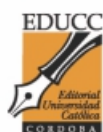


COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS MODALIDADES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL: PRESENTE Y PORVENIR

PRODUCCIONES ACADÉMICAS



Organización
de los Estados
Iberoamericanos



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

Serie Perspectivas ampliadas

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS MODALIDADES
EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL:
PRESENTE Y PORVENIR

PRODUCCIONES ACADÉMICAS

EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUS MODALIDADES EN EL CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL: PRESENTE Y PORVENIR

PRODUCCIONES ACADÉMICAS



Educación secundaria y sus modalidades en el contexto nacional e internacional : presente y por venir : producciones académicas /

Horacio Ademar Ferreyra ... [et al.] ; dirigido por Horacio Ademar Ferreyra ; Olga Concepción Bonetti. - 1a ed. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba, 2015.

Libro digital, PDF - (Educación secundaria : sentidos, contextos y desafíos. Perspectivas ampliadas ; 14)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-626-299-6

I. Educación Secundaria. I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Ferreyra, Horacio Ademar, dir. III. Bonetti, Olga Concepción, dir.
CDD 373

De la presente edición:

Copyright © 2015 by UNICEF – EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:

Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación Serie Perspectivas Ampliadas

Laura Cecilia Bono

Marta Judith Kowadlo

Arte de tapa y diseño de interior:

Fabio Viale

ISBN: 978-987-626-299-6

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Horacio Ademar Ferreyra (Director)

Olga Concepción Bonetti (codirectora)

Coordinación y compilación:

Georgia Estela Blanas y Crescencia Cecilia Larrovere

Revisión de estilo:

Silvia Noemí Vidales

Colaboración:

Marcela Alejandra Rosales, Claudia Amelia Maine, María Belén Barrionuevo, Cecilia Stahlschmidt, Jacinta Eberle, Jorgelina Yapur y Marta Tenutto.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

PRÓLOGO	07
<i>Horacio Ademar Ferreyra</i>	
INTRODUCCIÓN	09
Georgia Estela Blanas y Crescencia Cecilia Larrovere	
ESCENARIOS Y TRANSFORMACIONES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA	12
Educación Secundaria en Argentina. Seguir construyendo caminos para las transformaciones necesarias y posibles	13
<i>Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales</i>	
Los profesores de una escuela pública pre-universitaria. Prácticas y saberes sobre la evaluación	32
<i>Martha Ardiles y José Ignacio Rivas Flores</i>	
Política de Agrupamiento Escolar en Portugal: nuevo modelo normativo de organización escolar y escolaridad obligatoria	54
<i>María Cecilia Bocchio</i>	
Experiencias escolares indígenas en México y las políticas innovadoras para la Educación Secundaria Técnica	76
<i>Padua Karina Herrera Cruz y Elizabeth Martínez Buenabad</i>	
De las trayectorias ideales a las reales: problemáticas y desafíos en el Instituto Secundario Manuel Belgrano. Brinkmann, Córdoba	98
<i>Natalia Bosio y Marisol Núñez</i>	
Saberes, creencias y actitudes en la construcción de autoridad en directivos de escuelas secundarias. Un estudio en la ciudad de Córdoba	110
<i>María Lucía Kohan</i>	
La Orientación de Educación Secundaria en Comunicación: construcción y recorrido en la provincia de Córdoba	129
<i>Laura Giménez y Nancy Arias</i>	

ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM	139
Jóvenes y discursos: los sujetos dicen de sí con nuevas tecnologías <i>Cecilia Exeni, Florencia Molina, Tania Frankowski y Bethania Peralta</i>	140
Desdibujando fronteras escolares <i>Esther Haideé Matos y María Elena Quintero</i>	148
La Orientación <i>Educación Física</i> en la Provincia de Córdoba. Proceso de implementación con potencial inclusivo y sociocomunitario <i>José Luis Danguise y Gustavo A. Stricker</i>	148
Conocimiento profesional docente desde la Naturaleza de la Ciencia, la Tecnología y el Ambiente en docentes de Secundaria <i>Rosa Nidia Tuay Sigua, Andrés Julián Carreño Díaz, Víctor Hugo Duran Camelo y Fredy Gregorio Valencia Valbuena</i>	173
Intercambiando Cultura <i>María Elena Dutto y Liliana María Juárez</i>	188
ENTORNOS EDUCATIVOS	187
Construyendo ambientes de convivencia escolar para la formación de los adolescentes <i>Juan José Burgos Acosta y Rosalba Osorio Cardona</i>	188
“Urgente y frágil”. Visibilidad y reflexión sobre la violencia de género <i>Andrea Verónica Pajón y Susana Iglesias</i>	222
Ética y Alteridad. Una perspectiva desde los Consejos de Convivencia Escolar <i>Mónica Laura Fornasari</i>	232
Pedagogía del oprimido y personalismo en la educación para el reconocimiento del otro y la construcción de una sociedad basada en la esperanza <i>Darwin Arturo Muñoz Buitrago, Juan Alexis Parada Silva, Manuel Leonardo Prada Rodríguez</i>	252
ANEXO: CONVOCATORIA (síntesis)	271

Prólogo

Desde que comenzó a constituirse como tal y hasta el presente, a nuestro Equipo le ha interesado especialmente generar procesos de investigación educativa que “hacen lugar” a variadas condiciones de diversidad: entre otras, abordajes que concilian enfoques cuanti y cualitativos y articulan análisis y proyecciones en el nivel escolar, jurisdiccional y nacional, en el contexto internacional; estudios multidimensionales, multifocales, multiactorales y polifónicos, que promueven acercamientos orientados a conocer y comprender el entramado de complejidades más que a describir o a constatar certezas. En línea con estos principios, las producciones a través de las cuales hemos pretendido comunicar –en distintos contextos y para diversos públicos– los resultados de la investigación han sido contruidos y presentados como instancias de diálogo y conversación.

También han sido una constante los ejes a través de los cuales hemos hecho zoom en distintas dimensiones de la Educación Secundaria: el currículum, los saberes y las prácticas, las trayectorias escolares de los estudiantes de la escuela secundaria, el ambiente y clima institucional, el desarrollo profesional docente, las relaciones de la escuela con las familias y la comunidad han constituido vías de acceso a las problemáticas y desafíos de este Nivel del sistema educativo que, desde hace tiempo, nos preocupa y nos ocupa. Y así como nos ha interesado mostrar los modos en que estas categorías se entraman, también hemos intentado recuperar el entretejido de saberes, intereses, responsabilidades, propósitos y perspectivas que se hacen oír en las voces de los distintos actores –escolares y extraescolares– que tienen “cosas para decir” sobre la Educación Secundaria.

Nuestro afán de “hacer lugar” –un mismo lugar, en este caso– a la diversidad de voces y miradas vuelve a estar presente en esta publicación que reúne un conjunto de producciones seleccionadas en el marco de una convocatoria abierta para la presentación de trabajos inéditos que abordasen cuestiones vinculadas con la Educación Secundaria y sus diferentes modalidades. La iniciativa –de cuya concreción esta publicación da testimonio– respondió a la explícita intencionalidad de reunir, en una misma instancia de comunicación de saberes, a actores de distintos ámbitos. Así, estas páginas se constituyen en lugar de encuentro de docentes, directivos, técnicos, funcionarios, estudiantes de grado y postgrado e investigadores de instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales. Quisimos poner en diálogo también los géneros discursivos y por eso en esta producción no sólo tienen cabida una gran

variedad de ellos (artículos, reseñas e informes de avance de investigaciones, narrativas y descripciones de experiencias pedagógicas, ensayo), sino que se los incluye –sin distinciones- en las distintas secciones en las que se organiza la publicación.

Presente y porvenir de la Educación Secundaria y sus modalidades, en el contexto nacional e internacional es, entonces, el tema de conversación y deliberaciones. Una instancia pública de toma de la palabra a la que todos quedan convocados.

Horacio Ademar Ferreyra

Director Equipo de Investigación sobre Educación Secundaria

Introducción

Tras la Conferencia de Jomtien en 1990 y su Declaración Mundial sobre su *Educación para todos*, éste se constituyó en uno de los temas prioritarios de las agendas de los Organismos Internacionales y de los diferentes Estados, generando una metamorfosis en la manera de pensar y concebir la Educación y emprender la transformación de los sistemas educativos. Esto representó y representa un punto de inflexión a la hora de definir las políticas públicas educativas y desarrollar investigación académica, tal como se observa, con los respectivos matices, en diferentes países latinoamericanos y europeos.

En este contexto, el Nivel Secundario sigue siendo causa de abundantes investigaciones, debates, polémicas, diagnósticos de crisis e intentos de reformas, tal como ha venido aconteciendo prácticamente desde el mismo momento de su institucionalización en la segunda mitad del Siglo XIX¹. En esta línea, y en el marco de las discusiones sobre la crisis de la educación, numerosos estudios e investigaciones han dado cuenta de la complejidad de la Educación Secundaria por la persistencia de los viejos problemas y la emergencia de otros que han tomado mayor visibilidad en el nuevo escenario internacional.

En la Argentina, sancionada la *Ley de Educación Nacional N° 26206* (2006), el debate sobre la Educación Secundaria se reinstala a partir de la convocatoria nacional para analizar y discutir líneas de acción destinadas a garantizar a todos los adolescentes y jóvenes el acceso, la permanencia y la finalización del nivel, en el marco de las políticas de inclusión educativa y democratización de la educación. En ese marco de debate e intenciones, en el año 2007 se constituyó en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba un Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria, que se fijó como horizonte el fortalecimiento de un espacio de encuentro para realizar investigación, docencia y proyección social en el campo de la educación desde una perspectiva interdisciplinaria. Desde su creación hasta la actualidad, ha llevado a cabo diferentes investigaciones, desarrollado encuentros de intercambio y discusión (seminarios internos, foros virtuales), promovido convocatorias, publicado y difundido numerosas producciones académicas; todas éstas acciones que han intentado captar la preocupación de la sociedad por la Educación Secundaria/Media y generar conocimiento sistemático sobre la temática, con el objeto de contribuir con la mejora de este trayecto educativo en el marco de las políticas nacionales y jurisdiccionales vigentes, con una mirada regional e internacional. De esta manera, un conjunto de investigadores procedentes de

¹ Cfr. Miranda, E. (2013). De la selección a la universalización. Los desafíos de la obligatoriedad de la educación secundaria. En Espacios en Blanco - Serie indagaciones - N° 23, 9-32.

diferentes agencias de producción de conocimiento – del país y del extranjero– están consolidando un espacio de discusión y producción científica, en dialogo e intercambio permanente con diferentes equipos de investigación.

Con el objetivo de propiciar la recuperación, producción, circulación y difusión de trabajos científicos y académicos sobre temas, aspectos y/o problemáticas relacionadas con el presente y porvenir de la Educación Secundaria, en abril de 2015 el Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Unidad Asociada CONICET), con el auspicio de UNICEF, UNESCO y OEI, promovió una Convocatoria abierta para la presentación –por parte de equipos de profesionales (docentes, directivos, técnicos, funcionarios, estudiantes de grado y postgrado e investigadores de instituciones públicas y privadas nacionales e internacionales)- de trabajos inéditos que abordasen cuestiones vinculadas con la Educación Secundaria y sus diferentes modalidades (Anexo). La iniciativa pretendió impulsar el debate teórico y metodológico acerca del papel estratégico de las instituciones de Educación Secundaria, aproximar y vincular a diferentes actores, equipos de trabajo e instituciones para favorecer la creación de redes que permitan cimentar proyectos comunes, destinados a atender y dilucidar las problemáticas emergentes y/ o la promoción de experiencias significativas.

Se presentaron veinte (20) trabajos de diferentes países. En algunos casos, las producciones dan continuidad a los debates y resultados de investigaciones pioneras; en otros, se abren a nuevas perspectivas analíticas, o se ocupan de las mutaciones recientes en la escuela secundaria, para situarlas en las nuevas configuraciones del campo sociocultural por las que atraviesa la sociedad mundial y en la singularidad que asumen esos procesos en cada país.

Artículos originales, inéditos, bajo la modalidad de ensayos y / ponencias; reseñas de investigaciones en curso y/o finalizadas en el los últimos cinco años; síntesis de trabajos finales, tesinas o tesis de grado y /o postgrado finalizados, como así también experiencias y/o innovaciones educativas desarrolladas en los últimos seis años, fueron evaluados mediante el sistema de “ doble ciego” por reconocidos especialistas del campo de estudios educativos del país y del extranjero e integrantes del Equipo de Investigación.

La presente publicación, destinada a la socialización de las producciones seleccionadas, está organizada en tres apartados, coincidentes con cada uno de los Ejes en torno a los cuales fueron sistematizados los distintos trabajos:

- *Escenarios y transformaciones de la Educación Secundaria.*
- *Enseñanza y currículum.*
- *Entornos educativos.*

En el primer eje, *Escenarios y Transformaciones de la Educación Secundaria*, los trabajos seleccionados parten del reconocimiento de que, en las últimas décadas, nuestras sociedades han asistido con incertidumbre a cambios profundos en los modos en que se producen los procesos de formación y transmisión cultural. Producciones heterogéneas convergen en el abordaje de los viejos y nuevos problemas de la Educación Secundaria y de las reconfiguraciones recientes de este nivel del sistema educativo. Asimismo, se presentan algunas estrategias (planes, programas, proyectos) que se ponen en juego en los países (en Argentina, con alguna referencia a las provincias; y también en naciones latinoamericanas y europeas) y en las instituciones para efectivizar el acceso y la permanencia en el Nivel, asegurando aprendizajes relevantes y significativos a todos los estudiantes.

En el segundo eje, *Enseñanza y Currículum*, y frente a los retos de la sociedad actual y la creciente demanda de promover aprendizajes de calidad y pertinentes, los trabajos seleccionados evidencian una visión comprehensiva del currículum, vinculando saberes y prácticas en pro de la democratización de las oportunidades de aprendizaje. La inclusión está en el centro de esta visión, vinculando el currículum con las escuelas y los docentes. Se tiende a distinguir un contexto institucional cada vez más definido por las lógicas de la inclusión educativa atravesado por procesos complejos de negociación, creación e intercambio de significados.

En el tercer eje, *Entornos Educativos*, los trabajos seleccionados convergen en reconocer la importancia que reviste la estructuración de ambientes educativos como un factor determinante para la convivencia y la praxis educativa. En ese marco, las políticas de subjetividad y de reconocimiento, la construcción de acuerdos y consensos, la recuperación de las discusiones en torno a función emancipadora de la educación, la proyección social de las comunidades, se convierten en el foco de reflexión de las producciones.

La publicación de estos trabajos cumple con el compromiso de ponerlos a circular en la comunidad de lectores, para alimentar –sin duda– nuevos debates y la formulación de programas de acción en torno a la Educación Secundaria.

Georgia Estela Blanas
Crescencia Cecilia Larrovere
Coordinadoras y compiladoras

Pedagogía del oprimido y personalismo en la educación para el reconocimiento del otro y la construcción de una sociedad basada en la esperanza

*Darwin Arturo Muñoz Buitrago*⁸⁷

*Juan Alexis Parada Silva*⁸⁸

*Manuel Leonardo Prada Rodríguez*⁸⁹

Resumen

El presente escrito gravita en torno a la *pedagogía del oprimido* del educador brasileño Paulo Freire y trae a colación algunos elementos de esta pedagogía que están relacionados con la filosofía personalista, en la que se apuesta por la alteridad, la dignidad humana y la edificación de una sociedad anclada en la esperanza. La producción se desarrolla en tres apartados: en el primero, se presentan algunos datos biobibliográficos de Paulo Freire; en el segundo, se subrayan características particulares que hacen de Freire un promotor de la filosofía personalista y finalmente, en el tercer apartado, se exponen algunas ideas en las que se deja entrever la apuesta del pedagogo brasileño por un mundo mejor, una escuela incluyente y una educación liberadora, crítica y transformadora.

Palabras clave

Paulo Freire – Personalismo -Reconocimiento del Otro- Esperanza- Liberación

⁸⁷ Docente de tiempo completo del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás-Colombia. Coordinador de Docencia del Departamento de Humanidades de la Universidad Católica de Colombia. Licenciado en Teología de la Universidad Javeriana, Master in Scienze Politiche per la pace e l'integrazione Dei Popoli de la Universidad de Salerno y Estudiante del Doctorado en Filosofía de la UNED. Coinvestigador del Grupo ALETHEIA: Educación, Cultura y Política. Correo electrónico: darwinmunoz@usantotomas.edu.co

⁸⁸ Docente de tiempo completo del Departamento de Humanidades de la Universidad Santo Tomás-Colombia. Licenciado en Filosofía y Letras, Magíster en Filosofía Latinoamericana y Candidato a Doctor en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Líder del grupo de investigación ALETHEIA: Educación, Cultura y Política. Correo electrónico: juanparada@usantotomas.edu.co

⁸⁹ Profesional en Teología de la Fundación Universitaria Seminario Bíblico de Colombia, Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás de Aquino – Bogotá, Estudiante del Doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Coinvestigador del Grupo ALETHEIA: Educación, Cultura y Política. Correo electrónico: manuelprada@usantotomas.edu.co

1. La educación latinoamericana está volcada hacia la desesperanza

Desde que comenzó su saqueo, y más aún hoy en día, Latinoamérica ha sido considerada por los diferentes imperios que la han regido como una fuente aparentemente inagotable de recursos naturales, mas no como un lugar privilegiado para la contemplación. Lo anterior implica que, desde la época colonial española y portuguesa, pasando por el imperialismo británico del Siglo XIX y el estadounidense, del Siglo XX, la educación en Latinoamérica ha tendido, con contadas excepciones, a volcarse hacia el entrenamiento para la explotación de los recursos naturales. Cuando los indígenas comenzaron a morir, agotados por la esclavitud española, los africanos vinieron en su reemplazo y fueron adoctrinados para el cumplimiento obediente de las órdenes de los gamonales. De lo que se trataba era de cumplir con las rutinas para explotar la mina de plata de Potosí, por ejemplo. En la actualidad, tras dos siglos de independencia, la mayoría de países latinoamericanos continúa en la misma tónica, ya que sus gobernantes siguen creyendo que lo mejor para sus gobernados es conceder la tierra a las transnacionales, con el fin de que éstas generen empleo, que consiste en explotarla con técnicas que generen menos costos, más rentabilidad y en menor tiempo. Como antes, en este territorio no importan tanto los literatos como los operarios de máquinas, que sí sirven para extraer y transportar carbón, por ejemplo, en lugar de dedicarse a hablar de entes metafísicos que no tiene referentes en la realidad. Lo que genera dinero para los imperios, en cambio, sí es bienvenido y vale la pena ser estudiado.

Por lo anterior, no es común encontrar en los diseños curriculares de los colegios de secundaria materias tales como: *Técnicas indígenas de cultivo, Rituales ancestrales de reconciliación con la Pacha Mama, Historia del saqueo de los territorios latinoamericanos, La importancia de las materias primas y la mano de obra barata en la configuración de las revoluciones industriales, La pérdida de la dignidad humana en las maquilas o Ética para la conservación de los recursos naturales en pro de las futuras generaciones*. Lo común es encontrar, más bien, que los currículos están enfocados hacia una comprensión cada vez mejor de la matemática, la física y la química. De hecho, las pruebas de estado de los países latinoamericanos, tales como la Prueba Saber en Colombia, así como las pruebas internacionales, al estilo de la de PISA, están enfocadas hacia este tipo de conocimiento instrumental. Lo que interesa a los imperios camuflados en los países desarrollados del G-7 es que en los diferentes países, los subyugados se consideren a sí mismos como seres humanos libres y pensantes, por cuanto pueden calcular el exterminio de su propio hábitat. No interesa que los estudiantes sepan tomar decisiones basadas en la alteridad, sino que fríamente sepan calcular cuáles y cuántas máquinas se necesitan para enriquecer a los

empleadores, a partir del aniquilamiento de la tierra que los vio nacer y la esclavización y el empobrecimiento de sus compatriotas.

De esta forma, parece que la organización de nuestras sociedades oprimidas fuera prediseñada por los imperios, al estilo de las descritas por las distopías. Como en *Un mundo feliz*, en varias ciudades de Latinoamérica hay castas sociales, que van desde los alfa hasta quién sabe cuál letra del alfabeto griego. Los sectores donde vive la mayoría de personas productivas para las fábricas, las empresas, los puntos de venta y demás instituciones que mueven la economía de las ciudades latinoamericanas están situados en la periferia de la ciudad. Pero ésta ya no es geográficamente lejana, como sucedía hace unas décadas, cuando el Norte era reconocido como el lugar de vivienda de las élites económicas y el sur, el del proletariado, sino que ahora es posible encontrar un barrio de estrato seis, es decir, el más lujoso, al lado de uno de estrato uno o dos, popular y sin mayor infraestructura en pro de la calidad de vida. Sea al Norte o al Sur, la pobreza extrema convive con la riqueza más inmoral. Se ven cambuches y a pocas cuadras, mansiones amuralladas y excesivamente protegidas por instituciones de vigilancia especializada. Así de difícil será soportar la consciencia, que siendo adinerado hay que blindarse para cuidarse del Otro, con tal de no verle el rostro que juzga la injusticia social que es la que garantiza los lujos que disfruta. Pero, a pesar de la cercanía que hay entre pobreza y riqueza, la brecha económica y cultural entre ambas sigue siendo tan infranqueable como la que había entre los castillos y los feudos, habitados y trabajados por agricultores. Sólo que ahora esa fisura está marcada por la incapacidad de unos de alcanzar los recursos culturales y económicos que tienen los otros, y la incapacidad de esos otros de compartirlos con esos unos. Hoy en día la gente se tolera, como diría José Saramago, pero no comparte nada. Aguanta a los demás desde su isla posmoderna, sin ponerse en común acuerdo con ellos, todo porque no hay proyecto de liberación.

Aunque la gente de ahora tiene algo en común y es que se pasa la vida concentrando sus percepciones en los objetos emitidos por la industria del entretenimiento, a través de los aparatos tecnológicos, quienes habitan sectores adinerados tienen más acceso a la cultura y, por ende, más oportunidades de realizar una existencia auténtica. Entre tanto, la gente menos privilegiada no piensa en sí misma, en cuáles son sus necesidades actuales, sino que se empeña en satisfacer las virtuales, perdiendo el tiempo libre pegada a sus pantallas para obtener la sensación de haber solucionado todas las necesidades actuales, de forma similar a como el habitante de la calle se dopa con alguna droga para llegar a creer que ya no tiene hambre. Es decir, no importa si no hay mucho dinero para comer dignamente y cultivar la *humanitas* con algún saber,

asistiendo a un museo, por ejemplo, sino que lo que interesa es que haya entretenimiento virtual, lleno de movimiento, colores y mucha vacuidad, por lo cual, la compra de un televisor plano de muchas pulgadas es más urgente que los productos de primera necesidad de la canasta familiar. O sea, a diferencia del obrero colonial, a quien los españoles le ponían las cadenas, el de hoy en día las compra y se las pone él mismo.

La anterior desigualdad social también se manifiesta en términos de espacio. Las personas que tienen un mejor acceso a la educación, comúnmente tienen una vivienda más espaciosa. A las demás, las están embutiendo en sitios más parecidos a jaulas de zoológico que a casas y apartamentos. Los ricos gozan de zonas verdes en las cuales da gusto vivir, mientras que los otros sufren la desesperación de habitar la parte inmediata de la montaña, que ya está árida, polvorienta y ocupada por casas de ladrillo y sin fachada, en caso de las más “opulentas”, y de latas y plásticos en los cambuches que parecen ser metafísicos, ya que siempre están ubicados más allá de todo lo demás y debido a que quienes los habitan parecen ser entes sin referente en la realidad, pues eso es lo que manifiesta la indiferencia con que son habitualmente tratados por los ciudadanos afortunados que sí tienen entidad actual, no sólo potencial.

En esa línea de pensamiento, los colegios donde se educan los hijos de las personas tecnócratas –que tienen un saber especializado, en compañía de herederos de fortunas bien habidas, testaferros y comerciantes sin mayor educación formal, pero con mucho éxito en los negocios– no son iguales a los colegios donde se educan los hijos de los obreros que sostienen con su enorme esfuerzo la sociedad. Si los padres cuentan con suficiente dinero, pueden matricular a sus hijos en colegios que exigen donaciones voluntarias equivalentes a cuarenta salarios mínimos legales en Colombia, que enseñan inglés y otro idioma diferente del español, entre otras materias orientadas, en laboratorios especializados para preparar a los futuros obreros en el tecnócrata trabajo especializado, como buenos alfas o betas que son, creyéndose desde pequeños los pioneros abanderados del progreso de la sociedad. Ellos están rodeados de ambientes campestres, bonitos, donde da gusto estar por cuanto generan toda clase de inspiración. Cada niño cuenta con mucho espacio y confort. Los profesores tiene amplia experiencia, títulos académicos, viajes, trabajos alternos para mejorar su calidad de vida, entre otras ventajas, por lo cual el aprendizaje brindado por ellos tiende a ser significativo para los estudiantes. La excelente nutrición está garantizada, así como la recreación con equipos que cumplen altísimos estándares de calidad. En otras palabras, el colegio soñado por los padres que quieren invertir en una educación privilegiada, sea porque la tuvieron de pequeños o porque no la tuvieron y

ahora saben lo conveniente que resulta, es parecidísimo a un club, donde los estudiantes pueden socializar adecuadamente y entablar futuras alianzas para llegar a desarrollar la meta de, siendo trabajadores tecnócratas, llámense administradores o gerentes de transnacionales, esforzarse por ser creativos, novedosos, llenos de ideas, para poder obtener el dinero que les permita vivir en un condominio y pasar los fines de semana en su finca con casa inteligente o en el club, sea en Colombia o en Australia, porque no tienen miedo al mundo globalizado, ya que crecieron en él y saben pescar al pez con su excelente manejo de las redes. Estos son los estudiantes que van a cumplir con las demandas laborales del futuro:

La nueva subjetividad va a requerir otro tipo de competencias para un tipo de organización industrial diferente que no está centrada en el trabajo fijo y la repetición, sino en las innovaciones continuas y variadas exigidas por la diversidad de gustos y modas. Este proceso se desmaterializa aún más en cuanto los nuevos productos se basan en la imagen, la novedad y el valor simbólico. De tal manera, son sometidos a una renovación permanente para poder competir y por lo tanto, las competencias individuales también se transforman haciendo de la creatividad la iniciativa y la autonomía, las características deseables de ese nuevo asalariado de punta del capitalismo globalizado, capaz de asumir la flexibilidad como condición para garantizar la más alta productividad (Mejía, 2012, p. 42).

Entre tanto, la mayoría de la población está recluida en colegios que parecen centros carcelarios privados, que lucran en gran manera a sus dueños. Ya es famosa la excelente idea de negocio que es un colegio de barrio. Alguien monta un jardín infantil en una casa con patio y, en pocos años, ya tiene primaria. En dos décadas, hay un edificio diseñado para aprovechar cada espacio, no en pro de la dignidad de los estudiantes, sino del proceso de embutido de más clientes para obtener mayores ganancias, al estilo de *The wall*. No hay zonas verdes amplias, entornos agradables, sino represión, agresión y ganas de estallar. Lo que tienen que experimentar, infrahumanamente, estos estudiantes se parece mucho a lo que pasaban los fabricados en la sociedad imaginaria de Aldous Huxley:

—Observen —dijo el director, en tono triunfal—. Observen.

Los libros y ruidos fuertes, flores y descargas eléctricas; en la mente de aquellos niños ambas cosas se hallaban ya fuertemente relacionadas entre sí; y al cabo de doscientas repeticiones de la misma o parecida lección formarían ya una unión indisoluble. Lo que el hombre ha unido, la Naturaleza no puede separarlo.

— Crecerán con lo que los psicólogos solían llamar un odio instintivo hacia los libros y las flores. Reflejos condicionados definitivamente. Estarán a salvo de los libros y de la botánica para toda su vida. — El director se volvió hacia las enfermeras —. Llévenselos.

Llorando todavía, los niños vestidos de caqui fueron cargados de nuevo en los carritos y retirados de la sala, dejando tras de sí un olor a leche agria y un agradable silencio.

Uno de los estudiantes levantó la mano; aunque comprendía perfectamente que no podía permitirse que los miembros de una casta baja perdieran el tiempo de la comunidad en libros, y que siempre existía el riesgo de que leyeran algo que pudiera, por desdicha, destruir uno de sus reflejos condicionados, sin embargo.... bueno, no podía comprender lo de las flores. ¿Por qué tomarse la molestia de hacer psicológicamente imposible para los Deltas el amor a las flores?

Pacientemente, el D.I.C. se explicó. Si se inducía a los niños a chillar a la vista de una rosa, ello obedecía a una alta política económica. No mucho tiempo atrás (aproximadamente un siglo), los Gammas, los Deltas y hasta los Epsilones habían sido condicionados de modo que les gustaran las flores; las flores en particular, y la naturaleza salvaje en general. El propósito, entonces, estribaba en inducirles a salir al campo en toda oportunidad, con el fin de que consumieran transporte.

— ¿Y no consumían transporte? — preguntó el estudiante.

— Mucho — contestó el D.I.C. —. Pero sólo transporte.

Las primulas y los paisajes, explicó, tienen un grave defecto: son gratuitos. El amor a la Naturaleza no da quehacer a las fábricas. Se decidió abolir el amor a la Naturaleza, al menos entre las castas más bajas; abolir el amor a la Naturaleza, pero no la tendencia a consumir transporte. Porque, desde luego, era esencial, que siguieran deseando ir al campo, aunque lo odieran. El problema residía en hallar una razón económica más poderosa para consumir transporte que la mera afición a las primulas y los paisajes. Y lo encontraron.

— Condicionamos a las masas de modo que odien el campo — concluyó el director —. Pero simultáneamente las condicionamos para que adoren los deportes campestres. Al mismo tiempo, velamos para que todos los deportes al aire libre entrañen el uso de aparatos complicados. Así, además de transporte, consumen artículos manufacturados. De ahí estas descargas eléctricas.

— Comprendo — dijo el estudiante.

Y presa de admiración, guardó silencio (Huxley, 2007, pp. 24- 25).

Así, una vez más, Latinoamérica sufre la postura del disfraz imperial de inclusión social por medio de la educación, que cubre la desigualdad social en la que vive. El hecho de que la gente explotada pueda comprar y portar un aparato tecnológico de alta gama, le hace pensar que es libre y que las actividades en las cuales invierte todo su tiempo están justificadas, haciéndolo olvidar de todo el sacrificio que tuvo, tiene y seguirá teniendo que pasar para poder pagarlo y, más adelante, cambiarlo por obsoleto. En fin, como en la distopía de George Orwell, *1984*, en Latinoamérica la libertad es la esclavitud. Por esta razón, es tan importante pensar lo que está sucediendo, a partir de las críticas de Paulo Freire y su visión personalista de la vida, con el fin de rescatar una de las características que nos hace propiamente humanos: la libertad.

2. La educación y obra pedagógica de Paulo Freire estuvo volcada hacia la superación de la desesperanza

Paulo Reglus Neves Freire nació el 19 de septiembre de 1921, en la capital del estado brasileño de Pernambuco, Recife, la cual es una de las regiones con más pobreza del país carioca. Su padre, de nombre Joaquín Temístocles Freire, se desempeñaba como oficial de la policía del Estado. Ello dejó una fuerte impronta en su hijo, quien desde pequeño orientó su vida con disciplina y exigencia. Por su parte, su progenitora, Edeltrudes Neves Freire, se encargó de educarlos en la fe católica y en el espíritu conservador de la época.

Cumplidos los diez primeros años de su vida, Paulo Freire se fue a vivir con su familia a diez y ocho kilómetros de Recife, en la ciudad de Jaboatao. El desplazamiento a este lugar obedeció a que en el quinquenio de 1928-1932 el mundo se vio confinado en una crisis económica que afectó al país suramericano y, por supuesto, a la familia del futuro pedagogo. Por eso, él jamás dejaría de identificarse con los pobres.

Aparte de haber tenido que dejar atrás la antigua y primera fase de su vida, las calles y personas con las cuales estaba acostumbrado a vivir, el contexto que forjó su primera infancia, en su nuevo ambiente el futuro pedagogo brasileiro tuvo que afrontar un leve atraso escolar, ya que perdió dos años de escolaridad de la básica secundaria. Este acontecimiento le permitiría, en el futuro, entender con empatía la importancia de exigir políticas incluyentes, que piensen en el bienestar de los estudiantes que habitan en los sectores marginales de Brasil y muchos otros países latinoamericanos y que posibiliten iniciar y seguir un proceso de acompañamiento por parte de sus profesores, con el fin de que ellos continúen su proceso escolar, en lugar de desertar tal como sucede a menudo. En los sectores más pobres de la sociedad, hacia los trece o quince años, los

jóvenes sienten que no es relevante estudiar, debido a que el futuro obtenido al seguir esa senda se ve sombrío. En su barrio, hay varias personas que se graduaron del colegio y sólo han podido llegar a ser vigilantes, aseadoras, entre otras funciones que exigen demasiado esfuerzo, pero generan poca rentabilidad, mientras que también hay pandilleros que, en poco tiempo, han logrado salir adelante en términos económicos a partir de acciones ilícitas. Por lo anterior, y habiendo experimentado el desánimo académico propio de quienes tienen que repetir años en el colegio, Paulo Freire pensó en una pedagogía fascinante, que sedujera al estudiante, en lugar de exigirle sumisión total, fundamentando así la comodidad habitual en la que vivían los profesores de antes, que repetían a sus estudiantes lo que habían aprendido hacía muchos años, como si el conocimiento fuera eterno y útil para cada solución de cada nuevo problema de la vida, en vez de requerir investigación y fuentes renovadas, para poder hacer una contextualización pertinente:

Freire se forja, por la praxis vivida, como pedagogo del oprimido porque partía del saber popular, del lenguaje popular, de la necesidad popular, respetando lo concreto de ellos, lo cotidiano de las limitaciones de ellos. Además de eso, no se quedaba en el punto de partida, sino que presentaba una propuesta de superación de este mundo de su misión, de silencio y de miserias, señalando un mundo de posibilidades" (Gadotti, 2001, p. 20).

Tres años después, Paulo Freire sufrió una pérdida aún más dolorosa. Falleció su padre, hecho que lo marcó significativamente. Por eso, su pedagogía buscó que los profesores se acomodaran, comprendiéndolas, a las circunstancias de los estudiantes, en lugar de exigirles que se amoldaran a las circunstancias ideales que exigían las acríticamente importadas pedagogías de Europa. Al trabajar como catedrático en Harvard y Cambridge, y como consejero de la UNESCO, Paulo Freire entendió que, en circunstancias donde el hambre, el frío y la ignorancia están solucionados, la creatividad del ser humano puede ser notablemente potenciada, mientras que en circunstancias de pobreza, la desesperanza puede frenar toda sed de cambio, de futuro, impidiendo el entendimiento de por qué estudiar es importante. Por ello, su propuesta pedagógica estuvo caracterizada por la pregunta, no por la respuesta. Su idea no era seguir llevando a los estudiantes vulnerables respuestas a preguntas que ellos jamás se hicieron y que, por tanto, les resultaban irrelevantes, tal como se venía haciendo en los colegios desde la Colonia portuguesa. Más bien, intentaba enseñar a preguntar, de tal manera que el conocimiento adquiriera importancia para los estudiantes, indagando por las causas de la pobreza, por ejemplo. Junto a esto, La mamá de Paulo Freire, al quedar viuda, también quedó desamparada,

en una época en la cual la mujer todavía no estaba tan empoderada como hoy en día, dada las fuertes estructuras de machismo que eran tan comunes en Latinoamérica. Por eso, ella soportó muchas dificultades económicas al asumir sola la crianza de sus cuatros hijos, asunto que el futuro pedagogo de los pobres observaba con detenimiento, por lo cual sus ideas promovieron siempre la inclusión de la mujer en la sociedad.

En 1943, a la edad de veintidós años, Paulo Freire ingresó a la Facultad de Derecho de la Universidad de Recife. Al año siguiente, contrajo nupcias con la profesora de primaria Elza María Costa Oliveira, con quien tuvo cinco hijos, a saber: María Magdalena, María Cristina, María de Fátima, Joaquim y Lutgardes. Por ese tiempo, empezó a impartir clases de Portugués en la Institución Educativa Oswaldo Cruz. Tiempo después, laboró como director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social de Industria) de la Confederación Nacional de Industria, donde conoció la educación para adultos trabajadores y sintió la necesidad de seguir explorando este campo hasta ese entonces desconocido. En este trabajo duró ocho años, desde 1947 hasta 1954, y después se desempeñó como superintendente de la misma entidad.

En asociación con otros pedagogos y con la orientación de Raquel Castro, Paulo Freire fundó en 1956 el Instituto Capibaribe, que sigue funcionando en la actualidad. Se trata de una institución privada de alto nivel académico, donde se fomentan y viven valores democráticos.

Posteriormente, Paulo Freire se inició en las huestes universitarias como profesor de Filosofía de la Educación. A la edad de treinta y ocho años, obtuvo el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la tesis intitulada: *“Educación y actualidad brasileña”*. En 1958, presentó la ponencia: *“La educación de adultos y las poblaciones marginales”*, en el III Congreso Nacional de Educación de Adultos, en Río de Janeiro, donde se destacó por su carisma y carácter progresista, defendiendo la alfabetización de la población adulta, hasta ese tiempo desdeñada, segregada y denigrada. Desde ese momento, una de sus principales propuestas educativas fue:

una educación de adultos que estimulara la colaboración, la decisión, la participación y la responsabilidad social y política. Freire, atento a la categoría del saber que es aprendido existencialmente, por el conocimiento vivo de sus problemas y los de su comunidad local, ya explicaba su respeto al conocimiento popular, al sentido común (Gadotti, 2001, p.19).

En 1960, Paulo Freire fue cofundador del Movimiento de Cultura Popular (MCP). Desde ese escenario, postuló a la práctica de la alfabetización como parte constitutiva de la educación y de la cultura popular. Así, el MCP promovió la creación de círculos de cultura para que, mediante el trabajo grupal, se asumieran proyectos de estudio donde los ejes centrales de reflexión gravitaran en torno a las vivencias de las personas, las cuales, por lo general, viraban alrededor de la pobreza. Al participar los discentes en los círculos de cultura, profundizaban en sus lecturas críticas de la realidad del mundo y de su propio entorno, comprometiéndose con la transformación de la sociedad:

¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Contra quién? ¿Contra qué? ¿A favor de quién? ¿A favor de qué? Son preguntas que provocan a los alfabetizandos en torno a la sustantividad de las cosas, de la razón de ser de ellas, de sus finalidades, del modo en que se hacen, etcétera" (Gadotti, 2001, p.21).

Una de las más importantes innovaciones del método de Paulo Freire posibilitaba la alfabetización de un adulto en apenas cuarenta horas, al tiempo que le suscitaba inquietud por conocer y transformar las condiciones sociales en las que se encontraba inmerso, generalmente, infrahumanas. La aplicación de su método le costó la cárcel, permaneciendo tras las rejas cerca de tres meses, acusado de ser insurgente e ignorante. Constante en sus intentos, terminó exiliado en 1964, trasladándose a Chile, donde permaneció siete años. Allí recibió el apoyo del presidente de turno, Eduardo Frei, para seguir implementando su método relámpago de alfabetización y realizando investigaciones para cualificarlo.

En el país austral, Paulo Freire también formó parte del equipo de trabajo del ICIRA (Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria) y en la Oficina Gubernamental Especial de Educación de Adultos, dirigida por Waldemar Cortés. Además, sin poder abandonar su pasión por la academia, se desempeñó como docente de la Universidad Católica de Santiago, ciudad donde también trabajó como asesor especial de la Oficina Regional de la UNESCO.

En 1969, fruto de su experiencia en Chile, Paulo Freire escribió *Extensión o comunicación*, donde analizó el proceso comunicativo entre el técnico y el campesino, en una sociedad agraria en desarrollo. En este texto, argumentó que los conceptos de «extensión de la cultura» y de «comunicación de la cultura» son antagónicos. A su juicio, la interrelación entre el campesino y el agrónomo debe propiciar el diálogo y el debate de saberes, el uno desde la praxis y el otro, la teoría. Según él, no se puede seguir creyendo que el conocimiento esté en

oposición a la experiencia de vida, elemento clave para el aprendizaje significativo. De esta forma, si el agrónomo educador no conoce el entorno del campesino, resulta difícil que la actitud de este último cambie. Para Paulo Freire, es imperioso que la educación se convierta en un escenario propicio y fecundo para fomentar la práctica de la libertad, donde además de obtener conocimiento, las personas puedan crecer emocional y socialmente.

Posteriormente, Paulo Freire dejó Chile y viajó a Estados Unidos, donde fue invitado a compartir su método en la Universidad de Harvard. Tiempo después, fue a Europa para radicarse en Ginebra, Suiza, donde trabajó en el Consejo Ecuménico Mundial de las iglesias, promoviendo proyectos basados en su método en países africanos, tales como Guinea Bissau. Todas estas circunstancias fueron esculpiendo profundamente su praxis y teoría, haciendo de las dos una mezcla inseparable. La teorización de su discurso pedagógico se fue configurando gracias a las diferentes y variadas situaciones sociales particulares con las que se enfrentó en su devenir cotidiano. Asimismo, por cuanto era un lector empedernido, logró nutrir su discurso con diferentes corrientes filosóficas contemporáneas, de las cuales tomó ideas que le sirvieron para edificar su gran y sólido andamiaje teórico, en aras de la defensa de una educación incluyente, esperanzadora y liberadora. Entre tanto, y como resultado de sus investigaciones, compartió sus conocimientos y experiencias de vida en la Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra.

En 1979, Paulo Freire recibió amnistía política y obtuvo su primer pasaporte brasileño. Aceptó ser profesor de la Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo (PUC-SP) en 1980. Ese mismo año, ingresó a la universidad pública de Campinas (UNICAMP), donde trabajó hasta 1990, un año antes de jubilarse. Siete años más tarde, falleció a la edad de setenta y cinco años, el 2 de mayo, dejando un gran legado a la humanidad en lo referente a la historia y la política, pero principalmente a la pedagogía. Más de una veintena de universidades del mundo le otorgaron el Doctorado Honoris Causa por su labor y en la actualidad sigue siendo fuente de inspiración para los estudiosos de la educación alrededor de todo el mundo.

La educación para la esperanza es un acto político, que puede fundamentarse en el personalismo de la pedagogía del oprimido

Una de las influencias académicas de Paulo Freire, el más grande pedagogo latinoamericano de todos los tiempos, es la filosofía personalista del francés Emmanuel Mounier. De dicha corriente de pensamiento, el autor brasileiro adopta elementos que son característicos de su pedagogía. Entre ellos, es

posible reconocer la lucha por la dignidad del ser humano; la crítica acérrima al modelo neoliberal, que progresa a partir de la negación de la persona, desconociendo que la alteridad es parte fundamental de las relaciones humanas; la búsqueda de liberación con esperanza, defendiendo en el proceso la condición racional de los individuos por encima de los intereses mezquinos de algunos particulares que tratan al ser humano como máquina o animal de carga; y el diálogo, obligatorio a la hora de construir una comunidad crítica, que realiza lecturas no sólo de las palabras, sino también del mundo, en lugar de aceptar ciegamente y con devoción las órdenes del líder, dando pie así a una sociedad más animal que cultural, con una jerarquía en cuya cima está el macho alfa.

Junto a esto, Paulo Freire, a la vieja usanza de los profetas del Antiguo Testamento, denuncia las injusticias que son cometidas por los poderosos contra su pueblo y anuncia la instauración de un nuevo ser humano, libre de la opresión llevada a cabo por la educación domesticadora y cercenadora de sueños que ha recibido desde su infancia. Heredero de la visión judeo cristiana, el pensador en cuestión propone una especie de bautismo, mediante el cual quede enterrado el viejo hombre –que desde tierna edad fue sometido por las cadenas de la ignorancia a sobrevivir obedeciendo a ciegas a su patrón, alimentando un sistema económico-político de muerte–, con el fin de resucitar a una nueva vida, llena de frutos de liberación, tales como una democracia auténtica, donde los ciudadanos puedan pensar libremente y dar aportes bien argumentados para la construcción política de un lugar donde valga la pena pasar los años, que son la vida. La educación es, entonces, ese vehículo que posibilita la transición desde el primer estadio hacia el segundo. Sin esa posibilidad de trascender, de superarse, de cambiar la vida para mejorarla, según Paulo Freire, no tiene sentido vivir. ¿No es esto personalismo?, ¿no son los párrafos anteriores expresiones claras de la influencia de Emmanuel Mounier en su pensamiento y práctica?

Paulo Freire enfatiza la necesidad de desenmascarar las relaciones verticales que rigen en la educación contemporánea. Asimismo, aboga por una educación que considere a los estudiantes como sujetos activos del proceso de enseñanza-aprendizaje, que los incluya y que busque la participación activa en la transformación de las condiciones desiguales en las que nos encontramos inmersos.

Paulo Freire se constituye en un profundo crítico de la educación bancaria, aquella que concibe al individuo como un sujeto pasivo, acrítico y consumidor de conceptos ajenos a su experiencia. Para contrarrestar dicha educación, el alfabetizador de adultos propone una educación problematizadora, que suscite

procesos de reflexión sobre el entorno y que permita realizar una lectura del mundo y de las condiciones inequitativas del mismo. Sugiere una pedagogía del encuentro, del diálogo basado en la alteridad, que busque aunar esfuerzos para transformar la exclusión, en oportunidades concretas, donde las personas desarrollen el máximo sus potencialidades.

La pedagogía bancaria oprime a la persona, cosifica, niega la alteridad, no tiene en cuenta sus expectativas, sugiere preguntas, que los educandos no se realizan, asimismo expone respuestas a preguntas que no se han hecho y las clases terminan distanciadas de la realidad particular de los sujetos.

Es relevante destacar que la práctica pedagógica de Paulo Freire no se desliga en ningún momento de la praxis política. Para él, es en el ámbito educativo donde el poder y la política se manifiestan claramente tanto a nivel macro, dado que se reproducen formas de gobierno opresor y se imponen estereotipos que buscan homogeneizar a los individuos, como a nivel micro, donde también se replican los mecanismos de poder, al configurarse el educador en una especie de tirano en miniatura.

En los juegos de poder que se manifiestan en el aula de clase, el educador puede caer en error y oprimir a los discentes, intentando, bajo la excusa de “conocer los saberes básicos”, imponerles sus propios criterios y desconocer los saberes previos con los que ellos llegan al aula de clase. Resulta grave si el docente desconoce al educando como persona y como sujeto crítico. Es imperioso identificar los gustos, los deseos, los pensamientos y la curiosidad del educando para edificar un currículo abierto y dispuesto a insertar dentro de su dinámica espacios dialógicos, reflexivos y de crecimiento mutuo.

La escuela debe propender por no ser una agente de reproducción social, económica y cultural, dado que en estos aspectos se promueven la dominación, la exclusión, la competencia y una ideología capitalista que consume al hombre y hace que crezca la brecha entre los que ostentan y los que no. Hay que superar la visión tradicionalista de la educación, donde las escuelas se erigían como centros escolarizados donde sólo importaba la instrucción, donde la acriticidad era la constante y no se ofrecía esperanza alguna y el panorama resultaba desalentador.

Una realidad donde se trabaje a partir de las experiencias significativas de los discentes, donde puedan ser escuchados y escuchar, donde su pensamiento despliegue una transformación al interior de las aulas.

La comprensión de los límites de la práctica educativa demanda indiscutiblemente la claridad política de los educadores en relación a su proyecto. Exige que el educador asuma la politicidad de su práctica. No

basta decir que la educación es un acto político, así como no basta decir que el acto político es también educativo. Es preciso asumir realmente la politicidad de la educación” (Freire, 1993, p. 49).

Para el pensador brasileño, los educadores deben dejar a un lado la idea de que su práctica es neutra y no tiene ninguna incidencia en los discentes. Por el contrario, la práctica educativa está intrínsecamente relacionada con la emancipación de los pueblos. De ahí su papel preponderante en la liberación ideológica y real de los oprimidos. Los educadores deben trabajar en su devenir por cambiar las condiciones presentes de dominación y concretar una vida futura, donde la reflexión y la acción crítica se constituyan en acicates de un proyecto social que no sólo supere la opresión, sino que también aporte en la consecución de un modelo de vida humanista y humanizante.

Al asumir la educación como praxis política, el rol tanto de los docentes como de los estudiantes deja de ser pasivo y pasa a ser activo. La escuela se transforma en un espacio de controversia y de discusión permanente. El estudiar se convierte en una forma de reinventar, recrear y reescribir la realidad.

Se hace necesario interpretar los signos de los tiempos: pobreza, dominación, dinámica social, discriminación, globalización, consumismo, incertidumbre, moda, opresión, democracia, entre otros. La educación significativa para los estudiantes, a través de un énfasis problematizador, les posibilita acercarse a la realidad para analizarla y buscar las causas de las desigualdades sociales, económicas y sociales. Una educación bancaria, por el contrario, cercena dicha posibilidad, ya que su preocupación radica en repetir conceptos, que luego puede ser trasbocados en un examen de estado, que supuestamente mide los conocimientos vistos a lo largo de la vida escolar (primaria-bachillerato) y que a la larga permite acceder a la educación superior. Una educación problematizadora no sólo permite analizar la realidad, sino que adicionalmente posibilita transformarla. De hecho, uno de los papeles del ser humano implica humanizar la realidad, transformándola en una más incluyente, no sólo del Otro humano, sino también del animal-otro, la montaña-otra, etc. No obstante, para alcanzar el futuro anhelado e incluyente se requiere una labor profética de denuncia de las desigualdades, por medio de la acción reflexiva que se fragua tanto al interior de las instituciones escolares como en los espacios extramuros, donde se vincula a la familia y a la sociedad en general: “la revolución es un proceso crítico, que no se puede llevar a cabo sin ciencia y reflexión” (Freire, 1994, p. 102).

Es claro el papel preponderante que le otorga Paulo Freire a la educación, ya que sin ella, no es posible la transformación. Y refuerza su papel al no separarla de la filosofía, sino al considerarla como orientadora de procesos reflexivos y de concienciación:

la filosofía es la matriz de proclamación de una nueva realidad. La ciencia y la filosofía juntas proporcionan los principios de acción para la concienciación. La acción cultural para la concienciación es siempre una empresa utópica. Por ello necesita a la filosofía, sin la cual, en vez de denunciar la realidad y anunciar el futuro, caería en las mistificaciones del conocimiento ideológico (Freire, 1994, p. 102)

Resulta clave el rol de la filosofía como guía, como el faro que ilumina la praxis educativa y la enrumba hacia la transformación. Sin filosofía, la praxis educativa sería fácilmente manipulable y tendría una visión ingenua de la realidad social. La filosofía explica el mundo no como un instrumento destinado a nuestra aceptación, sino como una realidad abierta, dinámica y en desarrollo. Paulo Freire defiende una educación problematizadora y anclada en la filosofía para denunciar la alineación y dominación que nos condena a una deshumanización del hombre y nos castra los sueños de un mundo mejor. La educación problematizadora no es neutra, toma postura y su elección es por la vida, por la humanidad, por la libertad. La educación problematizadora se constituye en un acto epistémico, en un ejercicio de la razón para entender el entramado de relaciones sociales que mantienen el statu quo y que necesitan ser cambiadas.

La educación debe erigirse como una herramienta idónea para realizar una lectura crítica de las estructuras sociales, de la política, de la cultura, de la historia, de la cual se hace parte en el devenir diario. Al asumirse como sujeto histórico, no se analiza al ser humano como apéndice de la misma, sino como un actor y recreador de ella:

Haciendo educación en una perspectiva crítica, progresista, nos obligamos, por coherencia, a engendrar, a estimular, a favorecer, en la propia práctica educativa, el ejercicio del derecho a la participación por parte de quién está directa o indirectamente ligado al quehacer educativo (Freire, 1993, p. 71).

La educación centrada en la persona se constituye en un ejercicio dialógico, donde se analizan problemas en torno a situaciones reales. A través de un ejercicio riguroso y filosófico se ofrecen diferentes visiones críticas de la realidad. La educación es un proceso exclusivamente humano, que debe posibilitar que los sujetos puedan ser capaces de transformar, producir, decidir,

crear, recrear su mundo, comunicarse y edificar horizontes comunes de comprensión.

La educación debe relacionar la esperanza con la práctica para cristalizarse en la historia concreta y de esa forma servir como acicate para promover transformaciones de raíz en la sociedad. La educación, colmada de esperanza, debe a través de la práctica realizar análisis serios y puntuales de la realidad, dejando entrever situaciones para que las personas puedan crear y recrear sus entornos. Donde puedan luchar por sus sueños, donde puedan concretar sus anhelos, donde denuncien las iniquidades y anuncien un reencuentro con la libertad.

Desde la academia se pueden ondear las banderas de una educación personalista, que fomente el diálogo y suscite la creatividad personal y colectiva, promoviendo la lectura crítica del contexto, propiciando sujetos críticos-reflexivos que asuman su historia, luchando por los valores y la permanencia de la vida por encima de la cultura necrófila que se promueve desde el silencio.

En relación con lo anterior, la educación debe servir como un escenario idóneo para propiciar la tolerancia, ya que es necesario convivir con la diferencia, con lo antagónico. Ahora bien, por el sólo hecho de que el Otro no esté de acuerdo conmigo, no es un motivo para eliminarlo. Hay que promover la unidad en la diferencia. Es claro que somos diversos, por más que desde la globalización nos vendan un discurso hegemónico. Desde la educación podemos sembrar, como elemento claro del aprender a vivir juntos, la empatía, el “ponerse en los zapatos² del Otro, el intentar comprender por qué los demás actúan así y no de otra forma. Conscientes de la diversidad y del disenso, suscitamos la virtud de la tolerancia y de la empatía, pero no se entiende la tolerancia como el soportar al otro, ni mucho menos aceptarle los atropellos o vejámenes que cometa en contra de mi integridad. Claro que no, la tolerancia radica en aprender a convivir con lo diferente, con lo que no me identifico.

Ahora bien, de la mano con la tolerancia, otro de los elementos de una educación para la alteridad, es la igualdad, es decir, considerar al Otro como un interlocutor válido, como una persona que piensa, siente, actúa de forma diferente y no por ello se debe excluir ni considerarla inferior. Ahora, si considero al Otro como un interlocutor válido, es preciso escucharlo, pero no con el ánimo de atacarlo, menospreciarlo o vapulearlo. Claro que no; por el contrario, debo escucharlo, con el objetivo de mirar otros horizontes de comprensión, respetables o no, discutibles o no; eso sólo se podrá saber si le doy la posibilidad a mi par, de que arguya sus razones, de que exponga su punto de

vista. Paulo Freire está convencido de que el diálogo es una herramienta ideal para fomentar el intercambio y el crecimiento mutuo:

No hay diálogo, tampoco, si no existe una fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y de rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de ser más, que no es un privilegio de algunos elegidos sino derecho de los hombres (Freire, 1970, p.73).

Los seres humanos, como sujetos históricos, deben propender a cambiar el mundo, transformar las condiciones infrahumanas en las que se encuentran, pero éste es un proceso, y un proceso que exige hacer y rehacer, que exige de los otros, de un nosotros, de todos, ya que hacemos parte de este mundo, de esta realidad y las condiciones de inequidad y de injusticia de una u otra forma nos afectan y exigen nuestro compromiso.

Finalmente, si hacemos de la educación el escenario ideal para vivir juntos, para buscar mejores condiciones de vida, para empuñar la esperanza y para desarrollar al máximo las posibilidades humanas, estaremos a un paso de culminar nuestra tarea en este plano.

Conclusiones

En la época actual, Latinoamérica está pasando por una de sus peores crisis. Algunos de sus habitantes hablan inglés, viajan por distintos lugares del mundo, tienen propiedades y abanderan el progreso de esta región. Pero los demás latinoamericanos siguen sometidos por las cadenas de la ignorancia, que son tan útiles para los imperios. Esta ignorancia no está siendo combatida con el auge de colegios de barrio y universidades de garaje, asequibles para las personas de bajo nivel socioeconómico. Al contrario, está siendo profundizada por el apego a la idea de que la única esperanza de salir adelante consiste en la aniquilación del entorno, de los recursos naturales, en compañía de una esclavitud perpetua del ser humano. Progresar es, para el pobre, igual a pasar las horas de su vida frente a una máquina, por tan sólo unos centavos de dólar al día. Retroceder es, para el oprimido, equivalente a no tener un aparato tecnológico al cual dedicar las pocas horas libres que le quedan, sino estar sometido al aburrimiento de no tener en qué ocupar la mente. El obrero ha sido doblegado, mediante el sofisma de libertad moderna, de manera contundente.

Por lo anterior, es preciso criticar lo que se está haciendo con los estudiantes de básica secundaria, preparándolos para el exterminio de su humanidad. En las aulas de clase, no se está profundizando en el cultivo de su alma, sino superficializándola cada vez más. No se está anclando su praxis en el cuidado

de sí mismo, del Otro y de la tierra, sino en la sumisión de los sueños de grandeza al cacharreo de útiles técnicos, la objetualización del Otro y el deterioro del medio ambiente.

Por lo anterior, las palabras de Paulo Freire cobran relevancia: “No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (1993, p.24).

Queda claro hasta aquí que el pedagogo brasileiro defiende una educación que se centra en las personas, en el desarrollo máximo de sus posibilidades, por cuanto parte del axioma de que ella es un acto político, que gravita en el respeto al discente, a su lenguaje, a su identidad cultural de clase, que desoculta corrupciones, que desafía y que deja entrever soluciones más allá de imposiciones dogmáticas y sin sentido. La educación personalista en Paulo Freire es una apuesta por la vida, por la libertad. Confía en el ser humano que piensa, ríe, sueña y ama: “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 1970, p.171).

Los seres humanos como sujetos históricos deben propender a cambiar el mundo, por transformar las condiciones infrahumanas en las que se encuentran, pero este es un proceso, y un proceso que exige hacer y rehacer, como dice Freire:

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza (Freire, 1993, p. 116).

Por tanto, este texto, más que una propuesta de solución, es una invitación a la búsqueda de una que ayude a la dignificación del ser humano en épocas de cosificación y desesperanza. Sólo con pensamiento crítico podremos zafarnos de una educación orientada hacia nuestro hundimiento. Sólo con una educación contextualizada, pertinente, no impuesta, sino pensada y desarrollada libremente, podremos conducirnos como continente hacia un progreso equilibrado con nuestro tiempo libre y el medio ambiente propicio para disfrutarlo.

Bibliografía

- Freire, P. (1988). *Pedagogía de la pregunta*. Quito: CEDEC.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Caracas: Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona, España: Planeta.
- Freire, P. (1997). *La educación en la ciudad*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Fullat, O. (1990). *Filosofías de la educación*. Barcelona, España: Ediciones CEAC.
- Gadotti, M. (2001). *Paulo Freire: una biobibliografía*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Huxley, A. (2007). *Un mundo feliz*. Barcelona, España: Edhasa.
- Mejía, M. (2012). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

