Paulo freire : por una teoría y una práxis transformadora

Lisete Regina Gomes Arelaro [1]; Maria Regina Martins Cabral [2]

Traducción: Loris Viviani

1- Introducción

Este texto trata sobre la actualidad, la originalidad del pensamiento de Paulo Freire y su teoría del conocimiento frente a las perspectivas actuales de la educación y, especialmente, la respuesta a las cuestiones del aprendizaje y de las intencionalidades de la educación a lo largo de toda su acción-reflexión-acción en la educación brasileña y mundial. Entre todos estos aspectos, destacamos de su teoría: la crítica a la educación bancaria; la educación crítica como práctica de la libertad; la defensa de la educación como acto dialógico; la problematización y la interdisciplinariedad del acto educativo y la noción de una ciencia abierta a las necesidades populares.

El pensamiento de Freire presenta un amplio acervo teórico, reflexiones que apuntan hacia la importancia de una educación que inicie de las necesidades populares como práctica de la libertad y de la emancipación de las personas y no desde categorías abstractas. Para él, la educación requiere, permanentemente: a) el cultivo de la curiosidad; b) las prácticas horizontales mediadas por el diálogo; c) los actos de lectura del mundo; d) la problematización de este mundo; e) la ampliación del conocimiento poseído sobre el mundo problematizado; f) la interconexión de los contenidos aprendidos; g) la acción de compartir el mundo conocido a partir de los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento.

Freire tuvo una gran importancia en el campo de la educación crítica, con la defensa de una educación que valorizara el conocimiento de las personas más pobres, menos escolarizadas y con menor acceso a bienes y servicios. Al mismo tiempo, defendía la expansión de este saber, de la misma medida en que permitiera al educando no sólo conocer el mundo sino trasformarlo. Por estas posiciones siempre tuvo aliados y adversarios.

En los últimos diez años, con el encarnizamiento de la crisis del capitalismo en los

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

países considerados desarrollados, sus ideas ganaron más fuerzas en la medida en que las críticas a la educación neoliberal y al ambiente educativo de la globalización necesitaron una educación que planteara posibilidades de enfrentamiento, no sólo como soluciones para problemas individuales, sino como construcción de posibilidades colectivas.

El discurso neoliberal, por un lado, corrobora la construcción de un conocimiento que uniforma los saberes y la "comodidad" individualista de las personas y, por el otro, requiere una tipología de conocimiento diferente que sustente y fundamente la concentración de la renta como un hecho natural y que alimente problemas sociales como el desempleo, el hambre, la baja calidad de la vida de gran parte de la población mundial y, en la actualidad, también en los países más ricos.

Parte de la reflexión de este texto trata de las consecuencias que la aplicación de las ideas pedagógicas de Paulo Freire tuvieron, están teniendo y podrían tener en la práctica, no sólo en términos de contenidos, actitudes y métodos que apuntan a la necesidad de repensar la escuela, el aula, un nuevo sistema educativo, un nuevo currículo, una nueva pedagogía, considerando las nuevas necesidades del actual escenario mundial, sino también de la forma en la que se analizan las investigaciones en el área educativa. No se puede perder de vista el hecho de que Freire elaboró categorías importantes para estas análisis, en especial, su teoría epistemológica sobre el diálogo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2 – Algunas notas biográficas sobre el Profesor Paulo Freire

Intelectual, tildado de "educador popular", es el profesor brasileño más conocido en el mundo. Fue el creador de una teoría epistemológica del aprendizaje que gran parte de las publicaciones denominan "método Paulo Freire", es también el ciudadano brasileño más condecorado del país. Le otorgaron 40 títulos de Doctor Honoris Causa, 34 de éstos en vida; más otros 5 de alto grado académico y más de 150 títulos honoríficos y/o medallas.

Paulo Reglus Neves Freire nació en la ciudad de Recife, en Pernambuco, el día 19 de septiembre de 1921 y murió en la ciudad de São Paulo/SP, el día 2 de mayo de 1997, a los 75 años de edad. De pequeño escribía palabras con palitos, en el piso del patio trasero de su casa, en el barrio de Casa Amarela y por eso, cuando fue a la escuela primaria, ya sabía leer y escribir. A los 10 años, se mudó a Jaboatão donde vivió años duros de dificultades económicas y experimentó el hambre. A los 13 años perdió el padre. Soñaba con ser profesor de portugués y cantante (Freire, Ana Maria

– p.47). Cursó la escuela secundaria en el Colegio Osvaldo Cruz, en Recife, escuela que pertenecía a los padres de Nita Freire, su segunda esposa, adonde, además, dio clases de portugués.

Cursó la Facultad de Derecho, ya que en esa época, en Pernambuco, no había cursos de formación para profesores de cursos “secundarios” – como se llamaban entonces los años finales de la enseñanza primaria y la enseñanza media. No ejerció nunca la profesión, ya que desde 1941 dio clases de portugués en el Colegio Osvaldo Cruz y clases particulares “a quienes no aprendían la lengua materna”. En seguida fue admitido en el Sector de la Educación y Cultura del Servicio Social de Industria (SESI), donde entró en contacto con trabajadores de baja o ninguna escolaridad, que seguían las escuelas del SESI y comenzó a dedicarse, de forma sistemática, a las teorías de la educación de jóvenes y adultos.

En sus comunicados a las escuelas, ya se dirigía a las profesoras solicitando que clases y reuniones no fuesen conferencias sino debates. Aconsejaba que, cuando se convocaran los padres, las reuniones se dieran en formas de “círculos” de padres y profesoras y que, en las escuelas, la formación de las profesoras, debería comprender todo el grupo y no sólo los alumnos que tuviesen “problemas” en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que los alumnos necesitaban de motivación y de contenidos significativos para querer estudiar.

En 1952 fue nominado profesor catedrático de Historia y Filosofía de la Educación en la Escuela de Bellas Artes, una de las facultades que componen la Universidad de Recife, hoy, Universidad Federal de Pernambuco. En 1959, pasó a dar clases de la misma disciplina en la Facultad de Filosofía, Ciencia y Letras de la misma Universidad, habiéndose vuelto Profesor Libre Docente, por concurso público, en 1961.

Su “método de alfabetización”, nada ortodoxo, realizado a través de los Círculos de Cultura, despertó gran interés a nivel nacional y latinoamericano, por su potencial innovador en la concepción de la educación y en las tradiciones de las rutinas pedagógicas. Se basaba en el estudio de las comunidades, para generar “palabras claves”, que deberían ser trabajadas en las clases y que, potencialmente, llevarían a una ampliación de la visión del mundo de los alumnos y, consecuentemente, si se realizaban bien los análisis de la realidad, podrían transformarse en un proceso concientizador de su condición de sumisión y explotación y pasarían a mantenerse, a este nuevo nivel, comprometidos con la transformación de la sociedad. Era una concepción revolucionaria de la educación.

El inicio de los años ’60 del siglo XX fue muy estimulante en términos de movilizaciones populares y sociales que miraban hacia la garantía de nuevos derechos sociales – educación, salud, cultura, trabajo, seguridad social – fruto de las concepciones de la época, y que buscaban crear nuevas estrategias de desarrollo autónomo para el país – llamado desarrollismo nacional – y donde la educación desempeñaba un papel central en el nuevo proceso de industrialización. Esto conllevaba una nueva concepción de desarrollo y de un nuevo trabajador, alineado con una visión de un mundo más moderno, más técnico, más informado, lo que exigía también una mayor escolaridad.

En 1963, con el gobierno de Jango Goulart, Paulo Freire es invitado por el Ministro de Educación Paulo de Tarso Santos para coordinar el Programa Nacional de alfabetización (PNA), que tenía como objetivo alfabetizar, politizando, cinco millones de brasileños.

La exitosa experiencia, en la ciudad de Angicos, en Rio Grande do Norte, que cumplió 50 años en 2013, contó con 380 alumnos matriculados de los cuales 300 se alfabetizaron en un plazo corto. Se observe que los niveles de evasión/desaprobación – expulsión, como la denominaba Paulo Freire – de los alumnos de los cursos de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), se atestan hoy, en Brasil, al 50% del total de los matriculados.

A raíz del papel jugado en esta medida en el área educativa fue considerado “subversivo” por los dirigentes del golpe civil-militar de 1964 y preso en Recife. En octubre de 1964 se exilió en Bolivia, que sufrió, poco después de su llegada, un golpe militar. Paulo Freire siguió, entonces, hacia Chile, país donde se quedó por casi cinco años, trabajando en la educación de jóvenes y adultos, en varias entidades y órganos y con una gran producción intelectual. Es allí donde escribió el libro que le dio proyección, “Pedagogía del Oprimido”, así como “¿Extensión o comunicación?”, que traza una estimulante concepción del papel de la extensión en el proceso de la formación de las personas y publicó su tesis de doctoramiento defendida en Brasil, con el título de “Educación como práctica de la libertad”.

De Chile salió hacia Estados Unidos, para enseñar en la Universidad de Harvard, con un contrato de un año y, en seguida, siguió la invitación del Consejo Mundial de las Iglesias (CMI) que le propuso trabajar en diferentes lugares que precisasen de su presencia para enfrentar el desafío de la democratización de la educación, por ejemplo: India y África. Freire quedó encantado con tener el mundo como sujeto y objeto de estudio y aceptó.

Esta fue la razón por la que Paulo Freire se trasladó a Suiza, en Ginebra, sede de la CMI. Allí vivió y trabajó en muchos países desde febrero de 1970 hasta junio de 1980. En 1971, con un grupo de brasileños creó el Instituto de Acción Social (IDAC) para seguir con los estudios que venía haciendo en Brasil antes del golpe de 1964. Esto generó invitaciones para trabajar en Zambia, Tanzania, Guinea Bissau, Cabo Verde, São Tomé y Príncipe y en Angola, entre otros países africanos. También dio clases en la Universidad de Ginebra.

El retorno a su país, que le fue negado en 1979, llegó en 1980 con la Ley de Amnistía, aceptando las invitaciones para enseñar en el curso de Postgrado en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP) y, el año siguiente, en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP).

Trabajó en la PUC/SP de 1980 hasta 1997, hasta casi las vísperas de su muerte. En la UNICAMP trabajó a lo largo de diez años y salió a inicios de 1991, a causa de su re-admisión en la Universidad Federal de Pernambuco como amnistiado y retiro inmediato, que ocurriría de forma obligatoria, al cumplir los 70 años de edad.

A finales de 1988, a raíz de la elección de Luiza Erundina como Prefecta Municipal de la ciudad de São Paulo, Paulo Freire fue invitado a hacerse con el cargo de Secretario de la Educación que conservó hasta el comienzo de 1991, cuando se retiró para dar conferencias y cursos al extranjero y escribir a partir de sus reflexiones. Fue, sin duda, uno de los periodos más proficuos para la educación en la ciudad y para su red de enseñanza. Nunca se hizo tanto, con coherencia, competencia y alegría, en tan poco tiempo! Hasta hoy, profesores y especialistas de la enseñanza que trabajaron con él, recuerdan el exuberante proceso de participación efectiva de la comunidad escolar y del inédito proceso de formación permanente del magisterio que se estableció en ese periodo, con profesores de varias universidades movilizándose por toda la ciudad y realizando debates en todos los Núcleos Regionales de la Educación Municipal.

Fue homenajeado en el carnaval de 1994, por una escuela de samba de São Paulo – la “Leandro de Itaquera” – que hizo, de su teoría pedagógica y de su acción educativa, y en especial, de su acción a favor de la expansión del atendimiento y de la calidad de la educación de jóvenes y adultos, el tema de su escuela.

Paulo Freire escribió más de 20 libros como único autor y 13 en co-autoría, los cuales fueron traducidos en más de 15 idiomas y vendidos en más de 80 países. El libro “Pedagogía de la Autonomía” vendió más de un millón de copias. Se puede

afirmar que Paulo Freire es uno de los educadores más leídos al mundo.

3 – La crítica a la educación bancaria versus la educación crítica como práctica de la libertad

Freire decía que la educación no debería temer el debate sobre sus contradicciones, ya que la realidad existente requiere un análisis continuo que considere su conjuntura y estructura. La discusión que se realiza en un aula, en un auditorio y en un evento es creadora de conocimientos y posibilidades. Escapar de esa discusión equivaldría a la creación de una realidad que no tiene fundamentos en lo concreto, o sea, una farsa (Freire, 1980, p. 104).

Esta tipología de educación, falseada por el educador que enseña desde la posesión de un conocimiento, que no precisa ser pensado, contestado, analizado, genera, también, una tipología de evaluación del aprendizaje, que considera exclusivamente lo trasmitido a los alumnos, típica de una educación que él definía como bancaria, donde “se educa para archivar lo que es depositado” (Freire, 1981[1], p. 38). Este modelo de educación forja una conciencia bancaria, o sea, aquella que piensa que “cuanto más se da, más se sabe” (id. ibidem, p. 38).

La concepción que individúa el educador como el único detenedor del conocimiento fue prácticamente mayoritaria hasta la mitad del siglo pasado. El educando era visto como un vaso vacío que debía ser rellenado por el educador. Freire fue uno de los que desmitificó esa forma de pensamiento único y de concebir la relación educador-estudiante.

Si el educador es el que sabe, si los educandos son los que no saben nada, depende del primero dar, entregar, llevar, trasmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser experiencia vivida para ser experiencia narrada o trasmitida […]. La educación que se impone a los que verdaderamente se comprometen con la liberación no puede fundarse en la concepción de los hombres como vasos a los que el mundo echa los contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente compartimentada, sino en hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia proyectada en el mundo.

(Freire, 1985, p. 79)

Mientras, la educación bancaria predominó y predomina en el mundo. Estimulada por el modelo de la globalización neoliberal, en un contexto mundial donde los sistemas educativos amplían la oferta de educación. Muchos países subdesarrollados y en vía de desarrollo universalizaron también la educación básica. Desde los más pobres a los más ricos, son millones las personas que pasan por sistemas de enseñanza que aíslan los currículos de las bases del mundo real, el mortero que contiene las bases del capitalismo. Un sistema económico que se expandió por todos los continentes como la cara perversa de la financiarización : la mercantilización de los derechos sociales y la consecuente desvalorización del empleo y del desarrollo humano. O sea, coherentemente, las industrias son deslocalizadas hacia regiones donde pueden ganar más, gracias a los bajos sueldos pagados a los trabajadores y las escasas garantías de sus derechos, o bien a través el traslado de los trabajadores del campo hacia la ciudad para que gocen de sus favores, dejando la tierra para el agronegocio.

Lo que se evidencia y se expande a través de este modelo económico, y que genera el modelo de educación bancaria son las ventajas de un mercado que seduce y alimenta sueños individuales superficiales y egoístas de estudiantes que permanecen en sus aulas y desconocen ideas, concepciones y hechos que alimentan las luchas cotidianas de los trabajadores. Desconocen por qué no discuten la realidad social ya que ésta no es parte del currículo escolar o de los medios.

En su obra Freire define esta educación como burguesa, en la cual existen simplemente hombres en el mundo y no con el mundo y los demás. Hombres espectadores y no re-creadores del mundo […]. La conciencia como si fuera alguna sección adentro de los hombres, mecánicamente compartimentada, pasivamente abierta al mundo, a la que irán echando realidad. Como si los hombres fuesen unas aves de presa en el mundo y éste un eterno cazador, de los que, por distracción, les tiran pedazos (Freire, 1970, p. 71).

Para que se entienda esta cuestión es necesario enfocar hombres y mujeres no como seres aislados, sino como seres colectivos que necesitan de otros hombres y mujeres para sobrevivir, que cultiven valores que combatan el individualismo, el egoísmo y que refuercen la solidaridad, el compartir, la comunión. Cuanto más nos distanciemos de estas ideas más seguiremos alimentando aquellos que nos llevan a competir los unos contra los otros en busca de un espacio mejor, de un mejor empleo, de una mejor calidad de vida, y más difícil será el valor de cambiar. Esto es aplicable también a los que sufren la exclusión más violenta. En este sentido, es

esclarecedor lo que dice Freire:

Los oprimidos, que hacen suya la sombra de los opresores y siguen sus pautas, temen la libertad, en la medida que ésta, implicando la expulsión de esta sombra, exige que se hagan cargo del vacío dejado por la expulsión, con otro contenido – el de su autonomía. Lo de su responsabilidad, sin la cual no serían libres. La libertad, que es una conquista, y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda permanente que sólo existe en el acto responsable de quién lo hace. Nadie tiene la libertad para ser libre: por el contrario, lucha por ella precisamente porque no la tiene."

(Freire, 1985, p. 35)

Mientras, defiende el pensador brasileño, que "el destino del hombre (y de la mujer) debe ser crear y transformar el mundo, siendo sujeto de su educación y acción" (Freire, 1981,[1], p.38). Y este destino, para que se concretice, requiere una práctica pedagógica que les posibilite, desde la más tierna edad, al ejercicio del diálogo y de la reflexión, sólo posible por medio de otro tipo de educación, definida por él como liberadora. La educación liberadora

"[…] es una forma de intervención en el mundo. Intervención que más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de *reproducción* de la ideología dominante cuanto su *desenmascaramiento*."

(Freire, 2000, p. 110 – cursiva del autor)

Esta reflexión sobre la relación de la educación liberadora, como una construcción de un mundo más inclusivo y solidario, es importante porque fortalece la perspectiva de una educación que se injerta en una estrategia global de acción política que enfoca otro horizonte, más allá del actual, que doctrina y subvenciona las instituciones vigentes del mundo capitalista. Más allá del horizonte actual puede generarse otra realidad que requiere luchas permanentes, de allí la necesidad de una educación que posibilite la inserción en el ámbito de esas luchas, y parte del conocimiento que debería ser aprendido en las escuelas, ya que no se aprende en ellas, no puede ser dejado de lado o postergado, también porque Freire consideraba

que la escuela no era la única institución educadora y formadora.

Para Freire, la educación emancipadora es, al contrario de la burguesa, una educación eminentemente popular. Es un tipo de educación que se suma a la reflexión sobre los procesos de liberación interior, se sirve del conocimiento y se realiza a través de la problematización de los contenidos, posibilitando una visión crítica del mundo. Y esta conciencia crítica sólo se construye con un proceso educativo de concientización. Es una educación de "carácter auténticamente reflexivo, que implica actos permanentes de exposición a la realidad", que desea profundizar los contenidos utilizados para la inserción crítica de los sujetos en la realidad circundante. (Freire, 1970, p. 71)

Para él "es en la inclusión del ser, que se sabe como tal, en la que se basa la educación como proceso permanente" (Freire, 2000, p. 64).

Para Paulo Freire, el proceso de deshumanización de los hombres es el resultado de un orden social y de una economía injusta, de allí que la pedagogía liberadora hace de la opresión, de sus causas, objeto de reflexión de los oprimidos. Esta pedagogía permite y prioriza el reconocimiento crítico de la situación, cuyo resultado – si es bien desarrollado – traerá como resultado el compromiso con su "liberación" y con la trasformación social. Y como seres "inacabados", la búsqueda para ser "más" exige una acción trasformadora, en nosotros mismos y en la sociedad. Y este es un problema central que la pedagogía debe enfrentar: hay que llevar al descubierto los propios miedos de los educandos, pues esto implica la superación de la falsa dicotomía "entre decir la palabra o no tener voz, castrados en su poder de crear y recrear, en su poder de trasformar el mundo". (Freire, 1983, p. 39)

Este es el fundamento de la famosa expresión freireiana de que "nadie libera a nadie, ni nadie se libera sólo. Los hombres se liberan en comunión" (Freire, 1970, p. 25), ya que la solidaridad exige que quienes se solidarizan "asuman" la situación – colocándose en el lugar del otro – de quienes se solidarizaron. De aquí la importancia de la coherencia de la praxis liberadora, ya que la superación de la contradicción opresor *versus* oprimido, sólo se realizará de manera objetiva a través de la transformación de la situación que genera la opresión. O sea, que exige acción.

Entretanto, es preciso considerar que la realidad tiene una función *domesticadora*, razón por la cual la autodesvalorización es una característica de los oprimidos y la liberación de esta condición exige acción y reflexión – que es el proceso de

inserción crítica. Por esto, la pedagogía del oprimido significa la pedagogía de los hombres que se empeñan a luchar por su liberación.

El conocimiento pasa, así, a ser construido en la relación de las personas entre ellas y con el mundo. Éstas aprenden a partir de las vivencias situadas en el mundo alrededor. Privado de la escolaridad, el ser humano no abdica de su condición de productor de conocimientos. En este sentido Freire no considera la escuela como la única productora de conocimientos, lo que no significa una desvalorización de la escuela, sino apenas una de-mistificación de la misma en cuanto única productora y estimuladora de conocimiento y producción cultural. Esta teoría freireiana avanzada hace más de 50 años, actualmente, es pauta de discusiones y fundamento para la elaboración de políticas educativas en varios países del mundo.

4 – La defensa de la educación como acto dialógico

Freire defendió, en sentido opuesto a la educación vertical, una relación horizontal en todos los espacios de construcción del conocimiento, argumentando que, en la relación autoritaria, las personas son invitadas a obedecer y no a pensar, son invitadas a transferir responsabilidades hacia otras personas que dan órdenes y que supuestamente poseen el conocimiento que justificaría este orden. De hecho, la relación autoritaria es anti pedagógica y anti democrática. En primer lugar, porque vuelve imposible el diálogo, condición importante para que se realice la construcción de un nuevo saber a partir de diferentes saberes y puntos de vista existentes y divergentes. En segundo lugar, porque la relación vertical, que es autoritaria, vuelve unos sujetos y los otros objetos en la construcción de la historia.

Argumenta también que la actitud autoritaria está profundamente enraizada en el educador por su propia formación y expectativas de la acción profesional. De esta forma, no sólo es necesario conocer la importancia del diálogo y de la horizontalidad del discurso para la construcción de una práctica democrática y emancipadora en las aulas, sino también aprender a superar la postura autoritaria, fruto de un proceso formativo no democrático, que dificulta la superación del autoritarismo. No es suficiente para el educador decir que cambió, tiene que concretizar posturas y procedimientos más democráticos, pero no sólo en las aulas, sino también en todos los espacios que lo acogen: en la casa, en el trabajo, en la calle, en las asociaciones, en los movimientos sociales, en las iglesias, en los sindicatos. Es este ejercicio que podrá volver posible el cambio del comportamiento facilitando el ejercicio del diálogo.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo trasforman, y, trasformándolo, lo humanizan para la humanización de todos”.

(Freire, 1985, p. 43)

Es este diálogo, en la práctica de la educación liberadora, que posibilitará la *dodisciencia*, que ocurre en el acto dialógico de educar. El encuentro entre la docencia con la discencia, ampliado con el conocimiento existente en el entorno que precisa ser investigado y aprendido. Freire dice que “enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: el en que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y el en que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente”. Esta reflexión explicita como no tengan fundamentos las críticas que movieron desde algunos sectores académicos, que Paulo Freire apenas reforzaba el conocimiento existente en el repertorio del educando, sin preocuparse con la ampliación de este contenido. Según él, “la *dodiscencia* (docencia – discencia) y la investigación, inseparables, son prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico”. (Freire, 2000, p. 31)

Cuando Freire se refiere a la valorización del conocimiento del educando, no quiere decir que éste sea suficiente y que nada más tiene que ser aprendido. O que se pueda enseñar sin “contenidos”. Si así fuera, no sería necesaria la defensa de la importancia de la escolarización de las fajas de la población expulsada de las aulas, por las cuales tanto hizo y se empeñó por su inclusión. Lo que él criticaba era la educación que trataba contenidos descontextualizados, contenidos “en sí”, sin sentido para los alumnos, transmitidos de forma linear y suponiendo que sea la cantidad de los contenidos lo que defina la calidad del aprendizaje.

La *dodiscencia* es el concepto que expresa la relación mutua e inseparable entre educador y educando en el proceso de enseñar – aprender. En los procesos educativos siempre están *dodiscentes*– educador/educando – sujetos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 2000, p. 31). Con el planteamiento de que el conocimiento de lo desconocido se realiza desde lo conocido, Freire defendía que solo se puede comprender lo nuevo a partir de lo que ya se conoce y, preferentemente, mediante la *dodiscencia*, uno de los conceptos más innovadores creados por él, síntesis de su praxis educativa.

5 – Problematización e interdisciplinariedad en el acto educativo

Problematización e interdisciplinariedad (al igual que el tema generador) son dos pilares del pensamiento metodológico de Freire. Los conocimientos de los educandos son el punto de partida, pero es el conocimiento ampliado el que tiene que ser problematizado. El educador no precisa negar las diferencias entre el conocimiento existente, el suyo, en cuanto profesional calificado y habilitado para ejercer su profesión, y aquel que el educando lleva consigo al ambiente donde se desarrolla el aprendizaje. Al revés, consciente de estas diferencias, debe trabajar para que las mismas no se trasformen en límites del aprendizaje, sino en "contenidos referencias", escalones importantes para nuevas síntesis resultantes del diálogo continuo. Freire enfatizaba que "no existen saberes *más* o saberes *menos*. Existen saberes diferentes" (Freire, 1985, p. 49).

Esta es la relación amorosa, lo que no significa meramente que unos aprenderán de otros, sino, que el conocimiento de unos estimulará la creación del conocimiento de otros. "Lo que se pretende con el diálogo, en cualquier hipótesis […] es la problematización del propio conocimiento en su indiscutible relación con la realidad concreta en la cual se genera y sobre la cual incide, para mejor comprenderla, explicarla, trasformarla" (Freire, 1985, p. 52).

Pero, el hecho de ser una condición importante en una práctica liberadora, la comprensión de qué contenidos trabajar y de cómo trabajarlos, no puede limitar la educación a los contenidos significativos para el educando y la postura democrática del educador, es importante también la forma a través de la cual éste podrá articular los contenidos y promover nuevas construcciones. Por esta razón Freire insistía en la interdisciplinariedad como estrategia para relacionarse con los diferentes contenidos, persiguiendo la realización de un proceso de aprendizaje constructivo, ya que el propio conocimiento es, por definición, interdisciplinario.

Mientras tanto, es común encontrar ésta propuesta en una fórmula simplificada, conocida como el tema generador, pues la interdisciplinariedad exige una organización escolar y una formación de profesores que posibiliten y estimulen el planteamiento de los temas contextualizados, por medio de los cuales se pueden organizar todos los contenidos que serán trabajados en el aula.

La interdisciplinariedad en Freire no nace del ocaso, sino de la importancia otorgada a la necesidad de entender la totalidad en la que se vive, o sea, el mundo con todas

sus variables y posibilidades. Y esa totalidad permanece integrada a lo largo de los estudios y de las reflexiones, y eso porque, a pesar de que cada hombre y mujer se dediquen a cuestiones específicas en su vida profesional, en la búsqueda de la satisfacción de sus necesidades biológicas, intelectuales, culturales afectivas y estéticas se establecen las más diversas relaciones con los contenidos existentes.

La sociedad es, para Freire, como un todo con especificidades y no, simplemente, fragmentos que se juntan. Su fragmentación, presente en las diferentes disciplinas sigue una intención inhibitoria y por eso es la concepción predominante en nuestra sociedad, ya que expresa las formas dominantes de las relaciones sociales: fragmentarias, abstractas, lineares y fenoménicas. La fragmentación de los contenidos reduce la concepción de la historia, de la realidad y del propio ser social a la arbitraria y parcial concepción burguesa. Los intereses particulares de la clase dominante aparecen como intereses universales y válidos para todos. No es un caso que las matemáticas y el portugués adquieran una prioridad absoluta en los currículos brasileños, y el objetivo principal de la escuela él enseñar a leer, escribir y contar.

La propia evaluación de la calidad de la educación está enganchada, actualmente, a los resultados obtenidos por los alumnos en los test nacionales de respuesta múltiple, elaborados por grupos de “especialistas”, que definen previamente lo que es importante enseñar a todos, en cualquier lugar del país y lo que es innecesario o marginal en relación al saber fundamental. Definen, también, cuándo y de qué forma esta trasmisión debe ser realizada para garantizar la evaluación del rendimiento y la dedicación de los profesores en este proceso.

Pero, una práctica interdisciplinaria necesita enfrentarse a los límites y a los obstáculos generados por la fragmentación del saber, derivada por la organización compartimentada de los contenidos y la descontextualización de los mismos. En la interdisciplinariedad, las disciplinas escolares tiene que interactuar, establecer relaciones entre sí, en un proceso unitario, que influya en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. La totalidad del conocimiento, a partir de una temática específica, se va extendiendo a medida que esa misma es problematizada en sus diversas posibilidades. En este sentido, la problematización “[…]es la reflexión que alguien ejerce sobre un contenido, resultado de una acción, o sobre la propia acción […]”(Freire, 1981[1], p.83).

La complejidad inherente la práctica del trabajo pedagógico interdisciplinario reside, de un lado, en la predominancia de una formación fragmentaria, positivista

y metafísica del educador y, del otro, en las condiciones de trabajo a las que el profesor está sometido. La especialización en la formación y el pragmatismo y activismo que imperan en el trabajo pedagógico, así como sus condiciones de trabajo y de la jornada escolar se constituyen como resultado y refuerzo de la formación fragmentaria y en fuerzas que obstaculizan el trabajo interdisciplinario.

El ejercicio de la práctica interdisciplinaria requiere un educador crítico, que cuestione el saber arbitrario preparado, desvinculado de la realidad; que sepa establecer relaciones entre el contenido trabajado con otras áreas de conocimiento y que mantenga una práctica de investigación y de sistematización de conceptos y relaciones. Para esto, se necesita tiempo para planear el trabajo y después, con los compañeros – de aquí la necesidad de una jornada de trabajo que incorpore los diferentes momentos del quehacer pedagógico: la planificación, la ejecución y la evaluación, de forma colectiva, de lo realizado – y recibir un salario que permita la dedicación exclusiva a la función docente y, preferentemente, en una sola escuela.

Por estos motivos, para Paulo Freire, la formación docente constituye un ejercicio de criticidad permanente, donde la curiosidad ingenua se trasforma en curiosidad epistemológica. O sea, también el proceso de aprendizaje precisa generar curiosidad en el profesor, ya que él es el garante del proceso permanente de formación e investigación.

En este proceso, Paulo Freire enfatiza la importancia del reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad y de la intuición; para él, la formación exclusivamente intelectualizada de los profesores, a los que se les exige, cada vez más, competencias técnicas y de contenidos, en cada una de las disciplinas de los currículos escolares, alejan estos profesores de cualquier atención o inquietud pedagógica que tenga en las emociones, en la afectividad, en la formación de valores y en la sensibilidad, su fundamentación.

Insistía que los profesores recordasen que, además de la cabeza, existía el cuerpo y, en especial, los intestinos y el corazón, por donde pasan las emociones, y que varios órganos influencian el proceso de enseñanza-aprendizaje, no sólo el cerebro.

Para él, las relaciones interpersonales entre educador-educando no se pueden disociar del proceso de aprendizaje, en su doble dirección. El mismo se da como la intuición – o adivinación – pues, para él, si el acto de conocer no es sólo fruto de la adivinación, al mismo tiempo “tiene mucho que ver con eso”. Paulo Freire insistía en que “lo importante es no detenernos en las satisfacciones a nivel de las

intuiciones, sino someterlas a un análisis metódicamente rigurosa por parte de nuestra curiosidad epistemológica".

Este es el proceso que garantizaría al profesor su formación permanente, consciente de ser incompleto y de su curiosidad epistemológica, pues es "[…] en la no conclusión del ser, que se sabe como tal, que se funda la educación como proceso permanente" (Freire, 2000, p. 64).

"Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo en común que, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar" (Freire, 1986, p. 32). No hay otra razón, porque consideraba la práctica docente como una obra ética y estética, que traducía el compromiso social del compromiso conjunto, de la coherencia en el aula y para la trasformación social. Esta era "la belleza de estar en el mundo, con el mundo y con los demás" (Freire, 1970, p. 54).

6 – La organización de la enseñanza fundamental por Ciclos

Esta concepción de la interdisciplinariedad llevó Paulo Freire, cuando fue Secretario Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo, a proponer una organización de la enseñanza fundamental (EF) – en aquel momento histórico, con una duración de 8 años – en tres ciclos: ciclo inicial (los tres primeros años de EF); ciclo intermedio (el 4°,5°,6° año de EF) y el ciclo final (el 7° y el 8° año), en la perspectiva de la interdisciplinariedad.

Esta organización de la enseñanza fundamental por ciclos fue la primera experiencia de este corte realizada en Brasil y pretendía superar, de un lado, la experiencia del Ciclo básico, que se resumía en la aglutinación de la primera y la segunda serie de EF, con un pasaje automático entre éstas, o sea, sin desaprobación de los alumnos y, del otro, superar la histórica dicotomía entre la enseñanza primaria (profesores polivalentes) *versus* la enseñanza secundaria (profesores especialistas), que ni se "conversaban" aún compartiendo la misma sede escolar. Esta fue una experiencia en los inicios de los '80 del siglo pasado en el estado de São Paulo y en otros estados brasileños, que buscaba superar el altísimo nivel de desaprobación de los niños entre el 1° y el 2° año escolar, alegando su falta de alfabetización.

La experiencia de administración de Paulo Freire empezó con una investigación sobre las opiniones entre profesores, alumnos, funcionarios, padres y madres, donde se pedían opiniones sobre: 1) qué tipo de escuela querían; 2) qué les gustaba

de la escuela que tenían; 3) lo que querían cambiar de su escuela. Desde allí, las escuelas elaboraron pequeños o audaces proyectos – llamados Proyecto Político Pedagógico – donde avanzaban las modificaciones y la infraestructura que habrían necesitado para realizar la "nueva" escuela. Alrededor de 90 escuelas de EF, entre las 5000 existentes propusieron un pequeño proyecto en el momento inicial.

Se identificó, mientras, una reivindicación común: la necesidad de una formación para profesores para el trabajo en proyectos, y, por tanto, la incorporación de la interdisciplinariedad en la cotidianidad escolar. Ya no se hacían estudios del medio – comunes en los años '60 – ni se conocía la propuesta de palabras y de temas generadores para el proceso educativo.

De esta forma se realizó un amplio proceso de formación de profesores y especialistas en estas cuestiones, que generaron en muchas escuelas la voluntad de avanzar en esta experimentación a través la abolición de la clasificación tradicional. Después de innumerables reuniones se llegó – por medio de una votación que involucró los diferentes representantes de los segmentos de la escuela – a la definición de los tres ciclos, propendiendo por una modificación, fundamental en la época: romper la dicotomía escuela primaria – escuela secundaria. Se pretendía posibilitar una organización escolar que tuviese como supuesto la reunión necesaria de los profesores polivalentes (los que poseían Cursos de Formación a un nivel medio y actuaban en el conjunto de las disciplinas desde la primera a la cuarta serie) con los profesores especialistas (que poseían Cursos de Licenciatura, a un nivel superior, y actuaban, según la disciplina, desde la quinta a la octava serie) en la cotidianidad escolar.

Se enfrentaban dos concepciones fundamentales para hacer que esta nueva organización escolar fuera viable pedagógicamente: la primera, que todos los profesores y profesoras reconocieran que todos los alumnos y alumnas tenían el derecho de aprender, y que ellos siempre estaban aprendiendo y enseñando alguna cosa y, ya que la educación es un acto político, cada uno debía tener su opción y que el derecho social de la educación se realizaba en la escuela, a través de la función mediadora de los profesores; la segunda, que por el medio de este compromiso político con la ciudadanía de cada brasileño y brasileña se buscarían y se gestionarían las alternativas pedagógicas – educativas que volviesen posible una acción política competente. Sin la convicción de estos supuestos por un gran número de los involucrados hubiera sido imposible avanzar con la osadía de esta nueva concepción educativa. Mientras, a partir de una adhesión cada vez más grande por parte de las escuelas, se inició un interesante e intensivo proceso de

debates entre los segmentos involucrados, incluidos los profesores colaboradores de la USP, UNICAMP, UNESP e PUC/SP, con el objetivo de establecer una propuesta común a la red municipal de São Paulo.

No hay duda de que fue la posibilidad de superar la clasificación tradicional, reconociendo la diversidad real de cada grupo de alumnos en cada escuela, y con los avances pedagógicos diferenciados, lo que alentó la adhesión de las escuelas.

Los profesores ya no necesitarían "mentir" sobre los contenidos que consiguieron trabajar en el aula en cada uno de los periodos lectivos. No precisarían plantear un nuevo año sin que los conceptos básicos hubieran sido estudiados en el semestre o en el año anterior. Podrían volver a retomarlos en el semestre siguiente y así respetar el ritmo de cada alumno, de cada grupo. Los planteamientos serían reorganizados en acuerdo con la realidad de cada grupo o clase.

Se consiguió elaborar, entonces, a partir de un proceso democrático, una discusión sobre las experiencias que las escuelas de las diferentes regiones venían desarrollando y a partir de esta práctica proponer las mejores alternativas para mantenerlas en funcionamiento, así se llegó a la propuesta de un Estatuto Común de las Escuelas Municipales de São Paulo.

Como el municipio no poseía aún un Estatuto de Magisterio, que organizara desde los nuevos parámetros y valores de la educación paulista, se creó una Comisión, con la participación de los sindicatos, para la elaboración de un Proyecto de Ley que tradujese las conquistas y posibilitara las actividades del magisterio dentro de esta lógica innovadora y democrática. Así fue aprobada la Ley n° 11.229/92 – la única ley propuesta por el Ejecutivo que fue aprobada por unanimidad en la Cámara Municipal de São Paulo en éste periodo – y que estableció el Estatuto de Magisterio de la red municipal de enseñanza, reconocido como uno de los documentos más avanzados sobre el tema en Brasil.

A pesar de reconocer que tal propuesta pedagógica revolucionaba la forma tradicional de la enseñanza y de la organización escolar, el Consejo Estatal de la Educación, en la época, fue autorizada solo por el año 1992-1993. A Luiza Erundina en la Administración le sucedió Paulo Maluf, que más tarde procuró desmontarla, complicando las condiciones a las escuelas para su realización.

7 – La administración democrática del gobierno Freire/ Erundina

Es importante subrayar como el Gobierno de Luiza Erundina y del Partido dos Trabalhadores (PT, en aquel momento, tenían la administración democrática como seña de Gobierno. Paulo Freire, en Educación, radicalizaba este concepto afirmando que la posibilidad de una nueva calidad de la enseñanza – la calidad social de la educación – se gestionaría sólo en la medida en que la administración democrática fuera su pilar y fundamento.

Coherente con este principio, Paulo Freire no tomó decisiones unilaterales como dirigente, sino que, de forma paciente, lo hizo a partir de la discusión con su equipo, con su red de enseñanza y con sus compañeros de gobierno. Ni siquiera lo hizo en la publicación de las decisiones en el Diario Oficial del Municipio (DOM), como suele pasar con otros dirigentes.

Es verdad que en el DOM del primero de enero de 1989, día de la toma de posesión del Alcalde y de sus Secretarios, él publicó la reconstitución de la legislación y de las propuestas curriculares elaboradas en la Administración de Mario Covas (1983/85), consideradas democráticas y/o elaboradas de forma colaborativa con la red de enseñanza y que la administración autoritaria de Janio Quadros (1986/88) desconsideró o revocó.

En los primeros días de gobierno, fueron iniciadas tres acciones de gran repercusión democratice: 1) la consulta con la red en mérito de las solicitudes sobre la escuela; 2) el incentivo para la creación de los Consejos de escuela, con carácter deliberativo y amplia participación de los diferentes segmentos de la escuela, utilizando para esto un video interesante con un título de doble sentido: “Acepta un Consejo?”; 3) la creación de una Comisión para la elaboración del Estatuto de Magisterio, con la participación de los sindicatos y que tenía el compromiso de consultar toda la red en el proceso de elaboración del Proyecto de Ley, especialmente para las cuestiones polémicas como la elección de los directores de las escuelas, defendida por la Administración y que tenía la red y los sindicatos en contra.

Se avanzó también una propuesta de reforma administrativa de los órganos centrales, fueron modificados la función y el nombre de las antiguas “Delegaciones de la Enseñanza (D es)” en “Núcleos de Acción Educativa (NAEs)”, realizando una efectiva descentralización de la acción educativa, en cada región de la ciudad. Se trasfirió la Asesoría Técnica de Planificación de la División de Orientación Técnica hacia el Gabinete de la Secretaría, posibilitando un acompañamiento y un control

de los recursos constitucionales destinados a la manutención y al desarrollo de la enseñanza que, en esta Administración correspondía al 30% de los impuestos y de las trasferencias. Se reformularon los papeles y la dinámica de la Superintendencia de la Enseñanza Municipal (SUPEME), que pasó a denominarse Coordinadora de los Núcleos de Acción Educativa (CONAE), y se concretó que los NAEs y las escuelas, en un plazo corto, recibiesen algún recurso presupuestario para poder enfrentarse a sus emergencias, sin depender demasiado de los órganos centrales.

Una situación especial para este Gobierno fue la necesidad de elaborar su Constitución Municipal, implicada en la discusión de la Ley orgánica del Municipio, la primera discutida por los municipios, y que pudo contar con una amplia propuesta del Ejecutivo, a la luz de la recién aprobada Constitución Federal de 1988 que, entre otros aspectos, había municipalizado el seguimiento de las políticas sociales. La propuesta para la Educación municipal pudo estar encaminada – y después copiada por más de 300 municipios.

En el ámbito de la Secretaría Municipal de Educación se establecieron, de inmediato, colegiados centrales e intermedios donde las decisiones de la Secretaría se discutían siempre de forma colectiva. La misma dinámica se realizó a nivel regional.

En relación a las escuelas, la decisión sobre la participación popular por medio de los Consejos de la escuela convenció las escuelas a abrir sus edificios los fines de semana, lo que posibilitó, en cierta medida, la superación de la conocida ausencia de acompañamiento, por parte de los padres y de los responsables, en los avances educativos de sus hijos e hijas. Éstos pasaron, de forma más general, a participar más en las actividades de la escuela y hasta decidieron lo que podía y lo que no podía acontecer en las escuelas.

Como validación a la decisión de acercarse a la comunidad, destacó la importancia de la introducción en la rutina escolar de la discusión de las Normas de Convivencia con los alumnos, más bien como estímulo para la creación de sindicatos estudiantiles, involucrando alumnos y alumnas desde el 1º año de la enseñanza fundamental. En las discusiones sobre la Dirección Común de las escuelas la participación de los alumnos fue significativa.

Instalados y funcionando los Consejos de Escuelas, ya en el segundo año de gobierno, éstos presentaron una nueva necesidad que se impuso: la creación de los Consejos Regionales de los Consejos de Escuelas, hasta entonces llamados CRECEs,

para garantizar y posibilitar una amplia participación de padres y madres en la definición de las políticas educativas de la Ciudad, respetando sus realidades regionales de esta urbe de 11 millones de habitantes.

Estos ejemplos subrayan la concepción freireana de administración democrática: no sólo en la constitución de los Consejos centrales, sino, la convicción de que la administración democrática empieza en cada una de las aulas, en la medida en que los y las profesoras acreditan en su tarea la mediación con el conocimiento y la construcción de sujetos históricos. En la medida en que, de hecho y en lo cotidiano, el diálogo sea la opción metodológica en aprender a ser y a aprender.

8 – Algunas reflexiones inconclusas

Es importante destacar, además, que Paulo Freire escogió un campo para experimentar sus ideas – la educación de jóvenes y adultos – donde tan su pensamiento fue aplicado exhaustivamente, pero no se limitó a este campo. De esto deriva que su pensamiento es actual para la realidad educativa, desde la educación infantil, donde aprendemos a través del diálogo amoroso de un educador de guardería a jugar, hablar, oír, crear, manifestarse como persona, con deseos y opiniones, hasta el más alto nivel de escolarización, el posgrado, donde sus categorías son utilizadas para el análisis de LOS datos en la investigación científica comprometida con la lectura y la trasformación del mundo investigado.

Quedan por mencionar tres importantes categorías de análisis adoptadas por Freire y no tratadas todavía, que son fundamentales para comprender las bases de su estructura científica: la acomodación, la abstracción y la admiración (ad-mirar).

Para Freire, incluso “la acomodación exige una dosis mínima de criticidad. El problema de la adaptación y de la acomodación se vincula al de mutismo [...] como una de las consecuencias inmediatas de nuestra inexperiencia democrática” (Freire, 1983, p. 82). Por la conciencia ingenua, los ingenuos ven la realidad de los hechos como algo estático, ya hecho y establecido. Y por eso se cierra. Puede percibir los fenómenos, pero no logra colocarse a una distancia que le permita juzgarlos y por esto se considera libre para entenderlos según mejor le parezca y, de esta forma, sobreponerse a la realidad. Y es esta ingenuidad, si no es superada, puede llevar a la irracionalidad, a la adaptación y a la acomodación.

La abstracción, al revés, “es la operación a través de la cual el sujeto, con un acto verdaderamente cognoscente, como si retirara el hecho, el dato concreto del

contexto real donde se encuentra y, en un contexto teórico, lo somete a su ad-miración" (Freire, 2001, p. 44).

Ad-mirar es lo que cada investigador necesita hacer en relación a su objeto de investigación. Ad-mirar

"la realidad significa objetivarla, capturarla como campo de su acción y reflexión. Significa penetrarla, cada vez de forma más lúcida, para descubrir las interrelaciones verdaderas de los hechos perceptibles"

(Freire, 1985, p. 31).

Sin embargo, abordar la realidad, ese contenido interdisciplinario que precisa ser problematizado para una educación liberadora de los oprimidos "significa ad-mirar-la en su totalidad: verla de 'dentro' y, desde el 'interior', dividirla en sus partes y volver a ad-mirar-la, ganando de esta forma una visión más crítica y profunda de su situación y de la realidad que nos condiciona…" (Freire, 1985, p. 60).

No es un caso, por lo tanto, que una de las frases más conocidas del pensamiento de Freire es "el mundo no es, está siendo", traduciendo la certeza y la importancia del cambio de la historia en todo momento para que la utopía de lo inédito viable sea cada día más próximo.

Por esto Paulo Freire nos alertaba:

"La proclamada muerte de la Historia que significa en último análisis, la muerte de la utopía y de los sueños, refuerza, de forma indiscutible, los mecanismos de asfixia de la libertad. Por eso lucha por el rescate del sentido de la utopía, de que la práctica educativa que humaniza no puede dejar de estar impregnada, debe de ser una constante."

(Freire, 2000, p. 130).

Bibliografía

FREIRE, Ana Maria (Nita) Araujo. Paulo Freire: uma História de Vida, Indaiatuba, Villa das Letras, 2005.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação ? Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Educação e Mudança, Paz e Terra, Rio, 1981 (1)

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (2).

_____. Conscientização. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.

_____. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____.Medo e ousadia. Paulo Freire & Ira Shor. Rio. Paz e Terra, 1986.

_____. Pedagogia da Autonomia, Paz e Terra, São Paulo, 2000, 15ª ed.

_____. Pedagogia dos Sonhos Possíveis, São Paulo, UNESP, 2001.

Notas

[1] Profesora de la Facultad de Educación de la USP

[2] Doctora de la Facultad de Educación de la USP