el ejercicio crítico de reconocer el sentido real de las acciones, de las propuestas, de los proyectos, sin una indignación en torno a la posibilidad comprobable de la realización de las promesas hechas sin preguntarse por la importancia real que tenga la obra anunciada o prometida para la población, tanto en cuanto totalidad como para sectores sociales de la población.

PÁGINA 109 No es posible estar en el mundo, como ser humano, sin estar con él, y estar con el mundo y con los otros es hacer política. Por tanto, hacer política es la forma natural de estar los seres humanos en el mundo y con él. Saber que es posible cambiar el mundo es un conocimiento tan indispensable para quien hace política como lo es para quien estudia a Marx saber la importancia del concepto de “praxis” en su pensamiento.

PÁGINA 110 La construcción de la idea del mañana, no como algo dado de antemano, sino como algo, que hay que hacer, lo lleva a asumir su historicidad, sin la cual es imposible la lucha. Por eso, luchar es una categoría existencial e histórica, algo más que el puro cuerpo a cuerpo con el adversario.

PÁGINA 100 La postura crítica de la conciencia es tan importante en la lucha política en defensa de la seriedad en el trabajo de la cosa pública como la aprehensión de la esencia del objeto en el proceso de conocer.

PÁGINA 71 Si soy progresista coherente, mi certeza de que los acontecimientos sociales, económicos, históricos no se dan de ésta o de aquella manera porque así tuviera que darse. Más aún, que no son inmunes a nuestra acción sobre ellos, sino también sujetos históricos, que luchan por otra voluntad diferente: la de cambiar el mundo, sin que importe que esta lucha dure un tiempo tan prolongado que, a veces, sucumban en ella generaciones enteras.

PÁGINA 91 Es preciso que, en la resistencia que nos preserva vivo, en la comprensión del futuro como problema y en la vocación para ser más como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, tengamos fundamentos para nuestra rebeldía y no para nuestra resignación ante las ofensas que destruyen nuestro ser. No nos afirmamos en la resignación, sino en la rebeldía ante las injusticias.

PÁGINA 57 Por eso, una de las condiciones para la continuidad de la lucha contra el poder que nos domina consiste en reconocer que estamos perdiendo la batalla, pero sin darnos por vencidos. Con la voluntad disminuida, la resistencia frágil, la identidad puesta en duda, la autoestima por los suelos no se puede luchar.

PÁGINA 47 Estoy convencido de que la primera condición para aceptar o rechazar éste o aquel cambio que se anuncia es estar abierto a la novedad, a lo diferente, a la innovación, a la duda, cualidades de la mentalidad democrática que tanto necesitamos y que encuentran en los modelos referidos un gran obstáculo.

PÁGINA 43 La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la decisión, con lo que, interviniendo en la vida de la ciudad, ejercemos nuestra ciudadanía, se erige, por tanto, como competencia fundamental. Si mi presencia no es neutra en la historia, debo asumir del modo más críticamente posible su carácter político. Si, en realidad no estoy en el mundo para adaptarme a él sin más, sino para transformarlo, si no es posible cambiarlo sin un cierto sueño o proyecto de mundo, debo utilizar todas las posibilidades que tenga para participar en prácticas coherentes con mi utopía y no solo para hablar de ella.

En la misma medida en que nos hicimos capaces de reconocer la capacidad de adaptarnos a lo concreto para actuar mejor, nos fue posible asumarnos (sic) como seres transformadores; y en la condición de seres transformadores percibimos que nuestra posibilidad de adaptarnos no se agota en nosotros ni en nuestro estar en el mundo, Como podemos transformar el mundo, estamos con él y con otros.

Subjetividad

PÁGINA 100 La postura crítica de la conciencia es tan importante en la lucha política en defensa de la seriedad en el trabajo de la cosa pública como la aprehensión de la esencia del objeto en el proceso de conocer.

PÁGINA 125 Como presencia consciente en el mundo, no puedo escapar de la responsabilidad ética en mi movimiento en el mundo. Si soy un simple producto de la determinación genética, cultural, de clase o de raza, soy irresponsable de lo que haga al moverme en el mundo y, si carezco de responsabilidad, no puedo hablar de ética ni tampoco de esperanza.

PÁGINA 125 Esto significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a los que estamos sometidos. Significa reconocer que estamos condicionados, pero no determinados; que el condicionamiento es la determinación de la que el objeto, transformándose en sujeto, se hace consciente. Significa reconocer que la historia es un tiempo de posibilidad y no de determinismo, que el futuro es un problemático y no inexorable.

PÁGINA 100 Aprendiendo la razón de ser del objeto, produzco el conocimiento del mismo. Nótese la importancia de la postura crítica de la subjetividad en el proceso de conocimiento, con independencia de que se trate de conocer el saber ya existente o de que estemos procurando producir un saber que aún no exista.

PÁGINA 100 En la inserción en el mundo y no en la adaptación él nos volvemos seres históricos y éticos, capaces de optar, de decidir, de abrimos paso.

PÁGINA 90 Nadie puede estar en el mundo y con los demás de forma neutra.

PÁGINA 68 No es posible hablar de subjetividad a no ser que se comprenda en su relación dialéctica con la objetividad, solo hablo en subjetividad entre los seres que, inacabados, se hayan hecho capaces de saberse inacabados, entre los seres que estén dispuestos a ir más allá de la determinación, reducida así a condicionamiento y que, asumiéndose como objetos, por estar condicionados, puedan arriesgarse como sujetos, por no estar determinados...Sólo en la historia como posibilidad y no como determinación se percibe y se vive la subjetividad en su relación dialéctica con la objetividad. Al percibir y vivir la historia como posibilidad, experimento plenamente la capacidad de comparar, de enjuiciar, de escoger, de decidir, de emprender un derrotero nuevo. Y así moralizan el mundo mujeres y hombres, pudiendo, por otra parte, convertirse en transgresores de su propia ética.

PÁGINA 58 Con la voluntad disminuida, la resistencia frágil, la identidad puesta en duda, la autoestima por los suelos no se puede luchar.

PÁGINA 56 La búsqueda de la coherencia, que no es siempre fácil de asumir, educa la voluntad, facultad fundamental para movernos por el mundo. La coherencia no es un favor que hacemos a los demás, sino la forma ética de comportarnos.

PÁGINA 50 Por eso, casi no tenemos historia, sino que hacemos la historia que, igualmente, nos hace y nos convierte, por tanto, en históricos. La consciencia del mundo y la consciencia de mí no me hacen un ser en el mundo, sino con el mundo y con los otros; un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo de adaptarse a él. Por eso, casi no tenemos historia, sino que hacemos la historia que, igualmente, nos hace y nos convierte, por tanto, en históricos.

PÁGINA 44 Incluso; es preciso dejar claro en discursos lúcidos y en las prácticas democráticas que la voluntad solo se hace auténtica en la acción de los sujetos que asumen límites. La voluntad ilimitada es la voluntad despótica, negadora de las otras voluntades y, en rigor, de sí misma. Es la voluntad ilícita de los “dueños del mundo” que, egoístas y arbitrarios, solo se ven a sí mismos.

PÁGINA 42 Ante los cambios de comprensión, de comportamiento, de preferencias, de negación de valores hasta ahora respetados, no podemos limitarnos a acomodarnos ni tampoco a sublevarnos de manera puramente emocional. En este sentido, una educación crítica nunca puede prescindir de la percepción lúdica del cambio que, incluso, revela la presencia interviniente del ser humano en el mundo. También forma parte de esta percepción lúdica del cambio la naturaleza política e ideológica de nuestra postura ante él, con independencia de que seamos o no conscientes de ello; del cambio en proceso, en el campo de las costumbres, en el del gusto estético en general, de las artes plásticas, de la música, popular o no, en el campo de la moral, sobre todo en el de la sexualidad, en el lenguaje, como del cambio históricamente necesario de las estructuras de poder de la sociedad, aunque aún se nieguen a ello las fuerzas retrógradas.

PÁGINA 41 Lo que quiero decir es que, como ser humano, no debo ni puedo abdicar de la posibilidad de entender el mundo, que veo que se construye, social e históricamente, en nuestra experiencia existencial, interviniendo en él, y, en consecuencia, de comunicar lo entendido. La comprensión del mundo, tanto aprehendida como producida, y la comunicabilidad de lo comprendido son tareas del sujeto, en cuyo proceso precisa y debe hacerse cada vez más crítico. Cada vez más atento al rigor metódico de su curiosidad, en su aproximación a los objetos, Rigor metódico de su curiosidad del que se deriva una mayor exactitud de sus hallazgos.

4. Pedagogía del Oprimido. Madrid. Siglo XXI editores. 2000. 14 ed.

Rol Docente

Por el contrario una nueva pedagogía enraizada en la vida de esas sub-culturas a partir de ellas y con ellas será un continuo retomar reflexivo, sus propios caminos de liberación, no será simple reflejo sino reflexiva creación y recreación, un ir adelante por esos caminos, método práctica de la libertad que por ser tal esta intrínsecamente incapacitado para el ejercicio de la dominación.

Experiencia y saber que se dialectizan, designificándose, alargándose, dándonos cada vez más el contorno y el relieve de su profunda intuición central, la del educador de vocación humanista que al inventar sus técnicas pedagógicas redescubre a través de ella un proceso histórico en que y porque se constituye la conciencia humana.

No hay profesor; sino un coordinador que tiene por función dar las informaciones solicitadas por los respectivos participantes y propiciar condiciones favorables a la dinámica del grupo produciendo al mínimo su intervención directa en el curso del dialogo.

De ahí a que los opresores se vayan apropiando también cada vez mas de la ciencia como instrumento para sus finalidades de la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del orden opresor con el cual manipulan y aplastan.

Cuando mas analizamos las relaciones educadores educando, dominantes en la escuela actual en cualquiera de sus niveles nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante, el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva y disertadora; narración de contenidos que por ello mismo tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad, narración o disertación que implica un sujeto que narra y objetos pacientes, los oyentes, los educandos.

La narración cuyo objeto es el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. De este modo la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita. En vez de comunicarse el educador hace comunicados y depósitos que los educandos meras incidencias residen pacientemente y memorizan y repiten.

Los educandos alienados a su vez a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana reconocen en su ignorancia la existencia del educador pero no llegan ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada a descubrirse como educadores del educando.

En la educación bancaria siempre ocurre que el educador es siempre quien educa, el educando es educado, educador sabe, educador piensa, habla, el educador disciplina, educador es quien opta y prescribe su opción, es quien actúa, es el que acoge el contenido programático, identifica la autoridad del saber con la autoridad funcional o pone antagónicamente la libertad de los educandos son los educados quien deben adaptarse a las determinaciones del educador. El educador es el sujeto del proceso, si el educador es quien sabe y los educandos son los ignorantes le cabe entonces al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos, saber que deja de ser un saber de experiencia realizada para ser el saber de experiencia narrada o transmitida.

Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo y los depósitos que les son hechos tanto menos desarrollaran en si la conciencia crítica de la que resultara su inserción en el mundo como transformadores de él, como sujetos de sí mismo.

Un educador humanista revolucionario no puede esperar esta posibilidad, su acción al identificarse desde luego con la de los educandos debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos, en el sentido del pensamiento autentico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres, creencia en su poder creador. Todo esto exige que sean sus relaciones con los educandos un compañero de estos.

De ahí queda uno de sus objetivos fundamentales aunque no sea este advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento autentico. En las clases verbalistas, en los métodos de evaluación de conocimientos en el denominado control de lectura en la distancia que existe en el educador y educando en los criterios de promoción en la indicación bibliográfica y así sucesivamente existe siempre la connotación digestiva y la prohibición de pensar. Recordar el aspecto de evaluación para retomar el trabajo institucional.

La educación problematizadora antepone desde luego la exigencia de la superación de la contradicción educador educando, sin esta no es posible la relación dialógica indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes en torno del mismo objeto conocible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la bancaria que sirve a la denominación y la problematizadora que sirve a la liberación, surge precisamente ahí, mientras la primera mantiene necesariamente la contradicción educador educando, la segunda realiza la superación.

A través del dialogo se opera la superación de la que resulta un nuevo término no ya educador del educando, sino educador educando con educador educado con educando educador. De este modo el educador ya no es solo el que educa sino aquel que en tanto educa es educado a través del dialogo con el educando quien al ser educado también educa, así ambos se transforman es sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual los argumentos de la autoridad ya no rigen; proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con la libertades y no contra ellas.

En la práctica problematizadora no es sujeto cognoscente en uno de sus momentos y sujeto narrador del contenido conocido en otro. Es siempre un sujeto cognoscente tanto cuando se prepara como cuando se encuentra dialógicamente con los educandos. De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos, esto es en vez de ser dóciles receptores de los depósitos estos se transforman ahora en investigadores críticos en dialogo con el educador quien es a su vez también un investigador crítico. En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido cualquiera que sea como objeto de su admiración del estudio que debe realizarse readmita la admiración que hiciera con anterioridad en la admiración que de él hacen los educandos.

El papel del educador problematizador es el de proporcionar conjuntamente con los educandos las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la dogma por el conocimiento verdadero el que se da al nivel del logos.

La tendencia entonces tanto del educador educando como de los educandos educadores es las de establecer una forma autentica de pensamiento y acción; pensarse a sí mismos y al mundo simultáneamente sin dicotomizar este pensar de la acción.

Solamente el dialogo que implica el pensar critico es capaz de generarlo, sin el no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación que superando la contradicción educador educando se instaura como situación gnoseológica en los que los sujetos inciden su acto como docentes sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

El lenguaje del educador o del político tanto cuanto el lenguaje del pueblo no existen sino un pensar y ambos pensamiento y lenguaje, sino una estructura a la cual se encuentren referidos...es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en el que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

Buscaremos el contenido programático de la educación, el momento de esta búsqueda es lo que restaura el dialogo de la educación como practica de libertad, es el momento en que se realiza investigación de lo que llamamos universo temático del pueblo o conjunto de temas generadores; esta investigación implica una metodología que no puede contradecir dialogicidad de la educación liberadora de ahí que esta sea dialógica también proporcione al mismo tiempo la agresión de los temas generadores y la toma de conciencia hendidos entorno a ellos mismos. Esta es la razón por la cual no se trata de tener ambos objetos de investigación cuyo objeto seria el investigador lo que se pretende investigar no son los hombres, ni como fuesen piezas anatómicas, sino un pensamiento lenguaje referido a la realidad. Los niveles de percepción sobre realidad y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

La investigación de la temática significativa, los temas generadores pueden ser localizados en círculos concéntricos que partan de lo mas general a lo mas particular.

Este es un esfuerzo que cabe realizar en la metodología de la investigación que proponemos como la educación problematizadora que defendemos, el esfuerzo de presentar a los contenidos, dimensiones significativas de su realidad cuyo análisis crítico les posibilita reconocer la interacción de sus partes. De esta manera las dimensiones significativas que a su vez están contruidos de partes e interacción al ser analizadas deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad. De este modo el análisis crítico de una dimensión significativo existencial posibilita a los individuos una nueva postura también crítica frente a las situaciones límites. La capacitación y comprensión de la realidad se rehacen ganando un nivel que hasta entonces no tenían.

La investigación del tema generador que se encuentra sostenido en el universo temático, mínimo se realiza por medio de una metodología concientizadora. Investigar el tema generador es investigar, repitamos el pensamiento de los hombres referidos a la realidad que es su praxis.

La metodología que defenderemos exige por esto mismo que el flujo de la investigación se haga en ambos sujetos de la misma forma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que aparentemente serian sujeto. Cuanto más asuman los hombres una postura diva de la investigación temática tanto más profunda será su toma de conciencia en tomo a la realidad y explicitada su temática significativa se la apropiaran.

La investigación temática se hace así un esfuerzo común de la toma de conciencia de la realidad y de la autoconciencia que la escribe como punto de partida del proceso educativo de la acción cultural de carácter liberador.

Es por esto por lo que para nosotros el riesgo de la investigación no radica en que los supuestos investigados se descubran investigadores y de este modo corrompan los resultados del análisis, el riesgo radica exactamente en lo contrario es dislocar el centro de la investigación desde la temática significativa que es objeto de análisis a los hombres considerados objetos de investigación, esta investigación con base a la cual se pretende laborar el programa educativo en cuya práctica educador educando y educandos educadores conjugan su acción con docentes sobre el mismo objeto cognoscible tiene que basarse igualmente en la reciprocidad de la acción en este caso de la misma opción de investigar.

La investigación temática que se da en el dominio del humano y no el de las cosas no puede reducirse un acto mecánico siendo un proceso de búsqueda del conocimiento y por lo tanto de creación, exige sujetos que vayan descubriendo en el encadenamiento de los temas significativos de la interpretación de los problemas. Es por esto que la investigación será tanto más pedagógica tanto más crítica y tanto más en cuanto dejando de perderse de esquemas estrechos de las visiones parciales de realidad, de las visiones focalizadas de la realidad se fijen comprensiones de la realidad.

Elaborar una ruta de investigación de universo temático en base de puntos preestablecidos por los investigadores que se juzgan así mismo los sujetos exclusivos de la investigación no es posible.

La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento, y si su pensamiento es mágico o ingenuo será pensando su pensar en la acción que el mismo superara y la superación no se logra en el acto de construir ideas sino de producirlas y transformarlas en la acción y en la comunicación.

Toda investigación temática de carácter concientizador se hace pedagógica y toda educación autentica se transforma en investigación del pensar.

La tarea del educador dialógico es trabajando en equipo interdisciplinario de universo temático recogido en la investiga devolverlo no como disertación sino como problema a los hombres quienes lo recibió.

Delimitada el área en la que se va a trabajar conocida esta a través de fuentes secundarias empiezan los investigadores la primera etapa de investigación, esta como todo comienzo en cualquier actividad en el dominio del humano puede presentar dificultades y riesgos, riesgos y dificultades normales hasta cierto punto aunque no siempre existentes en primera aproximación a los individuos del área es que en este encuentro los investigadores necesitan obtener que un número significativo de personas acepten tener una comunicación en forma con ellos, en las cuales hablan sobre objetivos de su presencia del área en la cual explicaran, porque, el cómo y para que de la investigación que pretenden realizar y no que pueden hacer si no establecen una relación de simpatía y confianza mutuas. En el caso en el que aceptaran la reunión y esta adhieran no solo la de la investigación o proceso que se sigue, deben los investigadores estimular a los presentes para que entre ellos aparezcan quienes quieran participar en el proceso de investigación como sus auxiliares. De este modo esta se inicia con un dialogo sin rodeos entre todos.

Si bien es normal que los investigadores lleguen al área de la investigación moviéndose dentro de un marco conceptual y valorativo que estará presente en su percepción del observado esto no debe significar sin embargo que deben transformar la investigación temática en el medio para imponer este marco. La única dimensión que supere que deben tener los investigadores en este marco en el cual se mueve y en el cual se espera que se haga como un con aquel de los hombres cuya temática se busca investigar, es el de la percepción crítica de la realidad que implica un método correcto de aproximación de lo concreto para descubrirlo y esto no se impone.

En sus visitas los investigadores van fijando su mirada crítica en el área en estudio como si ella fuese para ellos un especie de codificación al vivo enorme y su generis que lo desafía, por esto mismo visualizando el área como una totalidad intentan tras visitar realizar una escisión de esta, en el análisis de las dimensiones parciales que los van impresionar. En este esfuerzo de escisión con que más adelante volverán adentrarse en la totalidad van ampliando su comprensión de ella.

En la interacción de sus partes en la etapa de esta descodificación igualmente subgeneris, los investigadores ora inciden su visión crítica y observadora directamente sobre ciertos momentos de la existencia del área, ora lo hacen a través de diálogos informales con los habitantes. En la medida en que realizan la descodificación de esta codificación viva sea por la observación de los hechos, sea a través de la conversación informal con los habitantes del área y de ir registrando aquellas cosas que aparentemente son poco importantes, el modo de conversar de los hombres, su forma de ser...hablar sobre hermenéutica.

Podríamos pensar que en esta primera etapa de la investigación el apropiarse de los núcleos centrales de aquellas contradicciones a través de su observación los investigadores estaría capacitado para organizar el contenido programático de la acción educativa. En verdad si el contenido de la acción refleja las contradicciones del área estará indiscutiblemente constituido por una temática significativa.

Una primera condición que debe cumplirse, se refiere a que necesariamente deben representar situaciones conocidas por los individuos, cuya temática se busca detectar lo que las hacen reconocibles para ellos posibilitando de este modo su reconocimiento en ellas.

Igualmente fundamental para su preparación es la condición que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explicito, ni demasiado enigmático.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiados por el equipo interdisciplinario a todos posibles ángulos temáticos contenidas en ellas, los investigadores inicia la tercera etapa es en esta unen el área para empezar los diálogos descodificadores en los círculos de investigación temática en la medida en la que hacen operables estos círculos con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior van siendo grabada las discusiones que serán analizadas posteriormente por el equipo interdisciplinario en las reuniones de análisis de este material deberían estar presentes a los auxiliares de la investigación representándolos por el pueblo y de algunos participantes del círculo de investigación su aporte al mas de ser un derecho de ellos cada vez indispensable en el análisis de los especialistas es así como tantos sujetos como especialistas en el tratamiento de estos datos serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos de la investigación que hagan.

Con un mínimo de conocimiento de la realidad en los educadores escogen algunos temas básicos que funcionarían como codificaciones de investigación, serían así, el plan de temas introductorios al mismo tiempo en que iniciarían la investigación temática para el desdoblamiento del problema a partir de estos temas.

En la medida en que fueran respondiendo luego de anotar las respuestas lo educadores lo van proponiendo al grupo también como un problema, es probable que con la... problematización de la sugerencia del grupo surjan nuevos temas.

La investigación de los temas generadores o de la temática significativa del pueblo al tener como objetivo fundamental la captación de sistemas básicos a partir de cuyo conocimiento es posible la organización del contenido programático para el desarrollo de cualquier acción con él se insta como el punto de partida del proceso de acción entendido como síntesis cultural. De ahí que no sea posible dividir en dos los momentos de este proceso el de la investigación temática y el de la acción como síntesis cultural esta dicotomía implica que el primero sería un momento en el que el pueblo estaría estudiado, analizado como objeto piso de los investigadores lo cual es propio de la acción anti-dialógica. Para evitar lo anterior la investigación temática tiene como sujeto el proceso no solo a los investigadores profesionales si no también a los hombres del pueblo cuyo universo temático se busca encontrar.

Lenguaje

Un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonémica, es el punto de partida para la conquista del universo vocabular; estas palabras oriundas del propio universo vocabular del alfabetizando una vez transfiguradas por la crítica retoman en el acción transformadora del mundo ¿Cómo salen de su universo y como salen a él? Una investigación previa explora el universo de las palabras habladas en el medio cultural del alfabetizando de ahí se extraen vocablos de más ricas posibilidades fonémicas y de mayor carga semántica, ellos no solo permiten un rápido dominio del universo de la palabra escrita sino que también del compromiso más eficaz de quien los pronuncia con la fuerza pragmática que instaura y transforma el mundo humano. Estas palabras son llamadas generadoras porque a través de la combinación de sus elementos básicos propician la formación de otros...son significaciones constituidas en sus comportamientos que configuran situaciones existenciales que configuran dentro de ellas tales configuraciones son codificadas plásticamente en cuadros, diapositivas, films, etc....representativo de las respectivas situaciones que la experiencia vivida del alfabetizando pasa por el mundo de los objetos. El alfabetizando gana distancias para ver su experiencia admira en ese mismo instante comienza a descodificar. La descodificación es análisis y consecuente reconstrucción de la situación vivida, reflejo, reflexión y apertura posibilidades concretas de pasar más allá.

“La conciencia a basta de escuchar los llamados que la convocan siempre más allá de sus límites se hace crítica” Al objetivar su mundo el alfabetizando se reencuentra en el reencontrándose con los otros y en los otros compañeros de su pequeño círculo de cultura, se encuentran y reencuentran todos en el mismo mundo como un i de la conciencia de las intenciones que los objetiven surge la comunicación, el dialogo que critica promueve a los participantes del círculo.

El alfabetizando ya sabe que la lengua también es cultura, de que el hombre es sujeto, se siente desafiado a develar los secretos de su constitución a partir de la construcción de sus palabras, también ellas, construcción de su mundo.

Lo que el hombre habla y escribe y como habla y escribe es todo expresión objetiva de su espíritu, así al objetivar una palabra generadora el alfabetizando ya está motivado para no solo buscar el mecanismo de su recomposición y composición de nuevas palabras sino también para escribir su pensamiento.

Al darles forma escrita va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor. En la medida en el que se percibe testigo de su historia, de su conciencia se hace reflexivamente mas responsable de su historia, mas para asumir responsablemente su misión de hombre ha de aprender a decir su palabra, porque con ella se constituye así mismo y a la comunión humana en el que él se constituye instaura el mundo se humaniza humanizándolo. Con la palabra el hombre se hace hombre.

La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas sin razón directa, una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra.

Se evidencia la intrínseca con relación entre conquistarse, hacerse más uno mismo y conquistar el mundo, hacerlo más humano; pero nadie cobra conciencia separadamente de los demás... su lugar de encuentro necesario es el mundo que si no fuese originariamente común permitiría la comunicación, cada uno tendrá sus propios caminos de entrada a este mundo común pero la convergencia de las intenciones que las significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que en él se comunican de no ser así los caminos serían paralelos e intraspasables.

El dialogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana él es relacional y en el nadie tiene la iniciativa absoluta, El dialogo no es un producto histórico si no la propia historización es pues el movimiento constitutivo de la conciencia que abriéndose a la finitud vence intencionalmente las fronteras de la finitud e intensamente busca reencontrarse más allá de sí mismo.

La palabra se entiende aquí como palabra y acción no es el termino que señala arbitrariamente un pensamiento que a su vez disfruta separado de la existencia, es significación producida por la praxis; palabra cuya discursividad fluye en la historicidad, palabra viva y dinámica y no categoría inerte y examine, palabra que dice y transforma el mundo. La palabra vivida es dialogo existencial expresa y elabora el mundo en comunicación y colaboración, el dialogo autentico, reconocimiento del otro, reconocimiento de si en el otro es decisión y compromiso de colaborar en la construcción del mundo común, no hay conciencias vacías, por esto los hombres no se humanizan sino humanizando al mundo.

Los hombres se humanizan trabajando juntos para hacer del mundo cada vez más la mediación de conciencias que cobra la existencia común en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección, decir su palabra equivale asumir conscientemente como trabajado la función de sujeto de su historia en colaboración con los demás trabajadores, el pueblo, al pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico cultural si la dirección racional de tal proceso ya es política, entonces, concientizar es politizar y la cultura popular se traduce por política popular, no hay cultura del pueblo sino política del pueblo.

La narración cuyo objeto es el educador conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. De este modo la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

No hay dialogo tampoco si no existe una intensa fe en los hombres, fe en su poder de hacer y rehacer, de crear y recrear, fe en su vocación de ser mas, que no es privilegio de algunos elegidos sino derechos de los hombres.

Es así como hay dialogo sino hay un profundo amor al mundo y a los hombres, no es posible la pronunciación del mundo que es un acto de creación y recreación sino existe amor que no infunda.

Al basarse en el amor, la humanidad, la fe en los hombres, el dialogo, se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia.

Solamente el dialogo que implica el pensar critico es capaz de generarlo, sin el no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación que superando la contradicción educador educando se instaura como situación gnoseológica en los que los sujetos inciden su acto como docentes sobre el objeto cognoscible que los mediatiza.

El lenguaje del educador o del político tanto cuanto el lenguaje del pueblo no existen sino un pensar y ambos pensamiento y lenguaje, sino una estructura a la cual se encuentren referidos...es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en el que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

Igualmente fundamental para su preparación es la condición que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explicito, ni demasiado enigmático.

Una vez preparadas las codificaciones y estudiados por el equipo interdisciplinario a todos posibles ángulos temáticos contenidas en ellas, los investigadores inicia la tercera etapa es en esta unen el área para empezar los diálogos descodificadores en los círculos de investigación temática en la medida en la que hacen operables estos círculos con la descodificación del material elaborado en la etapa anterior van siendo grabada las discusiones que serán analizadas posteriormente por el equipo interdisciplinario en las reuniones de análisis de este material deberían estar presentes a los auxiliares de la investigación representándolos por el pueblo y de algunos participantes del circulo de investigación su aporte al mas de ser un derecho de ellos cada vez indispensable en el análisis de los especialistas es así como tantos sujetos como especialistas en el tratamiento de estos datos serán rectificadores y ratificadores de la interpretación de los hallazgos de la investigación que hagan.

Dado que la síntesis cultural no existe, ni los invasores ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores haciendo de la realidad el objeto de su análisis escrito al que dicotomizan de la acción se van insertando como sujetos en el proceso histórico.

Política

Uno la posición que le despropia y otro es la que lo niega, girando ambos entornos a su verdad sintiéndose avalados por seguridad frente a cualquier cuestionamiento, de ahí que le sea necesario considerar como una mentira todo lo que no sea su verdad.

La pedagogía del oprimido es pues liberadora de ambos del oprimido y del opresor. Generalmente diríamos la verdad del opresor reside en la conciencia del oprimido.

Los hombres se humanizan trabajando juntos para hacer del mundo cada vez más la mediación de conciencias que cobra la existencia común en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección, decir su palabra equivale asumir conscientemente como trabajado la función de sujeto de su historia en colaboración con los demás trabajadores, el pueblo, al pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico cultural si la dirección racional de tal proceso ya es política, entonces, concientizar es politizar y la cultura popular se traduce por política popular, no hay cultura del pueblo sino política del pueblo.

El método de Pablo, es fundamentalmente un método de cultura popular, da conciencia y politiza no absorbe lo político de lo pedagógico ni enemista la educación con la política.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos como seres duales, inauténticos que alojan al opresor en sí participar en la elaboración de la pedagogía para su liberación solo en la medida en que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora.

Para ellos el hombre nuevo son ellos mismos transformándose en opresores de otros, su visión de hombre nuevo es una visión individualista su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida.

Lo importante por esto mismo es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran. Que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose, precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse hombres, hombres que se estaban siendo despojados de su capacidad de ser no lo conseguirán si solo intervienen los términos de la contradicción, esto es si solo cambian de lugar los polos de la contradicción.

De ahí a que los opresores se vayan apropiando también cada vez mas de la ciencia como instrumento para sus finalidades de la tecnología como fuerza indiscutible de mantenimiento del orden opresor con el cual manipulan y aplastan.

Los oprimidos como objetos, como cosas carecen de finalidades, sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores.

La auto desvalorización es otra característica de los oprimidos resulta que la introyección que ellos hacen de la división que ellos tienen de los opresores. De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber que son enfermos indolentes que no producen en virtud de esto termina por convertirse, terminan por convencerse de su incapacidad.

Es preciso convencerse de que el conocimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino un resultado de su concienciación.

Los oprimidos deben luchar como hombres que son, y no como objetos. Es precisamente porque han sido reducidos al estado de objetos es una relación de opresión que se encuentran destruidos.

La liberación autentica que es la humanización en proceso no es una cosa que se deposita en los hombres no es una palabra más hueca mitificante, es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Al basarse en el amor, la humanidad, la fe en los hombres, el dialogo, se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia.

El lenguaje del educador o del político tanto cuanto el lenguaje del pueblo no existen sino un pensar y ambos pensamiento y lenguaje, sino una estructura a la cual se encuentren referidos...es preciso que el educador y el político sean capaces de conocer las condiciones estructurales en el que el pensamiento y el lenguaje del pueblo se constituyen dialécticamente.

La investigación temática se hace así un esfuerzo común de la toma de conciencia de la realidad y de la autoconciencia que la escribe como punto de partida del proceso educativo de la acción cultural de carácter liberador.

La investigación temática que se da en el dominio del humano y no el de las cosas no puede reducirse un acto mecánico siendo un proceso de búsqueda del conocimiento y por lo tanto de creación, exige sujetos que vayan descubriendo en el encadenamiento de los temas significativos de la interpretación de los problemas. Es por esto que la investigación será tanto más pedagógica tanto más crítica y tanto más en cuanto dejando de perderse de esquemas estrechos de las visiones parciales de realidad, de las visiones focalizadas de la realidad se fijan comprensiones de la realidad.

Si bien es normal que los investigadores lleguen al área de la investigación moviéndose dentro de un marco conceptual y valorativo que estará presente en su percepción del observado esto no debe significar sin embargo que deben transformar la investigación temática en el medio para imponer este marco. La única dimensión que supere que deben tener los investigadores en este marco en el cual se mueve y en el cual se espera que se haga como un con aquel de los hombres cuya temática se busca investigar, es el de la percepción crítica de la realidad que implica un método correcto de aproximación de lo concreto para descubrirlo y esto no se impone.

Finalmente sorprendemos la teoría de la acción anti-dialógica característica fundamental... de la invasión cultural consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de invadidos imponiendo a estos su visión del mundo y de la vida misma en que frenan su creatividad invadiendo su expansión.

Otra característica de la teoría de la acción anti-dialógica, la manipulación de las masas oprimidas ... a través de la manipulación la elites dominadoras intentan conformar progresivamente las masas a sus objetivos y cuanto más inmaduras sean políticamente, rurales o urbanas tanto más fácil se dejan manipular por las elites dominadoras, que no pueden desear el fin de su poder y de su dominación, La manipulación se hace a través de una serie de mitos a los que se hicieron ya referencia entre ellos el modelo de la burguesía, el modelo que la burguesía hace de sí misma y presenta los mas como su posibilidad de ascenso de la convicción de una supuesta movilidad social. Otra dimensión fundamental de la acción opresora.

Otra dimensión fundamental de la teoría de la acción opresora es dividir para oprimir, en la medida que las minorías se van sometiendo en su dominio, las mayorías las oprimen para dividirlos y mantenerlos divididos son condiciones fundamentales la continuidad de su poder.

La primera de las características que podemos sorprender en la acción anti-dialógica es la necesidad de la conquista, el anti-dialógico dominador por excelencia pretende en sus relaciones con su contrario sea conquistarlo cada vez más, a través de múltiples formas, desde las más vagas hasta las más sutiles, las más represivas, hasta las más alambicadas cual es el caso del paternalismo.

...En la teoría dialógica de acción los sujetos se encuentran para la transformación del mundo en colaboración.

Unir para la liberación... en la teoría dialógica de la acción por el contrario el liderazgo se obliga incansablemente a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí, y de estos con él para lograr la liberación.

El objetivo de la acción dialógica radica por el contrario en proporcionar a los oprimidos reconocimiento del poder y del como de su adherencia para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta.

Organización de la teoría dialógica de la acción, nos encontramos con un supuesto antagónico, la organización de las masas populares no solo está directamente ligada, unidas sino que es un desdoblamiento natural producido de una unidad de masas populares. De este modo al buscar la unidad del liderazgo, también busca la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe prestar a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común.

Subjetividad

Los oprimidos como objetos, como cosas carecen de finalidades, sus finalidades son aquellas que les prescriben los opresores.

La acción política junto a los oprimidos en el fondo debe ser una opción cultural para la libertad y por ello mismo una acción con ellos, su dependencia emocional fruto de la situación concreta de nominación en que se encuentran y que a la vez genera su visión inauténtica del mundo no puede ser aprovechada a menos que sea por el opresor y este es quien utiliza la dependencia para crear una dependencia cada vez mayor. Por el contrario la acción

liberadora reconociendo ésta dependencia de los oprimidos como punto vulnerable deba intentar a través de la reflexión y de la acción transformarla en independencia.

Los caminos de la liberación del mismo oprimido que se libera el no es cosa que se rescata sino sujeto que se debe auto configurar responsablemente. La práctica de la libertad solo encontrara adecuada expresión en una pedagogía en el que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente como un sujeto de su propio destino histórico.

Lo que el hombre habla y escribe y como habla y escribe es todo expresión objetiva de su espíritu, así al objetivar una palabra generadora el alfabetizando ya está motivado para no solo buscar el mecanismo de su recomposición y composición de nuevas palabras sino también para escribir su pensamiento.

Al darles forma escrita va asumiendo gradualmente la conciencia de testigo de una historia de que se sabe autor. En la medida en el que se percibe testigo de su historia, de su conciencia se hace reflexivamente mas responsable de su historia, mas para asumir responsablemente su misión de hombre ha de aprender a decir su palabra, porque con ella se constituye así mismo y a la comunión humana en el que él se constituye instaure el mundo en que él se humaniza humanizándolo. Con la palabra el hombre se hace hombre.

La conciencia, es esa misteriosa y contradictoria capacidad que el hombre tiene de distanciarse de las cosas para hacerla presente y no inmediatamente presentes.

La conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas sin razón directa, una es la luz interior de la otra, una comprometida con otra.

Se evidencia la intrínseca con relación entre conquistarse, hacerse más uno mismo y conquistar el mundo, hacerlo más humano; pero nadie cobra conciencia separadamente de los demás... su lugar de encuentro necesario es el mundo que si no fuese originariamente común permitiría la comunicación, cada uno tendrá sus propios caminos de entrada a este mundo común pero la convergencia de las intenciones que las significan es la condición de posibilidad de las divergencias de los que en él se comunican de no ser así los caminos serian paralelos e intraspasables.

La intersubjetividad de las conciencias es tan originaria cuanto su mundanidad o su subjetividad.

En la intersubjetividad las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo y en este mismo mundo se ponen como conciencia de sí y conciencia del otro

Los hombres se humanizan trabajando juntos para hacer del mundo cada vez más la mediación de conciencias que cobra la existencia común en libertad. A los que construyen juntos el mundo humano compete asumir la responsabilidad de darle dirección, decir su palabra equivale asumir conscientemente como trabajado la función de sujeto de su historia en colaboración con los demás trabajadores, el pueblo, al pueblo le cabe decir la palabra de mando en el proceso histórico cultural si la dirección racional de tal proceso ya es política, entonces, concientizar es politizar y la cultura popular se traduce por política popular, no hay cultura del pueblo sino política del pueblo.

El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos como seres duales, inauténticos que alojan al opresor en sí participar en la elaboración de la pedagogía para su liberación solo en la medida en que descubran que alojan al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora.

Para ellos el hombre nuevo son ellos mismos transformándose en opresores de otros, su visión de hombre nuevo es una visión individualista su adherencia al opresor no les posibilita la conciencia de sí como personas, ni su conciencia como clase oprimida.

Lo importante por esto mismo es que la lucha de los oprimidos se haga para superar la contradicción en que se encuentran. Que esta superación sea el surgimiento del hombre nuevo, no ya opresor, no ya oprimido sino hombre liberándose, precisamente porque si su lucha se da en el sentido de hacerse hombres, hombres que se estaban siendo despojados de su capacidad de ser no lo conseguirán si solo intervienen los términos de la contradicción, esto es si solo cambian de lugar los polos de la contradicción.

Es preciso convencerse de que el conocimiento de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación no es una donación hecha por el liderazgo revolucionario sino un resultado de su concienciación.

Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo y los depósitos que les son hechos tanto menos desarrollaran en si la conciencia crítica de la que resultara su inserción en el mundo como transformadores de él, como sujetos de sí mismo.

El problema radica en que pensar auténticamente es peligroso, el extraño humanismo de esta concepción bancaria se reduce a la tentativa de hacer de los hombres u contrario que es la negación de su vocación antológica de un ser mas autómeta.

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 consientes y en la conciencia como conciencia intencionada al mundo no puede ser el depósito de contenidos sino la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo. Al contrario la concepción bancaria la educación problematizadora respondiendo a la esencia del ser de la conciencia que es su intencionalidad, niega los comunicados de existencia a la comunicación, se identifica con lo propio de la conciencia que es ser siempre conciencia de, no solo cuando se intenciona hacia objetos sino también cuando se vuelve sobre sí misma.

La liberación autentica que es la humanización en proceso no es una cosa que se deposita en los hombres no es una palabra más hueca mitificante, es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Es por esto lo que esta educación problematizadora en la que educadores educandos se nacen sujetos de su proceso superando en intelectualismo alienantes, superando el autoritarismo, supera también la falsa conciencia del mundo.

A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres históricos sociales.

La metodología que defenderemos exige por esto mismo que el flujo de la investigación se haga en ambos sujetos de la misma forma, tanto los investigadores como los hombres del pueblo que aparentemente serian sujeto. Cuanto más asuman los hombres una postura diva de la investigación temática tanto más profunda será su toma de conciencia en torno a la realidad y explicitada su temática significativa se la apropiaran.

La investigación temática se hace así un esfuerzo común de la toma de conciencia de la realidad y de la autoconciencia que la escribe como punto de partida del proceso educativo de la acción cultural de carácter liberador.

Unir para la liberación... en la teoría dialógica de la acción por el contrario el liderazgo se obliga incansablemente a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí, y de estos con él para lograr la liberación.

El objetivo de la acción dialógica radica por el contrario en proporcionar a los oprimidos reconocimiento del porqué y del como de su adherencia para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta.

Organización de la teoría dialógica de la acción, nos encontramos con un supuesto antagónico, la organización de las masas populares no solo está directamente ligada, unidas sino que es un desdoblamiento natural producido de una unidad de masas populares. De este modo al buscar la unidad del liderazgo, también busca la organización de las masas, factor que implica el testimonio que debe prestar a fin de demostrar que el esfuerzo de liberación es una tarea en común.

Dado que la síntesis cultural no existe, ni los invasores ni tampoco existen los modelos impuestos, los actores haciendo de la realidad el objeto de su análisis escrito al que dicotomizan de la acción se van insertando como sujetos en el proceso histórico.

5. Pedagogía De La Autonomía. México. Siglo XXI editores. 1999

Rol Docente

Una pedagogía fundada en la ética en el respecto a la dignidad y a la propia de autonomía del educando

Como los demás saberes este demanda al educador un ejercicio permanente, es en la convivencia morosa con los alumnos y en la postura curiosa y abierta esta postura ayuda a crear el ambiente favorable para la producción del conocimiento donde el miedo el profesor y el mito que se forma entorno a su persona se torna van siendo invalidadas, es preciso aprender a ser coherente de nada sirve el discurso competente si la acción pedagógica es impermeable al cambio.

La ética de la que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria la raza, genero, clase, es por esta ética inseparable de la práctica educativa no importa si trabajamos con niños jóvenes o adultos por la que debemos luchar y la mejor manera de luchar por ella es vivir nuestra practica,

testimoniarla con energía los educando a los educandos y nuestra relaciones con ellos, en la manera con la que lidiamos con los contenidos que enseñamos, en el modo como citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos.

La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética; formación científica, corrección ética respecto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permite que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos haga acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo compromiso debemos aplicarlo humilde pero perversamente.

No solo es interesante sino profundamente importante que los estudiantes perciban las diferencias y comprensión de los hechos, las posiciones a veces antagónicas entre profesores, en la apreciación de los problemas y la formulación de las soluciones,

...Que quien se está formando desde el principio mismo de su experiencia formadora al asumirse como sujeto de la producción del saber se convenza definitivamente que enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.

Quien enseña aprende al enseñar y el que enseña aprende al aprender, quien enseña alguna cosa alguien por eso....enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar....no tomo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado en que lo enseñado que no fue aprendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz.

Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando curiosidad epistemológica, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto, eso es lo que nos lleva por un lado a la crítica y al rechazo de la enseñanza bancaria por el otro a comprender que a pesar de ella el educando que está sometido a ella está predestinado a vencer, vence a la enseñanza bancaria

Este caso es la fuerza depredadora de aprender de la que forma parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha lo que supera los efectos negativos del falso enseñar.

Rigor metódico, el educador democrático no puede negarse el deber de reforzar su práctica docente la capacidad crítica del educando su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben aproximarse a los objetos cognoscibles obteniéndose a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos rigurosamente curiosos, humildes y persistentes...

En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado al lado del educador igualmente sujeto del proceso.

Se percibe así la importancia del papel del educador el merito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea de docente no es solo enseñar los contenidos sino también enseñar a pensar correctamente, de allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si es mucho mas repetidor cadencioso de frases e ideas inertes que un desafiador.

La curiosidad ingenua de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber no importa que sea metódicamente no riguroso es la que caracteriza el sentido común, el saber hecho del pura experiencia, pensar acertadamente desde el punto de vista del profesor implica tanto el respeto del sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando, implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya promoción desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

Pensar acertadamente impone al profesor el deber de respetar no solo los saberes con los educandos sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos

La curiosidad ingenua que desarmada está asociada al saber del sentido común es la misma curiosidad que al hacerse crítica al aproximarse de una forma más metódicamente rigurosa del objeto cognoscible se vuelve curiosidad epistemológica.

La curiosidad como inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital no habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente e impacientemente ante el mundo que no hicimos al que acrecentamos con algo que hacemos.

La curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida, precisamente porque la producción de la ingenuidad a la crítica no sea de manera automática una de las tareas principales de la práctica educativa progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil.

La enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar sustantivamente formando.

La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es mientras ejerce como ser humano la practica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado de un entendimiento que no se a comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad del dialogo, por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico

La práctica docente crítica implica el pensar acertadamente encierra el movimiento dinámico, dialéctico entre la serie del pensar sobre la sed. En la práctica de la formación docente aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dadiva de los dioses, ni se encuentra en los manuales de profesores intelectuales iluminados desde el centro del poder sino que por el contrario pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador.

Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente en los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. El propio discurso teórico necesario a la reflexión crítica tiene que ser de tal manera concreta que casi se confunda con la práctica.

La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros; la cuestión de la identidad cultural de la cual forman parte la dimensión individual y de la clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista es un problema que no puede ser desdeñado.

Lo que importa de la formación docente no es la repetición mecánica del gesto sino la comprensión del valor de los sentimientos, emociones del deseo de la inseguridad que debe tener, que debe ser superada por la seguridad del miedo que al ser educado va generando valor. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro si el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación conocer no es de hecho adivinar sino de vez en cuando tiene que ver algo con adivinar, con intuir, lo importante no tiene duda es no detenemos satisfechos en el nivel de las intuiciones sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.

Enseñar no es transferir conocimiento, es preciso insistir este saber necesario al profesor que enseñar no es transferir conocimiento, no solo requiere ser aprendido por él y por los educandos sus razones de ser sino que también requiere ser constantemente testimoniado y vivido.

Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva de grupo, no es señal de autoritarismo de mi parte, es mi autoridad cumpliendo con mi deber.

Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y en la práctica buscar la coherencia con ese saber me lleva inapelablemente a la razón de algunas virtudes y cualidades en las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante.

Al pensar sobre el deber que tengo como profesor de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad, en el proceso debo pensar también como ya señale en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto que se debe tener para con el educando se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mi una reflexión crítica permanente sobre mi practica a través de lo cual yo voy evaluando mi propio actuar con los educandos lo ideal es que tarde o temprano se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación ese es el trabajo del profesor, es el trabajo con los alumnos y no del profesor consigo mismo.

Esta evaluación crítica de la práctica va revelando la necesidad de una serie de virtudes o cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles. La práctica docente específicamente humana es profundamente formadora y por eso ética, si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud. El profesor tiene el deber de dar sus clases de realizar su tarea docente para eso requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas en las cuales se mueven con menos eficacia en el espacio pedagógico.

Los docentes deben verse a sí mismos como profesionales idóneos pues en la competencia que se organiza políticamente donde tal vez radica la mayor fuerza de los educadores.

Otro saber fundamental para la práctica educativa es el que se refiere a su naturaleza, como profesor necesito moverme con claridad en mi práctica, necesito conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica lo que me puede hacer más seguro de mi propio desempeño. Si mi opción es progresista he sido y soy coherente con ella no puedo como profesor admitir la ingenuidad de pensarme igual al educando, de desconocer

la especificidad de la tarea del profesor ni puedo por otro lado negar que mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando valla siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador.

Si por un lado no puedo adaptarme al saber ingenuo de los grupos populares por el otro si soy realmente progresista y no puedo imponerles arrogantemente mi saber como el verdadero

Una de las tareas fundamentales del educador progresista es sensible a la lectura y a la relectura del provocar a este y estimular la provocación a una nueva forma de comprensión del contexto.

Desde una perspectiva democrática no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno a la razón del ser de los hechos ni tampoco en una asamblea liberadora.

El buen clima pedagógico democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo a costa de su propia práctica y de su curiosidad como libertad debe estar sujeta a límites pero en ejercicio permanente, límites asumidos éticamente por ella.

La capacidad de dialogo niega la validez de momentos explicativos, narrativos en que el profesor une o habla del objeto. El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser.

Uno de los saberes fundamentales para mi práctico educativo crítica es el que me advierte la necesaria promoción de curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica. Otro saber indispensable a la práctica educativa crítica es el que me dice cómo lidiar con la relación autoridad, libertad, siempre tensa y que genera tanta disciplina como indisciplina. La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra la que funda en su competencia profesional, el profesor que no lleve en serio su formación que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase.

Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad. El clima del respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se sumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico. La autoridad coherentemente democrática que se funda en la certeza de la importancia ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de autentica disciplina nunca minimiza la libertad por el contrario le apuesta a ellas, se empeña en desafiarla siempre y siempre, nunca ve en la rebeldía de la libertad una señal de deterioro del orden.

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

Lenguaje

La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es mientras ejerce como ser humano la practica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado de un entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad del dialogo, por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico

La invención de la existencia implica necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y ocurre en el dominio de la vida, la espiritualización del mundo, la posibilidad de embellecer o afeer el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres éticos, capaces de intervenir en el mundo, de comparar, juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones de testimonios edificantes pero capaces también de impensables ejemplos de baja e indignidad. Solo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética.

En mis relaciones político pedagógicas con grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia, su explicación del mundo de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo y todo esto viene explicito sugerido o escondido en lo que llama lectura del mundo que aprecie siempre a la lectura de la palabra.

El dialogo en el que se va desafiando el grupo popular a pensar su historia social como experiencia igualmente social de sus miembros va revelando la necesidad de superar ciertos saberes que van mostrando su incompetencia para explicar los hechos. Es importante resaltar que el nuevo momento en la comprensión de la vida social no es exclusivo de una persona, la experiencia que posibilita el discurso nuevo es social.

La capacidad de dialogo niega la validez de momentos explicativos, narrativos en que el profesor une o habla del objeto. El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser.

Política

Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando curiosidad epistemológica, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto, eso es lo que nos lleva por un lado a la crítica y al rechazo de la enseñanza bancaria por el otro a comprender que a pesar de ella el educando que está sometido a ella está predestinado a vencer, vence a la enseñanza bancaria

También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia.

La experiencia histórica, política, cultural y social de los hombres y mujeres nunca pueda darse virgen del conflicto entre dos fuerzas que obstaculizan la búsqueda de la asunción de sí por parte de los individuos y de los grupos y fuerzas que trabajan a través de aquella asunción.

La cuestión que se plantea obviamente no es parar la lucha sino reconociendo que la lucha es una categoría histórica reinventar la forma también histórica de luchar. Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política consiente, crítica y organizada contra los ofensores.

Nadie puede estar en el mundo por el mundo con nosotros de manera neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas solamente comprobando en mi adaptación es solo el camino para la inserción que implica decisión, elección e intervención en la realidad.

La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante el anuncio de su superación que es en el fondo de nuestro ser. Es apartar de este saber fundamental cambiar es difícil pero es posible como vamos a programar nuestra acción política pedagógica sin importar si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización, de adultos o de infantes de acción sanitaria de evangelización o de formación de mano de obra técnica. No se trata obviamente de llegar a la población explotada y sufriendo que se revele, que se organiza para dependerse valga decir para conformar el mundo, no importa si trabajamos con alfabetización, con salud, con evangelización o con todas ellas se trata en verdad de junto al trabajo específico de cada uno de sus campos desafiar a los grupos populares para que perciban en términos críticos la violencia y la profunda injusticia que caracteriza su situación concreta. Aun mas que su situación concreta no es destino cierto o voluntad de Dios es algo que puede ser transformado.

En mis relaciones político pedagógicas con grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia, su explicación del mundo de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo y todo esto viene explicito sugerido o escondido en lo que llama lectura del mundo que aprecie siempre a la lectura de la palabra.

Desde una perspectiva democrática no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno a la razón del ser de los hechos ni tampoco en una asamblea liberadora.

El buen clima pedagógico democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo a costa de su propia práctica y de su curiosidad como libertad debe estar sujeta a límites pero en ejercicio permanente, límites asumidos éticamente por ella.

En el silencio de los silenciados, sino en el alboroto de los inquietos, en la duda que instiga, en la esperanza que despierta. El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente valla asumiendo la responsabilidad de sus acciones.

Subjetividad

Una pedagogía fundada en la ética en el respecto a la dignidad y a la propia de autonomía del educando

Como asume y como al mismo tiempo los desafía a que se asuman en cuanto a sujetos socio históricos culturales del acto de conocer y donde el pueda hablar del respecto a la dignidad y autonomía del educando.

Pero es fundamental que perciban el respeto y la lealtad con que un profesor analiza y critica las posturas de otros.

No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda de la decisión de la ruptura de la opción como sujetos históricos transformadores a no ser que nos asumamos como sujetos éticos. Cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marche de la naturaleza humana en cuanto algo absolutamente indispensable en la convivencia humana.

Como presencia consiente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo, si soy puro producto de la determinación genética cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética.

Significa reconocer que somos seres condicionados pero no determinados, reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismos, que el futuro permita reiterar es problemático y no inexorable.

En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado al lado del educador igualmente sujeto del proceso.

La curiosidad ingenua de la que resulta indiscutiblemente un cierto saber no importa que sea metódicamente no riguroso es la que caracteriza el sentido común, el saber hecho del pura experiencia, pensar acertadamente desde el punto de vista del profesor implica tanto el respeto del sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando, implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya promoción desde la ingenuidad no se hace automáticamente.

Pensar acertadamente impone al profesor el deber de respetar no solo los saberes con los educandos sino también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos

No es posible pensar a los seres humanos lejos siquiera de la ética, mucho menos fuera de ella, si se respeta la naturaleza del ser humano

También el rechazo definitivo a cualquier forma de discriminación forma parte del pensar acertadamente. La práctica prejuiciosa de raza, clase, género ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia.

La práctica docente crítica implica el pensar acertadamente encierra el movimiento dinámico, dialéctico entre la serie del pensar sobre la sed. En la práctica de la formación docente aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dadiva de los dioses, ni se encuentra en los manuales de profesores intelectuales iluminados desde el centro del poder sino que por el contrario pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador.

Cuanto más me asomo como estoy siendo y percibo la o las razones del porque estoy siendo así, mas capaz me vuelvo de cambiar de promoverme en este caso del estado de curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica.

La asunción que el sujeto hace de sí de cierta forma de estar siendo es imposible sin la disponibilidad para el cambio, para cambiar y de cuyo proceso también se hace necesariamente sujeto; subjetividad. Por otro lado la asunción se va haciendo cada vez mas asunción en la medida que engendra nuevas opciones, provoca ruptura, decisión y nuevos compromisos.

La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta por las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia, está equivocado.

Una de las tareas más importante de la práctica educativo crítica es propiciar a las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre si y de todos con el profesor y profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse, asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños capaz de sentir rabia porque es capaz de amar, asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto.

La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros; la cuestión de la identidad cultural de la cual forman parte la dimensión individual y de la clase de los educandos cuyo respeto es absolutamente fundamental en la práctica educativa progresista es un problema que no puede ser desdeñado.

Lo que importa de la formación docente no es la repetición mecánica del gesto sino la comprensión del valor de los sentimientos, emociones del deseo de la inseguridad que debe tener, que debe ser superada por la seguridad del miedo que al ser educado va generando valor.

La invención de la existencia implica necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y ocurre en el dominio de la vida, la espiritualización del mundo, la posibilidad de embellecer o afear el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres éticos, capaces de intervenir en el mundo, de comparar, juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones de testimonios edificantes pero capaces también de impensables ejemplos de bajeza e indignidad. Solo los seres que se volvieron éticos pueden romper con la ética.

Me gusta ser persona porque inacabado, sé que soy un ser condicionado pero consciente del inacabamiento se que puedo superarlo, esta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado.

El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia, es un mundo de libertad de opción de decisión, un mundo de posibilidades, donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada, por eso mismo la capacitación de hombres y mujeres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede presentir de su formación ética.

La conciencia del mundo y la conciencia de sí como ser inacabado, inscribe necesariamente ser consciente de su inclusión en una permanencia de búsqueda. Es en la inconclusión del ser que se sabe como tal donde se funda la educación como un proceso permanente.

El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos él no concederlo unos a otros precisamente por ser éticos es por lo que podemos destacar el rigor de la ética y llegar a su negación por eso es imprescindible dejar claro la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la transversión.

Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva de grupo, no es señal de autoritarismo de mi parte, es mi autoridad cumpliendo con mi deber.

Saber que debo respeto a la autonomía, a la dignidad y a la identidad del educando y en la práctica buscar la coherencia con ese saber me lleva inapelablemente a la razón de algunas virtudes y cualidades en las cuales ese saber se vuelve falso, palabrería vacía e inoperante.

Al pensar sobre el deber que tengo como profesor de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad, en el proceso debo pensar también como ya señale en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto que se debe tener para con el educando se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mi una reflexión crítica permanente sobre mi practica a través de lo cual yo voy evaluando mi propio actuar con los educandos lo ideal es que tarde o temprano se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación ese es el trabajo del profesor, es el trabajo con los alumnos y no del profesor consigo mismo.

El respeto del profesor a su educando, a su curiosidad, a su timidez no debe agradarse con procedimientos inhibitorios, por el contrario exige el cultivo de la humildad y la tolerancia.

Es una enorme contradicción que una persona progresista que no le teme a la novedad que se siente mal por las injusticias que se ofenden con las discriminaciones, que se bate por la decencia, que lucha contra la impunidad que rechaza al fatalismo cínico e inmovilizante críticamente esperanzado.

Nadie puede estar en el mundo por el mundo con nosotros de manera neutral. No puedo estar en el mundo con las manos enguantadas solamente comprobando en mi adaptación es solo el camino para la inserción que implica decisión, elección e intervención en la realidad.

Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad. El clima del respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se sumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico. La autoridad coherentemente democrática que se funda en la certeza de la importancia ya sea de sí misma, ya sea de la libertad de los educandos para la construcción de un clima de autentica disciplina nunca minimiza la libertad por el contrario le apuesta a ellas, se empeña en desafiarla siempre y siempre, nunca ve en la rebeldía de la libertad una señal de deterioro del orden.

En el fondo lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y las libertades, es la reinvencción del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.

6. La Educación En La Ciudad. México. Siglo XXI editores. 1997b. 169p.

Rol Docente

PAGINA 110 Lo importante es que el niño perciba que el acto de estudiar es difícil, exigente, pero es alegre desde el comienzo.

PAGINA 135 si realmente la educación es también -aunque no exclusivamente- una cierta teoría del conocimiento puesta en práctica, esto significa que es imposible pensar en educación sin pensar en conocimiento. Sin pensar en conocimiento y no en la transferencia del conocimiento.

PAGINA 83 Ningún educador hace su marcha indiferente o a pesar de las ideas pedagógicas de su diferente o a pesar de las ideas pedagógicas de su tiempo o de su espacio por contrario, hace su camino desafiado por esas ideas que combate o que defiende. Se niega, se afirma, crece, se inmoviliza, en véjese así o es siempre joven. Esas ideas, por otro lado, no son las hacedoras del mundo histórico y cultural, material del educador. Ellas expresan las luchas sociales, los avances y los retrocesos que se dan en la historia pero, también, se hacen fuerza actuante de cambio del mundo. Hay una relación dialéctica entre el mundo material que genera las ideas que pueden interferir en el mundo que las genera.

PAGINA 91 el mayor avance en el campo de la autonomía de la escuela fue el de permitir, en el seno de la escuela, la gestación de proyectos pedagógicos propios que, con el apoyo de la administración, puedan acelerar el cambio de la escuela

PAGINA 92 Son seis los principios básicos del programa de formación de educadores de esta Secretaría:

El educador es el sujeto de su práctica, compitiéndole a él crearla y recrearla.

La formación del educador debe instrumentalizarlo para que él cree y recree su práctica a través de la reflexión sobre su cotidiano.

La formación del educador debe ser constante, sistematizada, porque la práctica se hace y se rehace.

La práctica pedagógica requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento, o sea, de cómo se da el proceso de conocer.

El programa de formación de educadores es condición para el proceso de reorientación curricular de la escuela.

El programa de formación de educadores tendrá como ejes básicos:

La fisonomía de la escuela que se quiere en tanto horizonte de la nueva propuesta; la necesidad de suplir elementos de formación básica en los educadores en las diferentes áreas de conocimiento humano; la apropiación, por los educadores, de los avances científicos del conocimiento humano que puedan contribuir a la calidad de la escuela que se quiere.

Será privilegiada la formación que se hace en el ámbito de la propia escuela, con pequeños grupos de educadores o con grupos ampliados, resultantes del agolpamiento de las escuelas próximas. Este trabajo consiste en el acompañamiento de la acción-reflexión-acción de los educadores que actúan en las escuelas; comprende la explicación y análisis de la práctica pedagógica, levantamiento de temas de análisis de la práctica que requieren fundamentación teórica y el análisis de la práctica pedagógica, considerando la reflexión sobre la práctica y la reflexión teórica.

PAGINA 17 democratizar el poder pedagógico y educativo para que todos, alumnos, funcionarios, maestros, técnicos educacionales, padres de familia, se vinculen en una planificación auto gestionada aceptando las tensiones y contradicciones siempre presentes en todo esfuerzo participativo, sin embargo, buscando una sustantividad democrática; incrementar la calidad de la educación, mediante la construcción colectiva de un círculo interdisciplinario y la formación permanente del personal docente.

PAGINA 26 los criterios de evaluación del saber de los niños y las niñas que la escuela usa, intelectualista, formales, libresco, necesariamente ayudan a los niños de la clase social llamadas favorecidas, mientras que perjudican a los niños y niñas pobres. Y en la evaluación del saber de los niños, tanto cuando acaban de llegar a la escuela como durante el tiempo en que es tan allí, la escuela, de forma general, no considerada el “el saber hecho de experiencia” que los niños traen consigo.

PAGINA 27 Al democratizar más sus criterios de evaluación del saber, la escuela debía preocuparse por llenar ciertas lagunas de experiencia de los niños, ayudándolos a superar obstáculos en su proceso de conocer.

PAGINA 35 para el educador progresista coherente, la necesaria enseñanza de los contenidos esta siempre asociada a una “lectura crítica” de la realidad. Se enseña a pensar acertadamente a través de la enseñanza de los contenidos. Ni solo la enseñanza de los contenidos en sí, o casi en sí, como si el contexto escolar en que son tratados pudiese ser reducidos a un espacio neutro donde los conflictos sociales no se manifiesten, no tampoco solamente el ejercicio del “pensar acertado” de la enseñanza de los contenidos.

PAGINA 38 es necesario que, desde el principio, busquemos ir más allá de la alfabetización, construyendo alternativas en el campo de la educación popular con los propios educandos de las clases populares.

PAGINA 39 Condiciones materiales adecuadas -salarios decentes, las escuelas conservadas, reparadas a tiempo, agilización de las medidas burocráticas indispensables al buen funcionamiento de las escuelas.

PÁGINA 42 juntaremos, por ejemplo, a maestras que trabajen en alfabetización de niños, con especialistas competentes. El diálogo se dará en torno de la práctica de las maestras. Hablarán de sus problemas, de sus dificultades y en la reflexión realizada sobre la práctica de que hablan, emergerá la teoría que ilumina la práctica.

PAGINA 49 Queremos una escuela pública popular pero no populista y que, rechazando el elitismo, no sienta rencor hacia los niños que comen y visten bien- Una escuela pública realmente competente, que respete la forma de estar siendo de sus alumnos y alumnas, sus patrones culturales de clase, sus valores, su sabiduría, su lenguaje. Una escuela que no evalúe las posibilidades intelectuales de los niños de clases populares con los parámetros usados en los niños cuyos condicionamientos de clase les dan indiscutible ventaja sobre aquéllos.

PAGINA 57 El trabajador de la enseñanza, " en cuanto tal, es un político, independientemente de si es, o no, consciente de esto. De ahí que me parezca fundamental que todo trabajador de la enseñanza, todo educador o educadora, tan rápidamente como sea posible, asuma la naturaleza política de su práctica. Se defina políticamente. Haga su opción y trate de ser coherente con ella.

PAGINA 61 Cada etapa de enseñanza debería proponer una especie de "plenitud" en sí misma de tal modo que, quien hiciese sólo la primaria, bien hecha, se sintiese capaz de moverse con los conocimientos recogidos en ella y no sentirse frustrado por haber vivido un tiempo de preparación para algo que no ocurrió.

PAGINA 74 que lo hagamos sin el carácter de emergencia que a veces se da a las Campañas de alfabetización. Es necesario, pues, pensar en cómo insertar a los alfabetizados en el sistema regular de enseñanza.

Lenguaje

PAGINA 163 Éste no es, sin embargo, el tema de nuestra conversación. Volvamos al lenguaje. Las formas de estar siendo, la manera de comer, la posibilidad y el propio gusto de comer, qué comer, la forma de vestimos, la manera en que actuamos en el mundo, cómo nos encontramos con los, otros y nos comunicamos; los niveles de instrucción y de educación, nuestra posición de clase en la sociedad de la que formamos parte, todas estas cosas terminan por formar nuestro lenguaje, nuestra estructura de pensar que, a su vez, también nos condiciona. Nosotros experimentamos el lenguaje, creamos socialmente el lenguaje y nos hacemos al final "lingüísticamente competentes".'

Cuando, más que insinuar, dejamos clara nuestra "repulsión a su forma de hablar, de escribir, de pensar, como fea, inferior y equivocada. Es esto lo que ocurre también en sociedades llamadas multiculturales donde la lengua y la cultura hegemónicas aplastan y consideran; inferior la lengua y la cultura de las así llamadas minorías. La discriminación lingüística es un preconcepto de sexo, de raza y de clase también. ;

En verdad, tenemos que respetar el lenguaje popular tanto cuanto tenemos que respetar el conocimiento de las clases populares para, con ellas, ir más allá de él.

El lenguaje es culturalmente uno de los aspectos importantes del proceso de democratización de las sociedades. Naturalmente, cuando hablamos de lenguaje popular, corremos el riesgo, por un lado, decaer en el elitismo y considerar la expresión lingüística de las clases populares como algo feo e inferior, por otro, de caer en el basismo y negar la importancia y la propia necesidad que las clases populares tienen de dominar la sintaxis dominante. Necesidad de dominar la sintaxis dominante no sólo para sobrevivir sino también para luchar mejor por la transformación de la sociedad infame e injusta en que son humilladas, negadas y ofendidas.

PAGINA 53- Es necesario que la escuela popular sobre todo la que se sitúa en lo más hondo de las áreas periféricas de la ciudad, piense seriamente en la cuestión del lenguaje, de la sintaxis popular, de la que hablo y escribo hace tanto tiempo

No es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el mundo social concreto en que nos constituimos. No; es posible pensar en el lenguaje sin pensar en el poder, la ideología.

Es necesario, finalmente; que, al aprender, por derecho propio, el patrón culto, perciban que deben hacerlo no porque su lenguaje sea feo e inferior sino porque, dominando el llamado patrón culto, sé instrumentan para su lucha por la necesaria reinvención del mundo.

PAGINA 73 Insistir en que toda lectura de la palabra siempre va precedida de cierta lectura del mundo tal vez sea la mejor manera de comenzar a tratar la cuestión que usted me propone.

Política

PAGINA 29 la reformulación del plan de estudios pedagógicos es siempre un proceso político-pedagógico y, para nosotros, sustantivamente democrático.

PAGINA 149 No tengo ninguna duda de que una de las tareas en cuyo cumplimiento la educación puede hoy ayudarnos es la de hacer más consistente nuestro proceso democrático.

PAGINA 150 es absolutamente imposible democratizar nuestra escuela sin superar los preconceptos contra las clases populares, contra los niños llamados "pobres", sin superar los preconceptos contra el lenguaje, su cultura, los preconceptos contra el saber con que los niños llegan a la escuela. Sin abrir la escuela a la presencia realmente participante de los padres y de su propio entorno, a sus destinos

Sin una fuerte convicción política, sin un discurso democrático cada vez más próximo de la práctica democrática, sin competencia científica, nada de esto es posible.

PAGINA 153 La cuestión de la politicidad de la educación no depende de la internacionalización o no de la economía. La politicidad de la educación forma parte de la naturaleza misma del ser de la educación. Ella es tan política hoy aquí como en los Estados Unidos de América. Ha sido tan política en Europa como en Asia. No importa dónde y cuándo se dio, más o menos complejamente, la educación ha sido siempre un quehacer político.

PAGINA 113- Cambiar la escuela en la dirección que esta administración desea, implica un trabajo profundo y serio con los educadores que tiene que ver con la cuestión ideológica, con el asumir compromisos, con la calificación de los profesionales y este camino es, en su entender, la mayor dificultad que hay que traspasar No considero, con todo, que sea una dificultad insuperable.

Pienso que la educación no se reduce a la técnica, pero no se hace educación sin ella.

Creo que el uso de computadoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de reducir, puede expandir la capacidad crítica y creativa de nuestros niños y niñas. Depende de quién las use, en favor de qué y de quien, y para que

PAGINA 56 Esperamos que las asambleas o plenarios pedagógicos tengan una importancia fundamental. Por medio de ellas es posible que se dé, en profundidad, una real participación de la comunidad de padres y de representantes de movimientos populares en la vida entera de las escuelas

PAGINA 78

Reforzar y ampliar el trabajo de los grupos populares que ya trabajan con alfabetización de adultos en la periferia de la ciudad.

Desarrollar un proceso de alfabetización que posibilite a los educandos una lectura crítica de la realidad.

A través del Movimiento de Alfabetización, contribuir al desarrollo de la conciencia política de los educandos y de los educadores comprometidos.

Reforzar el incentivo a la participación popular y a la lucha por los derechos sociales del ciudadano, resaltando el derecho básico a la educación pública y popular.

PÁGINA Es necesario dejar claro, sin embargo, que la escuela que queremos no pretende, por un lado, hacer injusticia con los niños de las clases llamadas favorecidas, ni, por otro, en nombre de la defensa de las clases populares, negarles el derecho de conocer, de estudiar lo que otros estudian, por ser "burgués" No obstante, la creación felina" escuela como 'ésta impone la reformulación de su currículo, tomando este concepto en su significado más amplio.

PAGINA 51 Por eso mismo es que, los momentos que siguen del proceso de reformulación curricular, estaremos conversando con directoras con maestras, con supervisoras, con merendaras, con madres y padres, con líderes populares, con los niños- Es necesario que nos hablen de cómo ven la escuela, de cómo les gustaría que ella fuese; que nos digan algo sobre lo que se enseña o no se enseña en la escuela, de cómo se enseña. Nadie democratiza la escuela solo, a partir del gabinete del secretario.

Paulo Freiré: Acabo de afirmar que jamás impondremos a las escuelas del sistema municipal un perfil de escuela, por más que exprese nuestra opción política y nuestro sueño pedagógico

PAGINA 52- No podemos pensar en ganar la adhesión de las maestras a una forma de relacionarse con los educandos más abierta, más científica también, más arriesgada, imponiéndoles nuestro punto de vista, Necesitamos ante todo convencer, casi convertir

La discusión fundamental es política. Tiene que ver con qué contenidos enseñar, a quién, en favor de qué, de quién, contra qué, contra quién, cómo enseñar. Tiene que ver con quién decide sobre qué contenidos enseñar, qué participación tienen los estudiantes, los padres, los maestros, los movimientos populares en la discusión en torno de la organización de los contenidos programáticos

PAGINA 18: concejos de escuela, la implantación de un ambicioso plan de reforma curricular basado en un tema generador entendido como una perspectiva interdisciplinaria y sustentada en un mecanismo de formación permanente de los maestros y personal de evaluación. El modelo político pedagógico que inspira esa administración popular en educación es la noción de escuela pública popular.

PAGINA 19: la solidaridad de clase que haya construido por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela incluidos padres y comunidad tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura.

La escuela debe ser también un centro irradiador de la cultura popular a disposición de la comunidad no para consumir, si no para recrear la. La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares. La escuela como un espacio de enseñanza- aprendizaje será entonces un centro de debates de ideas, soluciones, reflexiones, donde la organización popular va sistematizando su propia experiencia.

La escuela no es solo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser.

La escuela no es el único espacio para la transmisión del conocimiento. Procuraremos identificar otros espacios que puedan propiciar la interacción de experiencias.

PAGINA 25 Es importante destacar también que una política educativa crítica no puede entender mecánicamente la relación entre estos déficit- el de la cantidad y de la calidad – sino comprenderlos, dinámica, contradictoriamente.

PAGINA 36 Debo concluir esta discusión diciendo que los educadores progresistas saben muy bien que la educación no es la palanca de transformación de la sociedad, pero saben también el papel que ella tiene en ese proceso. La eficacia de la educación está en sus límites.

Una cosa es hacer una campaña de alfabetización en una sociedad en la que las clases sociales populares comienzan a tomar su historia en sus manos, con entusiasmo, con esperanza, la otra es hacer campañas de alfabetización en sociedades en que las clases populares se encuentran distantes de la posibilidad de ejercer una participación mayor en el gobierno de su sociedad.

PAGINA 30 es una perspectiva realmente progresista, democrática y no autoritaria, no se cambia la “cara” de la escuela por decreto.

PAGINA 41 Cambiar la cara de la escuela implica también oír a niños y niñas, asociaciones de barrio, padres, madres, directoras de escuelas, delegados de la enseñanza, maestras, supervisoras, comunidad científica, cuidadores, merenderas, etc. No se cambia la cara de la escuela por un acto de voluntad del secretario.

PAGINA 46 No se puede pensar en cambiar la cara de la escuela, no se puede pensar en ayudar a la escuela para que sea seria, rigurosa, competente y alegre sin pensar en la formación permanente de la educadora.

Subjetividad

PAGINA 82 La pedagogía del oprimido, no el libro que escribí, sino la comprensión de la educación en favor de la emancipación permanente de los seres humanos, considerados como clase o como individuos, se impone como un quehacer histórico en consonancia con la también histórica naturaleza humana, inclusive, finita, limitada.

7. Política Y Educación. México. Editorial Siglo XXI de Editores.1997.132p
Rol Docente

PÁGINA 17 Lo que la posmodernidad progresista no se impone es la comprensión realmente dialéctica del enfrentamiento y de los conflictos, y no su inteligencia mecanicista.

PÁGINA 32. Por eso son tan importantes para la formación de los grupos populares ciertos contenidos que el educador debe enseñar, así como el análisis que hagan de su realidad concreta. Y al hacerlo deben ir superando, con la indispensable ayuda del educador, su saber anterior, conformado solo por las experiencias, por un saber más crítico, menos ingenuo.

PÁGINA 42: no puede haber género más ético, mas verdaderamente democrático, que revelara los educandos, como pensamos, las razones que pensamos de tal o cual forma, nuestros sueños, los sueños por los que luchamos dándoles al mismo tiempo pruebas concretas, y refutables, de que respetamos sus preferencias aunque sean opuestas a las nuestras.

PÁGINA 52 No puedo pensarme progresista y entiendo el espacio de la escuela como algo medio neutro, que tiene poco o casi nada que ver con la lucha de clases, donde los alumnos son vistos solo como aprendices de ciertos objetos de conocimientos a los que presten un poder mágico.

PÁGINA 59: esta es la tarea de profesores y profesoras progresistas que saben que tienen el deber de enseñar en forma competente los contenidos pero que saben también que al hacerlos se obliguen a desvelar el mundo de la opresión.

PÁGINA 24 Me parece que el primer aspecto que hay que destacar es que la práctica educativa es una dimensión necesaria de la práctica social al igual que la práctica productiva, la cultural, la religiosa, etc.

PÁGINA 76 Podemos decir que toda práctica educativa implica: Presencia de sujetos. El sujeto que enseñando aprende y el sujeto que aprendiendo enseña.

Educador y educando: Objetos de conocimiento que ha de ser enseñados por el profesor y aprendidos por los alumnos para que puedan comprenderlos. Contenidos: Objetivos mediatizados e inmediateces hacia los cuales se orienta o se destina la práctica educativa.

Métodos, procesos, técnica de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la acción política, con la utopía con el sueño de que el proyecto pedagógico está impregnado.

PÁGINA 81 El mejoramiento de calidad de la educación implica la formación permanente de los educadores. La formación permanente se basa en la práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, como naturalmente con asistencia al personal altamente calificado, como se puede percibir integrada en la práctica una teoría no percibida antes poco percibida o ya percibida pero poco asumida.

PÁGINA 91 Un tiempo interesante vivido por mi experiencia docente en aquella época era el que dedicada a la discusión de los textos con los alumnos discusión colectiva. En la que participaban con vivo interés, entorno a frases, trozos de sus trabajos, que yo seleccionaba cuyo análisis abría todo un horizonte temático.

Era analizando con los alumnos sus trabajos concretos, su experiencia y reacción como yo iba con indiscutible facilidad, poniendo sobre la mesa cuestiones de sintaxis cuyo estudio estaba previsto, en la programación de los contenidos para uno o dos años después

PÁGINA 95 Parte de la importancia de los contenidos es la calidad crítica y epistemológica de la posición del educando frente a ellos. En otras palabras por fundamentales que sean los contenidos, su importancia efectiva no recibe solamente en ellos, sino en el modo en que los educandos los aprehenden y los incorporan a su práctica, Por eso enseñar contenidos es algo más serio y complejo que discursar sobre su perfil

PÁGINA 100: no hay educación para la liberación, cuyos sujetos actúen coherentemente, que no esté incluida en un sentido de responsabilidad.

PÁGINA 101: Lo que me párese imperioso reconocer es que la responsabilidad que la práctica educativa progresista, libertadora exige sus sujetos tiene una eticidad que le falta a la responsabilidad de la práctica educativa autoritaria dominadora.

PÁGINA 102: la educación para la liberación responsable frente a la rivalidad del ser humano tiene como hiperactivo ético la desocultación de la verdad.

El educador progresista no puede aceptar ninguna situación determinista a la historia. Para el educador progresista no es algo inexorable es algo que debe ser hecho por la acción consistente en mujeres y hombres en cuanto a individuos y clases sociales

PÁGINA 105: el educador progresista es leal a la radical vocación del ser humano para la autonomía se entrega abierto y crítico a la comprensión de la importancia a la posición de clase, de sexo y raza para la lucha de liberación...

Por eso mimo la suya es la defensa a favor de invención de la unidad y la diversidad

PÁGINA 111: el hecho de que estas prácticas y otras de naturaleza similar no puedan realizarse en forma abierta plena y libre no significa que su posibilidad sea absoluta. Toca a las educadoras y educadores progresistas, armada de claridad y decisión política de coherencia, de competencia pedagógica y científica, de la necesaria sabiduría que percibe las relaciones entre tácticas y estratégicas no dejarse intimidar.

Toca a ellos y ellas elaborar su miedo crear con el valor con el cual enfrentarse al abuso del poder de los dominadores.

PÁGINA 112: en relación a la educación popular se constituye como un nadar contra la corriente jamás separa de la enseñanza de los contenidos el desvelamiento de la realidad la educación popular estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha a favor de la transformación democrática de la sociedad la educación popular es la que respeta los educandos cualquiera que sea su posición de clase es la que trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza la que se esfuerza por mejorar los índices de aprobación mediante un riguroso trabajo docente.

PÁGINA 120: es la capacita científicamente a sus profesoras a la luz de los recientes descubrimientos en materias de adquisición del lenguaje enseñanza es cultura y lectura dan formación científica y claridad política para que educadoras y educadores necesitan para superar desvíos que son experimentados por la mayoría se encuentran presente en una minoría significativa la educación popular es la que en lugar de negar la importancia de la presencia de los padres, de la comunidad, de movimientos populares en la escuela se aproxima esas fuerzas y aprende con ella para poder enseñarles es la que entiende la escuela como un centro abierto a la comunidad y no como un espacio cerrado es la que supera los prejuiciosos de raza, de clase, de sexo y se radicaliza por la defensa de la subjetividad democrática es la que además de preocuparse por superar la relación entre profesoras y educados también critica la naturaleza autoritaria y exploradora del capitalismo y aun así no convierte sin embargo la escuela donde se procesa el sindicato o partido

PÁGINA 128: otra tarea de la universidad se refiere a una triple actividad, la de docencia, la de investigación y la de extinción consiste en no solo manifestar sino vivir la permanente búsqueda de la pasión por curiosidad

Lenguaje

PÁGINA 51 La cuestión del lenguaje, en el fondo una cuestión de clase, es igualmente otro punto en que puede atascarse la práctica educativa progresista. Un educador progresista que no sea sensible al lenguaje popular, que no busque la intimidad con el uso de metáforas y de parábolas en el medio popular, no puede comunicarles con los educandos, pierde eficiencia, es incompetente.

PÁGINA 62 Tampoco se trata de no enseñar el llamado patrón culto si no enseñarlo dejando claro las clases populares, al aprenderlo, deben tener en él un instrumento más para luchar mejor contra la denominación.

PÁGINA 65 La alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, tiene que ver con formación de ciudadanía, si pero primero es preciso saber que no es la palanca de esa formación leer y escribir no son suficientes para perfilar la plenitud de la ciudadanía. 2 Es necesario que tomemos y la hagamos como un acto político jamás como un crecer neutro.

PÁGINA 66 El derecho a criticar y a el deber, al criticar, de no faltar a la verdad para apoyar nuestra crítica es un hiperactivo ético de la más alta importancia en el proceso de aprendizaje de nuestra democracia.

PÁGINA 67 No mentir acerca de lo que se critica, no mentir a los lectores ni a nosotros mismos podemos equivocarnos podemos cerrar, mentir nunca. Otro deber es el de procurar, con rigor conocer el objeto de nuestra crítica. No es ético ni riguroso criticar lo que no conocemos.

Exigencia de conocer el pensamiento que se ha de criticar no depende de que nos guste o nos disguste la persona cuyo pensamiento analizamos. El derecho a la crítica exige también del crítico un saber que debe ir más allá del saber entorno al objeto directo de la crítica. Saber indispensable para el rigor crítico.

PÁGINA 55 A veces, la violencia de los opresores y su dominación se vuelven tan profundas que generan en grandes sectores de las clases populares sometidas a ellos una especie de cansancio existencial que está asociado extendido a lo que vengo llamando anestesia histórica en que se pierde la idea del mañana como proyecto.

Política

PÁGINA 107: No hay práctica educativa, ni por lo demás ninguna práctica,

Que escape de los límites. Límites ideológicos, epistemológicos, políticos, económicos, culturales.

PÁGINA 95 Lo que significa es que no es posible olvidar, subestimar, negar las aspiraciones de las clases populares, si la nuestra es una opción progresista

PÁGINA 86 La autonomía de la escuela no implica que el estado escape de su deber de brindar educación de calidad y en cantidad suficiente para responder a la demanda social

PÁGINA 52. Comprender el nivel en que se encuentre la lucha de clases en determinadas sociedades indispensable para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de lo históricamente posibles, y por lo tanto los límites de la práctica político educativa.

PÁGINA 33 La educación popular, sin descuidar la preparación técnico profesional de los grupos populares, no acepta la posición de neutralidad política con que la ideología modernizante reconoce o tendiente a la educación de adultos

PÁGINA 35 Lo que genera la ideología discriminatoria no es la cultura discriminada, si no la cultura hegemónica.

PÁGINA 24: de ahí también el equivoco en que cae algunos grupos populares sobre todo el tercer mundo, cuando, el uso de su derecho pero huyendo mas allá de él, al crear sus propias escuelas provocan a veces que el estado deje de cumplir su deber de ofrecer al pueblo educación de calidad y en cantidad... ya sea que se creen o no sus escuelas comunitarias de todos modos los movimientos populares tendrían que continuar mejor intensificar su lucha política para presionar al estado para que cumpla con su deber. No dejarlo tranquilo jamás, no eximirlo nunca de su tarea pedagógica, no permitir jamás que las clases dominantes duerman en paz.

PÁGINA 20. Sin ser antirreligioso pero mucho menos dogmático en forma alguna, el pensamiento pos moderno radical reacciona contra toda certeza demasiado segura de su certeza.

Subjetividad

PÁGINA 126: la tolerancia significa únicamente que los diferentes tienen derecho a seguir siendo diferentes y de aprender de sus deferencias. Diferencias de naturaleza religiosa cultural sexual, política, ideológica, diferencias raciales radicales y de clases

PÁGINA 103: la liberación no vendrá por que la ciencia lo estableció que vendrá. La liberación será en la historia y se realiza como proceso en que la conciencia de las mujeres y hombres es una

PÁGINA 99 Ser responsable en el desarrollo de una práctica implica, por un lado, a cumplir deberes y, por el otro, ejercer derechos,

PÁGINA 10 Haciendo referencia a la impunidad se menciona la superación de tales descalabros no esta en los discursos en las propuestas moralistas, sino en un clima de rigor ético que hay que crear por medio de necesarias y urgentes transformaciones sociales y políticas.

PÁGINA 88 Nadie nace hecho. Nos vamos haciendo poco a poco, en la práctica social en que tomamos parte.

PÁGINA 88 Cuando pensamos o nos preguntamos sobre nuestra trayectoria profesional, El centro de referencia exclusiva esta en los cursos realizados, en la formación académica y en la experiencia de vida en el área de la profesión. Queda a fuera, como algo sin importancia nuestra presencia en el mundo es como la actividad profesional de los hombres y mujeres no tuviera nada que ver con las experiencias de infancia y juventud, con sus deseos, sus sueños, su amor por el mundo, o desamor por la vida. Con la alegría a su malestar al paso de los días y los años.

PÁGINA 78 Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar, y esta a la imposibilidad de estar neutrales.

PÁGINA 21 esto significa ser el ser humano, en cuanto histórico, un ser finito, limitado, inconcluso pero consiente de su conclusión.

PÁGINA 17: no es posible entenderme tan solo como clase o como raza o como sexo, aunque por otro lado mi posición de clase, el color de mi piel y el sexo con que vine al mundo no se puede olvidar en el análisis de lo que hago, de lo que pienso, de lo que digo. Como no se puede emplear la experiencia social en que participo mi formación, mis creencias, mi cultura, mi acción política, mi esperanza.

PÁGINA 20 que la educación no sea neutra no debe significar, sin embargo que las diferentes opciones que marcan los distintos discursos llevan alejar del dialogo a los sujetos que piensan y sueñan diversamente. No hay crecimiento democrático fuera de la tolerancia aquí, a la vez que significa sustantivamente la convivencia entre desemejantes, no les niega sin embargo el derecho a luchar por los sueños

PÁGINA 2 Es históricamente como el ser humano ha ido convirtiéndose en lo que viene siendo: No solo un ser finito, inconcluso, incierto en un permanente movimiento de búsqueda, si no un ser consiente de su finitud un ser con vocación para ser mas que sin embargo históricamente puede perder su dirección y, distorsionando su vocación deshumanizarse

PÁGINA 13 Esta vocación de ser más que no se realiza la inexistencia de tener, en la indigencia, exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía. Para que los seres humanos se muevan en el tiempo en el espacio cumpliendo e incumplimiento de su vocación... es preciso que participen constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideológicas.

PÁGINA 14 El cuerpo consiente y curioso que estamos siendo ha venido sintiéndose capaz de comprender de intelegir el mundo de intervenir en forma técnica, ética, científica y política.

PÁGINA 15 Nuestra experiencia que incluye condicionamiento pero no determinismo, implica decisiones, rupturas, opciones riesgos.

8. Pedagogía de la Esperanza. México. Siglo XXI editores. 1994. 226p.

Rol Docente

PAGINA 9 PÁGINA: una de las tareas del educador o educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperanzadas es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo.

PÁGINA 39: los educadores y las educadoras progresistas tienen que estar atentos en relación con este dato (política, movilización), en su trabajo de educación popular, porque no solo los contenidos si no la forma de abordarlos están en relación directa con los niveles de lucha mencionados más arriba.

PÁGINA 44: mi experiencia venía enseñándome que el educando precisa asumirse como tal, pero asumir como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere reconocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos el objeto del conocimiento enseñar y aprender con así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica reconocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se retorna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscible, y no en la medida en que el educador va depositando en él la inscripción de los objetos o de los contenidos.

PÁGINA 55: es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no solo poner su “aquí y ahora” su saber, al alcance del educando si no ir más allá de su “aquí y ahora” con él o comprender, feliz, que el educando supera su “aquí”, para que ese sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar como consideración la existencia del “aquí” del educando y respetarlo. En el fondo nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en la última instancia, que no es posible que el educador desconozca, Subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que educandos llegan a la escuela.

PÁGINA 74: respetar a los educandos, sin embargo, no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos prácticas que el espacio de la escuela es un lugar “sagrado” donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera “pecado” preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué...

PÁGINA 76: lo que se exige éticamente a los educadores y a las educadoras es que, coherentes con su sueño democrático, respeten a los educandos, y por eso mismo no los manipulen nunca.

PÁGINA 79: el papel testimonial del profesor en la gestación de disciplina es enorme. Aquí una vez más su autoridad, de la que su competencia es una parte, desempeña una función importante. Un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva a la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente, se anula como profesor.

PÁGINA 104: no centra, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, si no que la comprenden en la relación de los varios componentes, en el so coherente de los materiales, los métodos, las técnicas.

PÁGINA 106: en cuanto objetos de conocimiento no pueden ser enseñados, aprehendidos, aprendidos, conocidos, de tal manera de que se libren, de la implicaciones político-ideológicas que han de prender también por los sujetos cognoscentes. Una vez más se impone la “lectura del mundo” en relación dinámica con el conocimiento de palabra-tema, del contenido, del objeto cognoscible.

PÁGINA 107: el papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su “lectura del mundo” es señalar que existe otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones.

PÁGINA 113: el mal no está realmente en la clase expositiva, en la explicación del profesor o la profesora den. No es eso lo que la caracteriza lo que critiqué como práctica bancaria. Critiqué y continúo criticando aquel tipo de relación educador-educando en el que el educador se considera el único educador del educando, el que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer que es la relación dialógica...

PÁGINA 114...pero hay una tercera posición que considero profundamente valida, que es aquella en la cual profesor o profesora hace una pequeña exposición del tema y enseguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición. De este modo, en la pequeña exposición introductoria el profesor o la profesora desafían a los estudiantes que, preguntándose entre ellos y preguntando al profesor, participan en la profundización y en el desdoblamiento de la exposición inicial. Un trabajo de este tipo de ningún modo puede considerarse negativo o como de escuela tradicional...

PÁGINA 127: lo que me parece fundamental para nosotros hoy,... es la Asunción de una posición crítica, vigilante, indagadora, frente a la tecnología. No endemoniarla ni endiosarla.

PÁGINA 129: lo que me parece finalmente imposible, tanto hoy como ayer, es pensar, o más que pensar tener una práctica de educación popular, previamente o concomitantemente, no se hayan tomado y no se tomen en serio los problemas como: que contenidos enseña, a favor de que enseñarlos, a favor de quien, contra qué y contra quien. ¿Quién elige los contenidos y como se enseña? ¿Qué enseñar? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de experiencia vivida? ¿Podemos destacarlo por impreciso, por desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno ¿Qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el dialogo una práctica inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de “deja como esta para ver cómo queda”? ¿Puede haber un intento serio de lectura y de lectura de la palabra sin la lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene que enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Qué es la codificación? ¿Cuál es su papel en el cuadro en una teoría del conocimiento? Como entender, pero sobre todo como vivir la relación practica-teoría sin que la frase se transforme en una frase hecha ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista, y como superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera? ¿Cómo trabajar la relación lenguaje ciudadanía?

PÁGINA 129 Otra preocupación a la que jamás podría negarse la educación popular es la que tiene que ver con investigación epistemológica antes o concomitantemente con las practicas docentes.

PÁGINA 180: para quien no sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso para quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo. Esto lo he dicho antes y lo repito ahora. Sin este saber dialéctico sobre el saber y de sobre la ignorancia es imposible que quien sabe enseñe a quien no sabe dentro de una perspectiva democrática y progresista.

PÁGINA 183: en el fondo, la universidad debe girar entorno de dos preocupaciones fundamentales de las que se derivan otras y que tienen que ver con el ciclo del conocimiento. Este, por su lado, cuenta tan solo con dos momentos que se relacionan permanentemente: uno es el momento en que conocemos el conocimiento existente, ya producido y el otro es aquel que en que producimos el conocimiento nuevo. Aun en cuando insista en la imposibilidad de separar mecánicamente estos dos momentos, aunque enfatice que son momentos de un mismo ciclo, me parece importante destacar que el momento en que conocemos el conocimiento existente es preponderantemente en la docencia, el de enseñar y aprender contenidos, y el otro, el de la producción del nuevo conocimiento, es preponderantemente el de la investigación. En realidad, empero, toda docencia implica investigación y toda investigación implica docencia. No existe verdadera docencia en cuyo proceso no hay investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente por que se conoce y no se enseña por que se aprende.

PÁGINA 184: otro aspecto al que los rectores y sus asesores prestaron igual atención, en el campo de la docencia, fue la brusquedad de una comprensión interdisciplinaria y no puramente disciplinaria de la enseñanza.

Lenguaje

PÁGINA 113: el dialogo pedagógico implica tanto el contenido u objeto cognoscible alrededor del cual gira como la exposición hecha por el educador o la educadora para los educandos sobre ese contenido.

PÁGINA 102: en este sentido vuelvo a insistir la necesidad imperiosa que tienen el educador o educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo ellos hacen la lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos.

PÁGINA 102: si el educador no se conoce por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso será más oyente que el mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular., puede subrayar la conocida “superioridad lingüística” de clases dominantes.

PÁGINA 38:TAREA DE LA ED DEMOCRATICA Y POPULAR la pedagogía de la esperanza: 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. Esta es una de las cuestiones centrales de la educación popular: la del lenguaje como camino de invención de la ciudadanía.

PÁGINA 75: es la misma reflexión que nos imponemos con la relación a la alfabetización. Quien busca un curso de alfabetización adultos quiere aprender a escribir y a leer frases y palabras, quiere alfabetizarse. Pero la lectura y la escritura de las palabras pasan por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra. La enseñanza de la lectura y la escritura de la palabra a la que falte el ejercicio crítico de la lectura y la relectura del mundo es científica, política y pedagógicamente manca.

PÁGINA 112: el dialogo entre profesoras y profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por razones, entre ellas por que la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El dialogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen el uno con el otro. Por el mismo, el dialogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es táctica manera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro, implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en el que el autoritarismo rompe o impide que se constituya, tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial.

Política

PÁGINA 129: discutir con los campesinos, por ejemplo, que las universidades están comprobando algunos de sus saberes, es tarea política de la importancia pedagógica. Discusiones así pueden ayudar a las clases populares a adquirir confianza en sí mismas o aumentar el grado de confianza que ya tienen. Confianza en sí mismos tan indispensable para su lucha por un mundo mejor y a cuya necesidad ya hice referencia en este texto.

POLÍTICA 189...por otro lado, el aprendizaje por parte de los aplastados y las aplastadas, de los impedidos de ser, de los renegados, de que por medio de la lucha seria, decidida, incansable, es posible rehacer el mundo. De que la esperanza tiene sentido si es parida en la inquietud creadora del combate, en la medida en que solo así ella puede también parir otras luchas en otros niveles.

El aprendizaje, finalmente, de que en una nueva práctica democrática es posible ir aumentando los espacios para los pactos entre clases e ir consolidando el dialogo entre quienes son diferentes. Vale decir, ir profundizando las posiciones radicales y superando las sectarias.

Esto no significa, sin embargo, de ningún modo, que una sociedad que así viva la democracia se instaure una historia de clases sociales, sin ideología, como proclama cierto discurso pragmáticamente posmoderno, inclusive donde nada casi de esto nada sucede, en este sentido la posmodernidad esta, para mí, en la forma diferente, sustantivamente democrática, de tratar los Conflictos, de trabajar la ideología, de luchar por la superación constante y creciente de las injusticias y de llegar al socialismo democrático. Existe una posmodernidad en la derecha, pero también existe una posmodernidad de izquierda, y no, cómo casi siempre se insinúa, cuando no se insiste, que la posmodernidad es un tiempo demasiado especial que suprimió clases sociales, ideológicas, izquierdas y derechas, sueños y utopías. Y uno de los aspectos fundamentales para la posmodernidad de izquierda es el tema del poder, el tema de su reinención que trascienden el de la modernidad, el de su pura conquista.

POLÍTICA 8: sin un mínimo de esperanza no podemos ni siquiera comenzar el embate, pero sin el embate la esperanza, como necesidad ontológica, se desordena, se tuerce y se convierte en desesperanza que a veces se alarga en trágica desesperación. De ahí que sea necesario educar la esperanza. Y es que tiene tanta importancia en nuestra existencia, individual y social, que no debemos experimentaren forma errada, dejando que resbale hacia la desesperanza y la desesperación. Desesperanza y desesperación consecuencia y razón de ser de la inacción o del inmovilismo.

Subjetividad

PÁGINA 161: cualquier esfuerzo en el sentido de implementar las consideraciones referidas, vale decir, cualquier intento de poner en práctica una educación, respetando la comprensión del mundo de los educandos, los desafía a pensar críticamente, en primer lugar, y que no separe la enseñanza del contenido de enseñar a pensar correctamente, en segundo lugar, exige la capacitación permanente de los educadores y de las educadoras. Su capacitación científica exige un serio y coherente empeño con miras a superar las viejas marcas autoritarias y elitistas que perduran en las personas que “habitan” en ellas, siempre prontas a ser reactivadas. Y sin el ejercicio de ese intento de superación, que engloba nuestra subjetividad y que implica el reconocimiento de su importancia, tan menospreciada y disminuida por un dogmatismo que la reduce a un simple reflejo de la objetividad todo intento de cambiar la escuela para ser más democrática tiende a fracasar.

Los dos principios ya referidos pueden inclusive fundamentar toda la transformación de la escuela y de su práctica educativa.

Partiendo de aquellos dos puntos, les decía yo a los educadores y a las educadoras del encuentro, es posible ir desdoblando n dimensiones, innovadora organización curricular, la relación educador-educando, las relaciones humanas en la escuela, dirección-profesores-empleados-cuidadores, las relaciones de la escuela con las familias, con el barrio donde se encuentra la escuela.

PÁGINA 164: para el éxito de la lucha tienen una importancia decisiva tanto la conciencia ética como la conciencia política. La tecnología es suplantada muchas veces por la creatividad del más débil, poseedor sin embargo de una fortaleza que le falta al más fuerte: su convicción ética e histórica de que su lucha es legítima.

PÁGINA 81: lo que he dicho y repetido sin cansarme es que no podemos dejar de lado, despreciado como inservible, lo que los educandos -ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular -traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Se habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros.

PÁGINA 87: la comprensión es así que él en realidad, siempre que se considere el futuro como algo dado de ante mano, ya considerándolo como una pura repetición mecánica del presente, con cambios apenas adversables, ya por qué será lo que tenía que ser, no hay lugar para la utopía, es decir para el sueño, para la opción, para la decisión, para la espera en la lucha, única en que existe la esperanza, no hay lugar para la educación, solo para el adiestramiento.

PÁGINA 95: es importante insistir en que al hablar del “ser mas” o de la humanización como vocación ontológica del ser humano, no estoy cayendo en ninguna posición fundamentalista, por lo demás siempre conservadora. De ahí que insista también que esta “vocación”, en lugar de ser algo *priori* de la historia, es por lo contrario algo que viene constituyéndose en la historia. Por otra parte la lucha por ella, los medios de llevarla a cabo, históricos también, además de variar de un espacio-tiempo a otro, exigen, indiscutiblemente, la Asunción de una utopía. Pero la utopía no será posible si le faltara el gusto por la libertad, que es parte de la vocación de humanización, Y tampoco se le falta esperanza, sin la cual no luchamos.

PÁGINA 95: como individuo y como clase, el opresor no libera ni se libera. Liberándose en y por la lucha necesaria y justa, el oprimido, como individuo y como clase, se libera al opresor, por el simple hecho de impedirle continuar oprimiendo.

PÁGINA 95: hombres y mujeres, a lo largo de la historia, venimos convirtiéndonos en animales de veras especiales: inventamos la posibilidad de liberarnos en la medida en que nos hicimos capaces de percibirnos como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Y sobre todo al percibir que la pura percepción de la inconclusión, de la limitación, de la posibilidad, no basta. Es preciso sumarle la lucha política por la transformación del mundo. La liberación de los individuos solo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad.

PÁGINA 44: el educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Mas que ser educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar. Entre otros ángulos, este es uno que distingue al educador o la educadora progresistas de su colega reaccionario

PÁGINA 75: mi cuestión no es negar la politicidad y la directividad de la educación, tarea por lo demás imposible de convertir en acto, sino, asumiéndolas, vivir plenamente la coherencia de mi opción democrática.

Rol Docente

PAGINA 191 Ningún educador que sueñe con una sociedad diferente puede despreciar los movimientos sociales. Una de nuestras tareas es tratar de entenderlos y ver de qué forma podemos ofrecerles métodos concretos de liberación.

PÁGINA 183 Creo que una de las tareas de una educación crítica y una pedagogía radical reside en ayudar al proceso crítico de pensar-hablar a recrearse en recreación de su contexto. En vez de asumir que esta recreación se produce sólo en el nivel mecánico (esto nunca sucede), la pedagogía debería asumir el PÁGINA de ayudar a reformular este pensamiento.

PÁGINA 176 El elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador: es decir, es independiente de que el educador sea consciente de dicho factor, que jamás es neutral. Una vez que comprende esto, el educador ya no podrá escapar a las ramificaciones políticas. Debe interrogarse acerca de opciones que son inherentemente políticas, si bien a menudo lucen un disfraz pedagógico para que resulten aceptables dentro de la estructura existente. Por lo cual resulta muy importante decidir opciones. Los educadores deben preguntarse para quién y en nombre de quién trabajan. A mayor grado de conciencia y de compromiso, mayor comprensión del hecho de que el rol de educador 'exige correr riesgos, incluida la posibilidad de arriesgar el propio trabajo.

PAGINA 168 Por ejemplo, es posible que en ciertas circunstancias históricas los educadores no puedan participar directamente en algún que otro aspecto de la transformación revolucionaria de la sociedad, pero esto no invalida su rol, aunque sea menos activo, mientras les resulte históricamente viable.

PAGINA 173 Lo que tenemos que hacer es vivir cada día con los educandos y enfrentarnos con esta tensión que existe entre nosotros, tensión que es reconciliable. Concebirla de este modo, y no como antagonista, nos califica como educadores democráticos, no elitistas y autoritarios.

PAGINA 124 El educador que escoge una opción humanista debe percibir correctamente la relación que existe entre la conciencia y el mundo, y entre el hombre y el mundo

PAGINA 118 Si no trascendemos la idea de la educación como pura transferencia de un conocimiento que sólo describe la realidad, impediremos la aparición de la conciencia crítica y de este modo estaremos reforzando el analfabetismo político.

PAGINA 75 El primer tipo de educador es un sujeto de conocimiento enfrentado con otros sujetos de conocimiento. Jamás puede ser sólo un memorizador, sino una persona que constantemente reajusta sus conocimientos, lo cual promueve el conocimiento en sus alumnos. Para él, la educación es una pedagogía del conocimiento.

PAGINA 57 La acción cultural orientada hacia esta síntesis comienza con la investigación temática o con temas generativos a través de los cuales los campesinos pueden iniciar una autor reflexión y auto-evaluación críticas

PAGINA 63 Toda práctica educativa implica, por parte del educador, una posición teórica. Esta posición a sus ves implica una interpretación del hombre y del mundo, a veces más y a veces menos explícita

PAGINA 47 De hecho, los educadores deberían aprovechar todas las oportunidad es posibles para estimular a los campesinos, incluso compartiendo sus dudas, puntos de vista y críticas.

PAGINA 38 El primer requisito práctico que impone una concepción crítica de la alfabetización son las palabras generativas. Estas son las palabras con las cuales los educandos analfabetos comienzan a alfabetizarse en tanto sujetos del proceso, ampliando su «restringido universo original de palabras». Estas palabras generativas incorporan una temática significativa a las vidas de los educandos. El educador sólo puede organizar un programa a través de la investigación de este universo de palabras; el mundo definido por las palabras existentes

Lenguaje

PAGINA 182 En un momento concreto de la lucha por la autoafirmación, siendo sometidos y explotados por la clase gobernante, no hay grupo social ni clase, ni siquiera una nación entera que pueda emprender la lucha por la liberación si carece de un lenguaje. Creo que mi lenguaje y mi pensamiento son una unidad dialéctica. Están profundamente arraigados en un contexto. De modo que si hay un cambio de contexto. No será suficiente para difundir mecánicamente una forma diferente de pensar hablar; tendrá que producirse por necesidad.

PAGINA 150 «Poder hablar» es construir una historia que pueda reformularse una y otra vez. Las clases dominadas y silenciosas sólo pueden hablar cuando se hacen cargo de la historia y desarticulan el sistema opresor que las aplasta. A través de una praxis revolucionaria, juntamente con un liderazgo crítico patente, las clases dominadas aprenden a «enunciar» su mundo, descubriendo de este modo las verdaderas razones de su silencio previo.

PÁGINA 75 El educador cuyo enfoque se centra en la simple memorización resulta anti-dialógico; su acto de transmisión de conocimiento es inalterable. Para el educador que experimenta el Acto de conocer junto con sus estudiantes, el diálogo constituye, por el contrario, el signo mismo del acto de conocer. Sin embargo, advierte que no todo diálogo es en sí mismo la marca de una relación de verdadero conocimiento.

PAGINA 69: A la luz de un concepto semejante - desgraciadamente demasiado difundido - los Programas de alfabetización jamás pueden constituir esfuerzos tendentes hacia liberación; jamás cuestionarán la realidad misma que priva a los hombres del derecho a alzar la voz, y no sólo a los analfabetos, sino a todos aquellos los que se trata como objetos en una relación de dependencia. Estos hombres, analfabetos o no, de hecho no son marginales

PAGINA 71 En tanto hecho que reclama la reflexión crítica tanto de los educandos como de los educadores, el proceso de alfabetización debe poner en relación el decir palabras con la transformación de la realidad y con el PÁGINA del hombre en esta, transformación. Percibir el significado de esa relación es indispensable para aquellos que aprenden a leer y escribir, si es que estamos realmente comprometidos con la liberación. Esa percepción llevará a los educandos a conocer que tienen un derecho mucho mayor que el de ser alfabetizados. En última instancia se darán cuenta de que, en tanto hombres, tienen el derecho a su decir. El proceso de alfabetización de adultos en tanto acto de conocimiento implica la existencia de dos contextos interrelacionados. Uno es El contexto del diálogo auténtico entre educandos y educadores como sujetos de conocimiento. En esto deberían consistir las escuelas (contexto teórico del diálogo). El segundo es el contexto real de los hechos concretos, la realidad social en la que existen los hombres.

PAGINA 67 Por lo tanto, el análisis de estos textos revela una visión simplista de los hombres, de su realidad, de la relación que existe entre ambos y del proceso de alfabetización que se despliega en esa realidad.

PAGINA 50 Consecuentemente, y apoyados por su experiencia, los campesinos deberían hallar en sus estudios de post alfabetización en el asentamiento una comprensión más científica de su trabajo y su realidad. De este modo, se estaría intentando seriamente fomentar el desarrollo de la Auto expresión de los campesinos con el fin de poder incorporarla al mundo real del entorno de los campesinos. Este es un proceso crítico a través del cual los campesinos alcanzarían más rápidamente una clara comprensión del hecho que una particular forma o sistema de vida es el equivalente de una forma particular de pensamiento-lenguaje.

PAGINA 42: Sobre la base de la experiencia social de los analfabetos, podemos con cualquier sólo la alfabetización que asocia el aprendizaje de la Recto escritura con un acto creativo pone en práctica la comprensión crítica de dicha experiencia, ya pesar de no pretender actuar como disparador de la liberación, habrá indudablemente de contribuir al proceso. Y, por supuesto ésta no es una tarea para las clases dominantes.

PAGINA 43 Modificar el mundo a través del trabajo, «denominar» el mundo, expresarlo y auto expresarse son cualidades únicas de los seres humanos. La educación en cualquier nivel sería más gratificante si estimulara el desarrollo de esta esencial necesidad humana de expresión. En la alfabetización de adultos, así como en la post-alfabetización, el dominio del lenguaje oral y escrito constituye una de las dimensiones del proceso de expresión. Aprender a leer y escribir, por lo tanto, no tendrán significado alguno si se logra a través de la repetición puramente mecánica de sílabas. Este proceso de aprendizaje sólo es válido cuando el educando empieza simultáneamente a percibir la estructura del lenguaje, al tiempo que adquiere habilidad con la mecánica del vocabulario. A medida que percibe la estrecha relación que existe entre lenguaje, pensamiento y realidad en la propia auto transformación, ve la necesidad de contar con nuevas fórmulas de comprensión y de expresión.

PAGINA 39: Es esencial comprender que el analfabetismo en sí mismo no es el obstáculo original. Es producto de una limitación más temprana que luego se convierte en un obstáculo. Nadie elige ser analfabeto. Se es analfabeto en razón de condiciones objetivas. En ciertas circunstancias «el hombre analfabeto es el hombre que no necesita leer». En otras circunstancias, es aquel a quien se le ha negado el derecho de leer. En ninguno de Los dos casos existe la posibilidad de elegir.

PAGINA 40: Entonces la alfabetización se convierte en una tarea global que implica a los educandos analfabetos en sus relaciones con el mundo y con los demás. Pero al comprender esta tarea global sobre la base de sus vivencias sociales, los educandos contribuyen a su propia capacidad para hacerse cargo de la praxis en tanto actores de la tarea. Y, significativamente, como actores, transforman la realidad con su trabajo y crean su propio mundo. Este mundo, creado a partir de la transformación de otro mundo que ellos no crearon y que ahora los limita, es el mundo de la cultura que se extiende para abarcar el mundo de la historia.

PAGINA 30: El lector debería asumir el rol de sujeto de la acción. Si el lector se enfrenta al texto como magnetizado por las palabras del autor, hechizado por una fuerza mágica; si el lector se comporta pasivamente y se «domestica», procurando sólo memorizar las ideas del autor; si el lector permite que le «invada» lo que afirma el autor; si el lector se transforma en un «vehículo» de extractos de un texto internalizando, es imposible que estudie seriamente.

PAGINA 31: El acto de estudiar supone una relación dialéctica entre el lector y el texto, que se refleja en los temas tratados. Esta dialéctica implica el condicionamiento histórico, sociológico e ideológico del autor, que por lo general no coincide con el del lector.

PAGINA 32: En tal caso, lo que deberíamos admitir es nuestra necesidad de estar mejor capacitados, para poder volver al texto entonces. De hecho, de nada servirá pasar a la página siguiente, si no podemos entender la que estamos leyendo. Por el contrario, debemos dedicarnos a desentrañar sus misterios. La comprensión de un texto no es un don que pueda ser otorgado por otro. Exige paciencia y dedicación por parte de quienes lo consideran problemático. El acto de estudiar no debería medirse según la cantidad de páginas leídas en una noche, o el número de libros leídos en un semestre. Estudiar no es consumir ideas, sino crearlas y recrearlas.

PAGINA 34: La alfabetización se convierte en el resultado de un acto que lleva a cabo un .así llamado educador que «llena» al educando analfabeto con palabras. Este sentido mágico otorgado a las palabras se extiende a otra ingenuidad: la del Mesías el analfabeto es un «hombre perdido». Por lo tanto, es necesario «Salvarlo, y su «salvación» consiste en que le «llenen» con estas palabras, meros .sonidos, milagrosos ofrecidos o impuestos por el educador que con frecuencia es agente inconsciente del trasfondo político inherente a la campaña de alfabetizaron. En términos generales estos textos y manuales se desarrollan de acuerdo, con conceptos mecánicos y mágico- mesiánicos sobre el «depósito de palabras» y estímulo de palabras». Su objetivo final consiste en lograr una «Transfusión» en la que el educador constituye la «sangre salvadora» para el «analfabeto enfermo» Mas aun, incluso si las palabras a partir de las cuales se desarrolla un texto coinciden con la realidad existencial de los educandos analfabetos (y esto rara vez sucede), se las presenta como Clichés; las palabras nunca las crean aquellos, pie debieran haberlas escrito.

PAGINA 35: Al confiar en palabras que transmiten una ideología acomodaticia, este Trabajo de alfabetización refuerza la «cultura del silencio» que domina a la mayor parte de las personas. Esta clase de alfabetización jamás puede ser un instrumento de transformación del mundo real.

PAGINA 36: El analfabetismo no es un problema estrictamente lingüístico o exclusivamente pedagógico o metodológico, es una cuestión política, al igual que la misma alfabetización a través de la cual intentamos superar el analfabetismo. Parasitar la inteligencia de modo ingenuo o sagaz, no afecta en lo más mínimo al elemento político en sí mismo. Consecuentemente, la concepción crítica de la alfabetización no incluye la mera repetición mecánica de pa, pe, pi., po, pu y la, le, li, lo, lu para llegar a pula, pelo, lali, pulo, lapa, lapela, pitula y así sucesivamente. Más vale desarrollar en los educandos la conciencia sobre sus derechos, así como la presencia; critica en el mundo real. Según esta perspectiva, y no la de las clases dominantes, la alfabetización se establece como un proceso de búsqueda y percibir el sentido más profundo del lenguaje y de la palabra que, en esencia les es negada. Tanto el educando como el educador necesitan desarrollar formas adecuadas de pensar la realidad. Y esto no se logra a través de la repetición de frases que parecen carecer de sentido, sino respetando la unidad entre la teoría y práctica. Resulta fundamental erradicar la equívoca teoría según la cual los educandos generalmente se convierten en víctimas del verbalismo y de sílabas sin sentido que son sólo una pérdida de tiempo.

Política

PAGINA 189 Cuando la cultura dominada percibe la necesidad de liberarse, descubre que tiene que tomar la iniciativa y desarrolla sus propias estrategias, utilizando a la vez las de la cultura dominante.

PAGINA 123 No existe dimensión humanista en la opresión, así como tampoco existe deshumanización en la verdadera liberación. Pero la liberación no prende en la conciencia de las personas si están aisladas del mundo. La liberación se produce en su praxis histórica cuando incluye una conciencia crítica de la relación implícita que existe entre la conciencia y el mundo.

PAGINA 102- 103 La revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión. Durante la acción de reflexión sobre el mundo que debe ser transformado, el pueblo llega a darse cuenta de que el mundo está efectivamente en proceso de transformación. El mundo en transformación es el mediador del diálogo entre el pueblo, en un extremo del acto de conocer, y el liderazgo revolucionario, en el otro. Si las condiciones objetivas no siempre permiten este diálogo, su existencia puede verificarse mediante el testimonio del liderazgo.

103 PÁGINA La auténtica comunión implica comunicación entre hombres, mediada por el mundo. Sólo la praxis en el contexto de la comunión convierte la «concienciación» en proyecto viable. La concienciación es un proyecto conjunto puesto que se desarrolla en un hombre que se encuentra entre otros hombres, hombres unidos por su acción y su reflexión sobre esa acción y sobre el mundo.

PAGINA 105-106 Constituye el instrumento mediante el cual se expulsan los mitos culturales que persisten en el pueblo a pesar de la nueva realidad. Es, además, una fuerza que se opone a la burocracia, que amenaza con sofocar la visión revolucionaria y dominar al pueblo en nombre de su propia libertad.

PAGINA 108 Dado que los hombres son seres históricos, incompletos y conscientes de serlo, la revolución es una dimensión humana tan natural y permanente como la educación. Sólo una mentalidad mecanicista considera que la educación puede cesar en un determinado momento, o que la revolución puede detenerse cuando alcanza el poder. Para ser auténtica, la revolución debe ser un acontecimiento continuo. De lo contrario, dejará de ser revolución y pasará a ser una burocracia esclerótica. La revolución es siempre cultural, ya sea en la fase de denuncia de una sociedad opresiva y proclamando el advenimiento de una sociedad justa, ya en la fase de una sociedad nueva inaugurada por la revolución. En la sociedad nueva, el proceso revolucionario se convierte en revolución cultural.

Subjetividad

PAGINA 185 En la alfabetización, los educandos deberían asumir el PÁGINA de sujetos en el proceso mismo de dominar su lenguaje. Los estudiantes universitarios deberían asumir el PÁGINA de sujetos de conocimiento en el intercambio entre estudiantes que saben y educadores que también saben.

PAGINA 175 No me permito caer en ningún tipo de subjetivismo: ni en el que determina la historia ni en el otro que denomino fatalismo liberador. La subjetividad está relacionada con los problemas de la libertad, de la reconstrucción del mundo y de la revolución, una revolución, que debe eliminar, o por lo menos, legislar la subjetividad de forma tal que, siga los designios del pensamiento objetivo. Puesto que me interesa y creo que la subjetividad y la conciencia poseen un PÁGINA vital en la construcción, de la historia, pienso que en la transformación de la sociedad lo importante no es tomar el poder sino reinventarlo. Sin caer en una concepción idealista o en una explicación mecanicista de la historia, creo que la educación (que no es una herramienta para la transformación) tiene mucho que ver con la reinención del poder.

PAGINA 120 La palabra concienciación (Basada en el término brasileño conscientizacao), proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador, no debería entenderse como una manipulación idealista. Aun cuando nuestra visión de la concienciación no es ni subjetiva ni mecanicista sino dialógica, no podemos atribuirle un PÁGINA que no posee, el de transformar la realidad. Sin embargo, tampoco debemos reducirla a un mero reflejo de la realidad. Uno de los puntos importantes de la concienciación es provocar un reconocimiento del mundo, no como mundo «dado», sino como mundo que está dinámicamente en «proceso de creación».

PÁGINA 67 Sus autores no reconocen en las clases pobres la capacidad de conocer e incluso crear textos que podrían expresar su propio pensamiento-lengua en el nivel de su percepción de la realidad. Los autores repiten con los Textos lo que hacen con las palabras, es decir, las introducen en la conciencia de los educandos como si se tratara de un espacio vacío: una vez más la concepción nutricionista del conocimiento.

PAGINA 54 Subestimar la creatividad y capacidad regenerativa de los campesinos, despreciando sus conocimientos en cualquier nivel y tratando de «llenarlos» con lo que los técnicos consideran correcto, son expresiones de una ideología dominante. A pesar de lo cual, no queremos decir que los campesinos deberían quedarse donde están en lo que se refiere a su confrontación con el mundo natural y la política nacional. Lo que queremos subrayar es que no debieran concebirse como «continentes» vacíos en los cuales se deposita conocimiento. Muy al contrario también son los sujetos del proceso de sus creencias. Los campesinos desarrollan su propia forma de ver y comprender la realidad, de acuerdo con patrones culturales que están obviamente marcados por la ideología de los grupos dominantes en el conjunto de la sociedad. Sus formas de pensar, condicionadas por su comportamiento, que a su vez condiciona sus formas de pensar, se han ido desarrollando y cristalizando a lo largo de un extenso período de tiempo. Si muchas de estas viejas formas de pensar y comportarse continúan vigentes, incluso allí donde los campesinos luchan por defender sus derechos, es aún más razonable suponer que subsistan entre otros campesinos que no han tenido la misma experiencia, por ejemplo en áreas en que la reforma agraria se produjo.

PAGINA 86 Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse. Su reflexión no conduce únicamente a una conciencia vaga y no comprometida, sino al despliegue de una acción profundamente transformadora sobre la realidad determinante. La «conciencia de» y la «acción de» la realidad son, por lo tanto, constituyentes inseparables del acto transformador mediante el cual los hombres se convierten en seres de relación.

PAGINA 88 La concienciación es viable sólo porque la conciencia de los hombres, aunque condicionada, puede reconocer que lo está. Esta dimensión «crítica» de la conciencia da cuenta de las metas que los hombres asignan a sus actos de transformación de la realidad. Dado que son capaces de establecer metas, sólo los hombres son capaces de concebir el resultado de sus acciones aun antes de iniciar la acción propuesta.

El proceso de transformación del mundo, que revela la presencia del hombre, puede conducir tanto a la humanización como a su deshumanización, a su crecimiento o a su reducción. Estas alternativas revelan al hombre su propia naturaleza problemática y le plantean un problema, ya que le exigen que escoja un camino u otro

PAGINA 6 su tarea consiste en «estudiar» las así llamadas lecciones de lectura, que de hecho son casi totalmente alienantes y alienadas, pues tienen poco o nada que ver con la realidad sociocultural del educando

PAGINA 65 La palabra, según el concepto naturalista de conciencia implícito en el manual de lectura, debe ser «depositada», no puede resultar del esfuerzo creativo de los educandos. Según esta concepción, el hombre es un ser pasivo, objeto, y no sujeto, del proceso de aprender a leer y escribir. En tanto objeto.

PAGINA 132-133 Nadie puede considerar a otro. El educador y el pueblo se conciencian juntos, gracias al movimiento dialéctico que relaciona la reflexión crítica sobre la acción pasada con la lucha que continúa.

PÁGINA 41: El hecho de damos cuenta de que somos cultos porque trabajando, y por medio del trabajo, modificamos la realidad (si bien queda mucho por hacer referente la comprensión en sí y la verdadera transformación de la sociedad), constituye una importante toma de conciencia. Esta clase de comprensión no puede -compararse con la monótona repetición de Vd., be, Vd. bo, bu.

10 Importancia De Leer Y El Proceso De Liberación. México. Siglo XXI Editores. 1984. 176p.

Rol Docente

PÁGINA 112: la cuestión de la coherencia entre la opción proclamada y la práctica es una de las exigencias que los educadores críticos se hacen a sí mismos.

PÁGINA 34: todo investigador digno de ese nombre sabe muy bien que la tan propalada neutralidad de la ciencia, de la cual deriva la no menos propalada en parcialidad el científico, con su criminal indiferencia por el destino que pueda darse a los descubrimientos de su actividad científica es uno de los mitos necesarios para las clases dominantes.

PAGINA 57: la evaluación no es el acto por el cual A evalúa a B. es el acto por medio del cual A y B evalúan juntos una práctica su desarrollo los obstáculos encontrados y los errores y equívocos por ventura cometidos de ahí su carácter dialógico.

PÁGINA 59: los educadores deben aprovechar toda oportunidad para estimular a los campesinos aunque expongan sus observaciones, sus dudas, sus críticas.

Lenguaje

PÁGINA 121: la alfabetización de adultos y la pos alfabetización implica esfuerzos en el sentido de una comprensión correcta de lo que es la palabra escrita, el lenguaje, sus relaciones con el contexto de quien habla de quien lee y escribe, comprensión por lo tanto en relación entre lectura de mundo y lectura de la palabra, la biblioteca popular, como centro de cultura y no de depósito silencioso del libro, aparece como el factor fundamental para el perfeccionamiento y la identificación de una forma correcta de leer el texto en relación con el contexto.

PÁGINA 128: los cuadros de cultura popular que los educando vienen utilizando como libros básicos, tanto en la alfabetización como la pos alfabetización no son cartillas ni manuales con ejercicios o discursos manipuladores, es el nombre genérico que se le ha venido dando a esta serie de libros, el primero los cuales es de alfabetización...lo que se espera de estos textos es que se entreguen a la curiosidad crítica de los educando, no que sean leídos mecánicamente, el lenguaje de los textos es desafiante y no esloganizante. Lo que busca es la participación efectiva del pueblo como sujeto de la reconstrucción del país, y la alfabetización y el pos alfabetización están al servicio de ellos.

PÁGINA 94: la comprensión del texto hacer alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relación entre el texto y el contexto.

PÁGINA 102: la insistencia en la calidad de la lectura en el atraimiento debido a los textos hacer comprendidos y no mecánicamente memorizados rebela, una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar.

PÁGINA 105: sin embargo podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo percibida por la lectura del mundo sino por cierta forma de escribirlo o reescribirlo, es decir de transformarlo a través de nuestra practica consiente.

PÁGINA 59: durante la discusión de una situación problemática los educadores deben solicitar a los campesinos que redacten primero, en el pizarrón, Durante la discusión de una situación problemática. Los educadores deben solicitar a los campesinos que redacten, primero en el pizarrón, después en una hoja de papel, sus observaciones: una simple frase, no importa.... El primero tiene la finalidad de proponer la discusión del contenido de texto redactado por uno de sus compañeros... el segundo momento en el cual el educando redacta su pequeño texto en una hoja de papel, tiene por finalidad su aprovechamiento posterior en una especie de antología de textos de campesinos que será organizada por el equipo central con la participación de algunos educadores de básica de algunos campesinos.

PÁGINA 60: al descodificar la codificación, con la participación del educador, los campesinos analiza su realidad y expresan, su discurso, los niveles de percepción de asimismo en sus relaciones con la objetividad. Revela los condicionamientos ideológicos aunque han estado sometidos en su experiencia "cultura del silencio", de las estructuras del anti-fusión.

PÁGINA 63: hay algo más que el análisis de ese discurso puede proporcionar: el reconocimiento de una serie de preocupaciones de las comunidades campesinas que, el último análisis, revelan una temática que debe ser tratada en forma interdisciplinaria, en la cual se puede basar la organización del contenido programático de la pos alfabetización.

PÁGINA 64: Apoyado en la práctica los campesinos la pos alfabetización de los a sentamientos debe ofrecerles, a niveles que se van ampliando, un conocimiento cada vez mas científico de su que hacer y de su realidad.

PÁGINA 65: transcrita las grabaciones de las descodificaciones, el equipo central, hace su aporte, educadores de base y dirigentes campesinos, organizaría libros de texto, las ontologías campesinas. Libros que podrían a aumentarse...

Al estudiar en su propio texto o el texto de los compañeros de otra área, los campesinos estaría estudiando el discurso surgido de las codificaciones de una temática...al discutir y no solo leer el discurso anterior, harían la crítica de ese discurso, con uno nuevo que también sería grabado... esto da lugar a un segundo libro de lectura más rico, mas critico, más plural en su temática.

PÁGINA 56: los educadores prestaran la mayor atención a la elección de las palabras generadoras así como reacción de los textos de lectura que deben tener en cuenta los hombres y mujeres en su contexto de transformación.

Lenguaje 56: es necesario que los textos sean en si un desafío, y como tal son tomados por los educandos y el educador para que, dialógicamente penetre en su comprensión.

PÁGINA 82: la relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su desvelamiento crítico.

PÁGINA 134: en el círculo de la cultura, en cuanto al contexto que acostumbra a llamar teórico, esta actitud de sujeto curioso critico es el punto de partida fundamental para empezar la alfabetización. El ejercicio de esta actividad critica, el análisis de la práctica social, de la realidad del proceso de transformación, permite a los alfabetizándose, por un lado, profundizar el acto del conocimiento en la pos alfabetización; por el otro, asumir frente a su cotidianidad una postura más curiosa. La posición de quien da constantemente acerca de su propia practica, acerca de la razón de ser de, los hechos en que se halla envuelto.

Política

PÁGINA 110: tanto en el caso del proceso educativo como el del acto político, una de la cuestiones fundamentales es la claridad acerca de el favor de quien y de que, y por tanto contra quien y contra que, aemos la educación y de favor de quien y de que, y por tanto contra quien y contra que, desarrollamos la activad política.

No es posible pensar siquiera la educación sin pensar también la cuestión del poder, si no es posible comprender la educación como una práctica autónoma o neutra, esto no significa que no hay alguna que la educación sistemática sea pura reproductora de la ideología dominante.

PÁGINA 115: La neutralidad de la educación, de la cual resulta el entenderla como un quehacer puro, el servicio de la formación de un tipo ideal del ser humano, desencarnada a lo real, virtuoso y bueno, es una de las connotaciones, fundamentales es una de la visión de la educación.

PÁGINA 73: el analfabeto político no importa si sabe leer y escribir o no, es aquel o aquella que tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con el mundo, o percepción ingenua de la realidad social que, para él o ella es un hecho dado, es algo que es y que esta y que no es algo que es y no que está haciendo.

PÁGINA 74: sin embargo el analfabeto político percibe el futuro, no como repetición de presente si no como algo preestablecido, predeterminado.

PÁGINA 79: En una posición dialéctica, no es posible aceptar la separación ingenua entre conciencia y mundo.

PÁGINA 44: de este modo no hacen otra cosa que caer en la dicotomía, típica de una sociedad de clases, entre enseñar y aprender, en que la clase dominante enseña y la clase dominada aprende. Se niega, en consecuencia, a aprender con el pueblo y se vuelven prescriptos, depositarios de lo que creen ser su saber revolucionario.

POLITICA 45: van percibiendo que el dialogo con el pueblo, en la acción cultural para la liberación, no es un formalidad si no un acto indispensable para el acto de conocer, si nuestra opción es realmente revolucionaria...

Sin opciones revolucionarias, es imposible considerar al pueblo como objetos de mentes liberadas.

PÁGINA 32: es que un desvelamiento de la realidad que no esté orientado en el sentido de una acción política sobre esa realidad bien definida y clara, no tiene sentido. Solamente así en la unidad de la práctica y la teoría, de la acción y la reflexión es posible superar el carácter alinéate ante de la cotidianidad, como expresión de nuestra manera espontánea de movernos en el mundo o como resultado de una acción que se mecaniza o se burocratiza.

Subjetividad

PÁGINA 84: la conciencia de sí de los seres humanos implica la conciencia de las cosas, de la realidad concreta en que se hayan como seres históricos que aprehenden a través de su habilidad cognoscitiva.

PÁGINA 85: el conocimiento de la realidad es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y este para el aumento de aquel conocimiento.

PÁGINA 68: como presencias en el mundo, los seres humanos son cuerpos consientes que lo trasforma, obrando y pensando, lo que les permite conocer el nivel reflexivo. Precisamente por causa de eso podemos tomarnos nuestra propia presencia en el mundo como objeto en nuestro análisis crítico.

PÁGINA 69: cuando mas capases seamos de descubrir la razón de ser de porque somos como estamos siendo, tanto más nos será más posible alcanzar la razón del ser de la realidad en que estamos, superando así la comprensión ingenua, que podemos tener en ella.

PÁGINA 72 la palabra concientización, con la que en general, me refiero al proceso del cual los seres humanos sin ser tan críticamente en la acción transformadora no debe ser entendida como una manifestación idealista... en la concientización, uno de los ángulos más importantes será el de provocar el reconocimiento del mundo, no como un mundo dado, sino como un mundo dándose dialécticamente... la concientización implica la constante clarificación de lo que queda escondido entre nosotros mientras nos movemos en el mundo, no necesariamente tomándolo, como objeto de nuestra reflexión crítica.

PÁGINA 28: al enfrentarnos a una determinada situación en la cual entramos independientemente de nuestra conciencia, tenemos en ella la condición concreta que nos desafía. La situación dada, como situación problemática, implica lo que en la pedagogía del oprimido es llamado "inédito viable" es decir, la futuridad a construir

REFERENCIAS

11. ALVARADO Yesenia. ARGÜELLES Raquel. RUIZ Silvino. En <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyFIEuFpFwmFPOKxe.php>. Mayo 23 de 2007.
12. CARRERA Álvarez Vicente La Revolución Docente Y Los Aportes De La Teoría Crítica De La Acción Comunicativa. REVISTA MAGISTRALIS. JULIO-DICIEMBRE #17, JULIO-DICIEMBRE. 1999.
13. CZERLOWSKI. Mónica. La pedagogía crítica y la recuperación de la utopía. En <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/artic5.htm>. Mayo 26 de 2006
14. DAROS, Williams R. Construcción De Conocimientos Y Diseño Curricular De Base Epistemológica. Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación. IRICE. Argentina. 1993. Rae 00.408-03
15. FERREIRA Ruiz Maria José. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento Freireano à formação do professor. En OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 33: Septiembre - Diciembre 2003 <http://www.rieoei.org/rie33a03.htm>
16. FREIRE Paulo. Importancia De Leer Y El Proceso De Liberación. México. Siglo XXI Editores. 1984. 176p.
17. ----- La Naturaleza Política De La Educación. Barcelona. Ediciones Paidós. 1990. 203p.
18. ----- Pedagogía de la Esperanza. México. Siglo XXI editores. 1994. 226p.
19. ----- Política Y Educación. México. Editorial Siglo XXI de Editores.1997.132p
20. ----- La Educación En La Ciudad. México. Siglo XXI editores. 1997b. 169p.
21. ----- Pedagogía de la Autonomía. México. Siglo XXI editores. 1999
22. ----- Pedagogía del Oprimido. Madrid. Siglo XXI editores. 2000. 14 ed.

23. ----- Pedagogía De La Indignación. Madrid. Morata editores. 2001. 151 p.
24. ----- La Educación Como Práctica De Libertad. México. Siglo XXI editores. 2004. 51 ed. 151p.
25. ----- Educación Como Cambio Social. Argentina. Editorial Tierra Nueva. 162p
26. GIROUX Henry. Los Profesores Como Intelectuales. España. Ediciones Paidós. 1997. 290 P.
27. GIROUX Henry. Pedagogía Y Política De La Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Editorial Amorrortu editores. Buenos aires. 2003. 384 p. capítulo 2: cultura y racionalidad en el pensamiento de la escuela de de Frankfurt: fundamentos ideológicos de una teoría de la educación social
28. GORAN, THERBORN. La escuela de Frankfurt. Ediciones anagrama. España 1972.
29. HABERMAS Jürgen. Ciencia y técnica como ideología. Editorial tecnos. Madrid. 2ª edición. 1992. 181p.
30. IAFRANCESCO, Villegas Giovanni M. nuevos fundamentos curriculares para la transformación curricular a propósito de los estándares. Bogotá. Cooperativa editorial magisterio. 2003 166.p capitulo 11. “currículo desde la perspectiva de una escuela transformadora”
31. LARA Gonzáles Mireya, y CORTÉS Salcedo Ruth Amanda. Investigar es nuestro oficio en Aula Urbana #54 Bogotá. Noviembre de 2005.
32. MARTÍNEZ Escárcega Rigoberto. Peter McLaren: Una Pedagogía Revolucionaria en: <http://fundacionmclaren.org/petermclaren>. Mayo 19 de 2007
33. MORALES Rodríguez, Noé. El hecho educativo, en revista innovaciones educativas. N° 14. Año 2004
34. OCHOA Rojas, Luís Francisco. Fragmento de la obra en preparación “Tendencias Epistemológicas en Ciencias Sociales y Educación.
35. OSORIO, Jorge. Educación Popular: Por Una Democracia Con Ciudadanía Y Equidad. Revista de Educación y Cultura Num. 33, Pág. S.p TAREA 1994 Rae 00.577-18.

36. QUIROZ, Sergio. La Pedagogía Crítica: Lectura Renovada que Fortalece al Marxismo. <http://fundacionmclaren.org/petermclaren/quiroz2.html>
37. RIVERO Gil José. La Importancia De La Educación En La Determinación De La Hegemonía. Las Teorías De La Reproducción en <http://labininto.uma.es/lab8/Lab8Art5GilRivero.htm>. Mayo 23 de 2007.
38. SAVIANI, Dermeval. (1994). Las Teorías De La Educación Y El Problema De Marginalidad En América Latina. *Revista colombiana de educación*, #13, 9-31.
39. Universidad Lomas de Zamora. Cátedra de pedagogía. Módulo 2. En <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/modulo2.htm#1>. Febrero 15 de 2006.
40. Universidad Lomas de Zamora. Cátedra de pedagogía. Módulo 3. En <http://www.unlz.edu.ar/catedras/s-pedagogia/modulo3.htm#1>
41. VARELA, Fernando. Filosofía y pedagogía en la teoría crítica de la enseñanza. *Revista de pedagogía*. Vol. XVI #42 ESCUELA DE EDUCACIÓN UCV. 1995
42. VÉLEZ DE LA CALLE Claudia y ÁLVAREZ Agudelo Ofelia. Aproximaciones a una pedagoga social en Colombia. *Revista Fundación Universitaria Luís Amigó*. N° 5. 2005 investigación encontrada a través del Reduc: RAE 03.920-10
43. ZITKOSKI, Jaime José. EDUCAÇÃO POPULAR E EMANCIPAÇÃO SOCIAL: Convergências nas propostas de Freire e Habermas.– UNISINOS. GT: Educação Popular /n.06. Agência Financiadora: Não contou com financiamento en canal iberoamericano sobre noticias de educación www.ipp-uerj.net/olped/documentos/0447.pdr