

Una lectura en clave pedagógica a la obra de Paulo Freire

Autores:


Camila Alexandra Cebay Parra
Carlos Eduardo Puerto Perilla

Trabajo de grado para optar por el título de:
Licenciado en Psicología y Pedagogía

Tutor:

Dr. Carlos Ernesto Noguera Ramírez

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Psicología y Pedagogía
Eje de pedagogía y formación y maestros
Bogotá. D.C.
2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de la Pedagogía</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 91	


Dedicatoria

Dedicado a todos los profesores que han acompañado este proceso, al eje de pedagogía por
acoger este trabajo
-Carlos Puerto

“Para El Mago que siempre ha creído en mí”
-Alexandra Cebay


Agradecimientos

Gracias a todos aquellos que han aportado con su sabiduría y sus conocimientos a la elaboración de este trabajo, gracias a los amigos que siempre han estado con nosotros y nos han visto como futuros intelectuales de la pedagogía, gracias a todos y cada uno de los profesores que nos han formado, que han compartido con nosotros desde una clase hasta una taza de café y un abrazo fraterno, gracias, especialmente a nuestro tutor, Carlos Noguera, por haber creído en este proyecto (y gracias por tenernos tanta paciencia) Gracias a él por creer en esto que son las Pedagogías críticas, latinoamericanas, liberadoras, emancipadoras... ya que fue gracias a su ímpetu por aprender nuevas cosas, que se contagió nuestro espíritu de ese deseo por aprender cómo relacionar todo aquello que nos hace pedagogos con los nuevos discursos de la pedagogía, sumado a esto, es grato para nosotros como estudiantes, ver que nuestro tutor ha abrazado la posibilidad de contemplar estas pedagogías como una nueva tradición. Gracias Profe.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10-2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 91	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Una lectura en clave pedagógica a la obra de Paulo Freire
Autor(es)	Cebay Parra, Camila Alexandra; Puerto Perilla, Carlos Eduardo
Director	Dr. Carlos Ernesto Noguera
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	Pedagogía, tradiciones pedagógicas, horizonte conceptual de la pedagogía, Paulo Freire,

2. Descripción
<p>El siguiente trabajo surge de la búsqueda, recolección y análisis de datos realizados en el marco de las discusiones realizadas en el eje de profundización denominado: Pedagogía y Formación de maestros de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía; este trabajo realiza una exposición sistemática del pensamiento pedagógico de Paulo Freire y su transformación, entendiendo como se puede evidenciar este cambio mediante el análisis juicioso a los conceptos presentes a lo largo de sus obras.</p> <p>Este trabajo se realizó a manera monográfica, profundizando en las obras de Paulo Freire y leyéndolas desde el horizonte conceptual de la pedagogía y las tradiciones pedagógicas y estableciendo relaciones entre los conceptos planteados por dichos paradigmas del discurso pedagógico y los autores que se inscriben en estos; lo que demuestra cómo este autor es realmente un pedagogo, en marcándose tanto en las líneas históricas como conceptuales de esta disciplina.</p> <p>Este trabajo recoge las principales obras del autor, seleccionadas mediante criterios investigativos establecidos, se realiza la lectura del autor desde el análisis del discurso y se busca comprobar que en efecto Paulo Freire hace parte de la discursividad pedagógica y que su trabajo, si bien es altamente conocido por sus influencias</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 91	

políticas, también tiene un alto contenido en lo conceptual referente el discurso pedagógico. Por lo tanto, dentro de dicho espectro de lectura no se tuvieron en cuenta los conceptos de tipo político otro tipo de aportes realizados por el autor; con esto no se quiere decir que sean superfluos a su obra sino que, debido a la naturaleza de esta investigación deben ser excluidos del análisis.

Muchas son las preguntas que estuvieron presentes durante la elaboración de este trabajo, formuladas desde la reflexión frente a la obra de Freire, desde aquellos textos que fueron leídos, de lo que se había logrado debatir en torno a este autor en los espacios académicos de formación: ¿Podría considerarse a Paulo Freire un *clásico* de la pedagogía? ¿Que tan influyente ha sido el pensamiento Freireano en los actuales discursos sobre la educación? Estas preguntas específicas pensadas para ahondar en la obra de Freire se relacionaban con conceptos abordados a lo largo de la formación en la licenciatura, preguntas como: ¿Cuales el concepto de maestro para Freire? ¿Cual es la noción de escuela que tiene Freire en un determinado periodo de tiempo? ¿Existe alguna idea de currículum o plan de estudios planteada en el pensamiento freireano? Finalmente, después de varios momentos de replanteamiento de la pregunta problema, que será, el eje central de investigación de este trabajo, se llegó a la conclusión de que se debía formular en términos que pudiera abordar la globalidad del pensamiento Freireano, pero sin caer en un ejercicio más bien metafísico y retórico. Una de las particularidades que permaneció a lo largo de la formulación de la pregunta era la constante presencia de los conceptos y se decidió que aquella herramienta conceptual que podría brindar una mejor aproximación a los conceptos que estructuran la obra de Paulo Freire eran tanto el Horizonte Conceptual de la Pedagogía (HCP) Como las Tradiciones Pedagógicas Modernas (TP) De esta relación de categorías y conceptos se logró estructura la siguiente pregunta problema: ¿Cómo se identifican y relacionan los conceptos trabajados por Paulo Freire, en una selección de sus obras, con el horizonte conceptual de la pedagogía y las Tradiciones pedagógicas?

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 91	

--

3. Fuentes

Aristóteles (2002) La política. Ediciones panamericanas, Bogotá, Colombia

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. En *Cuestiones pedagógicas*, 20, 195-214. Recuperado en 03 de octubre de 2017, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54665>

Comenio, J (2015) Didáctica magna. Editorial Porrúa. México

Delizoicov, D. (2008). La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia*, 1(2), 37-62. Recuperado el 04 de Octubre de "017 de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Fanon, F., & Sartre, J. P. (1969). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura Económica.

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Freire, P. (1998). Educación: ¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural. Siglo xxi.


Freire, P. (1976). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gadotti, M. (2006) La pedagogia de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis En: *Educación, ciudadanía y democracia* . Organizado por Ana Ayuste. Barcelona: Octaedro Editorial, 2006. Recuperado en 04 de octubre de 2017 de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2013</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 91	

http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3004/FPF_PTPF_01_0371.pdf

Gaviria, D. (2014). La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: Hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Ratio Juris*, 9(18), 177-206. Recuperado en 04 de Octubre de 2017 de: <http://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/108>

Gomez, M. V., Mafra, J., & Fernandez de Alencar, A. (2007). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado en 02 de octubre de 2017 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720020314/gomez.pdf>

Herbart, F (1935) *Bosquejo para un curso de pedagogía*. Espasa-Calpe. Madrid

Hegel, G. W. F. (2015). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de cultura económica.

Kant, I. (2003). *Pedagogía* (Vol. 85). Ediciones Akal.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación* (Vol. 150). Ediciones AKAL.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.

Ortega y Gasset, J (1933) *Sobre el estudiar y el estudiante*. La Nación, Buenos Aires, Argentina

Rodríguez, L., Marín, C., Moreno, S., & Rubano, M. (2007). Paulo Freire: A Pedagogy from Latin America. *Ciencia, docencia y tecnología*, (34), 129-171. Recuperado en 04 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162007000100005&lng=es&tlng=en.


Rousseau, J. J. (1982). *Emilio* (Vol. 33). Edaf.

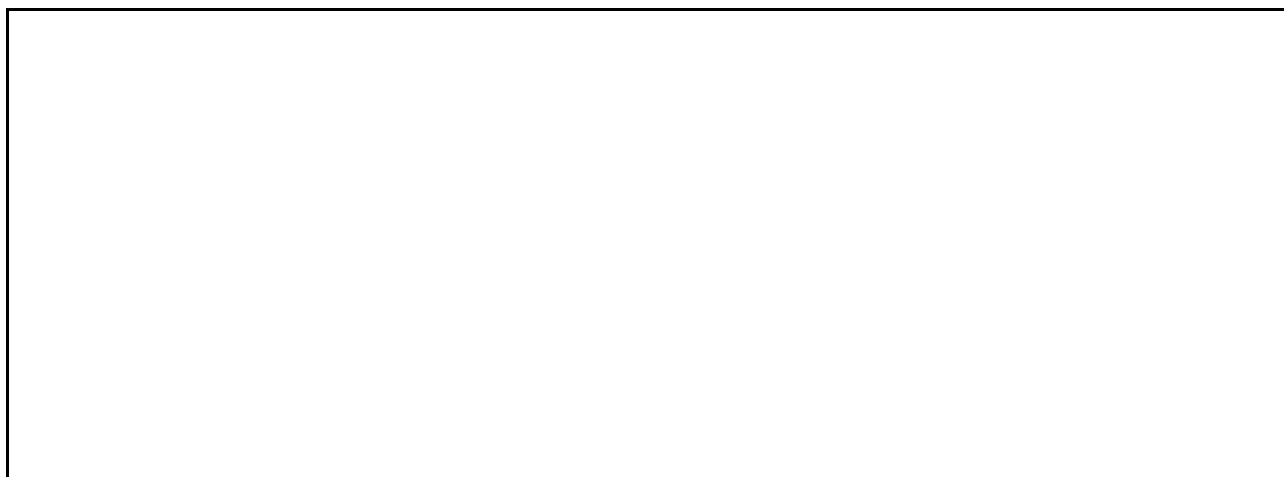
Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social* (Vol. 2). Barcelona: Gedisa

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*, trad. Alfonso García y Ulises Moulines, Barcelona, Altaya.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Saenz, J., & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Neisa.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 91	




4. Contenidos

Esta investigación consta de cuatro (4) capítulos divididos en los principales acontecimientos en el pensamiento pedagógico del autor tomando aquí sus principales obras las cuales abarcan el periodo 1967-1997; los subcapítulos toman los principales conceptos de cada obra seleccionada y los desglosa en una tematización de donde se extrae el sentido de cada concepto, sus palabras clave y su relación con el horizonte conceptual de la pedagogía y las tradiciones pedagógicas. Además de ello cuenta con una primera parte introductoria que especifica los criterios de investigación como el enfoque, el tipo de investigación, los instrumentos utilizados, los criterios de selección del corpus y demás.

En el primer capítulo se abordan los conceptos de ser humano y educación; en este apartado se trata la cuestión de cómo entiende el autor dicha relación y cómo afecta la educación en la formación del ser humano, es decir, que ideal y qué realidad tienen la escuela en cuanto al ser humano.

El segundo capítulo es la particularización acerca de la educación, es decir que se necesita para que exista una educación tanto en términos del autor como en términos de la tradición, para esto se parte del concepto de método y se llega al concepto del

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 91	

conocimiento, se teje una relación entre estos dos y como se alcanza al conocimiento por medio del método.


El tercer capítulo establece una relación ontológica frente al educador, y su quehacer pedagógico: la enseñanza, en este se reflexiona entorno a este concepto y su relación con las características descritas por el autor para aquellos que decidan llamarse a si mismos educadores.

El cuarto y último capítulo retoma el concepto de enseñanza y el concepto de alfabetización enmarcados en el discurso propio del autor y como estos se relacionan con aspectos propios y particulares del horizonte conceptual de la pedagogía y las tradiciones pedagógicas.

Finalmente se elaboran las conclusiones pertinentes en relación a los objetivos iniciales planteados en el proyecto y cómo estos se han cumplido, los hallazgos importantes y las preguntas que quedan abiertas para futuras investigaciones sobre el tema.

La presente monografía surge gracias al trabajo llevado a cabo al interior del eje de pedagogía y formación de maestros, en dicho trabajo surgió la necesidad de pensar en la pedagogía crítica como una nueva puesta de la pedagogía y fruto de los debates y textos leídos nace esta pesquisa, en la cual se da cuenta del trabajo conceptual de Freire así como se establece una relación entre este y la tradición pedagógica.

Si bien Freire es un autor bastante leído al interior de la universidad, algo que generó su selección fue precisamente el hecho de que dicho autor no es trabajado en relación con el horizonte conceptual de la pedagogía y las tradiciones pedagógica, es decir no se establece un vínculo entre este autor y el pensamiento pedagógico, esto implica que una lectura en clave pedagógica debe retomar los planteamientos del autor

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 7 de 91	


deteniéndose precisamente en aquellos conceptos que se contemplan dentro del horizonte y las tradiciones.

Es por esto por lo que se ha seleccionado la realización de una monografía a su obra que abarque desde sus inicios teóricos hasta sus últimas elaboraciones; las lecturas realizadas a sus trabajos se harán siempre pensando en el horizonte conceptual y en la emergencia de los conceptos en cada obra, observando las transformaciones de dichos conceptos.

Lo planteado en este trabajo se compone entonces, como un rastreo conceptual en Freire así como una relación histórica; no se trata de establecer una correlación concepto a concepto, donde se busque que determinado término es idéntico al trabajo en el horizonte o en la tradiciones, sino que más bien se busca llegar a unas generalidades respecto a la naturaleza de la educación tanto en uno como en otro.

Dentro del trabajo, formalmente hablando, se ha decidido una organización cronológica a los trabajos leídos, debido a que resulta más cómodo a la hora de su abordaje y también a que pueden observarse más detalladamente las transformaciones teóricas, sumado a esto se encuentra el hecho de que es necesario dejar que el archivo hable por sí solo y revele los momentos en que los conceptos aparecen y por qué.


En particular, los conceptos han emergido en variados momentos y de diferentes formas, por lo que se ha optado por trabajar cada uno en bloque, es decir, que habrá un momento donde se enumeren los principales conceptos y un segundo momento donde se trabajará cada uno.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 8 de 91	

5. Metodología

Este trabajo de investigación se enmarca en el paradigma denominado investigación cualitativa lo cual supone de antemano que tendrá una serie de términos, métodos, y formas de presentar los resultados que lo van a caracterizar. Se toma como fuente de nueva generación de conocimiento el acumulado teórico realizado por el autor Paulo Freire, este acumulado será entendido como un fenómeno que puede analizarse bajo una óptica determinada, que será sometido a unos instrumentos determinados y a que la luz de estos se obtendrán unos resultados que serán analizados. La metodología utilizada para este proyecto de investigación es la misma propuesta por Zuluaga (1987) para el proyecto de *Filosofía y pedagogía*. Esta autora propone como base metodológica la Lectura Temática, ya que esta lectura propone: “establecer las reglas de formación del discurso pedagógico.” (p.179) La lectura temática se establece como una forma de abordar el texto, en este caso la obra de Freire, donde se pretende visualizar o evidenciar aquellos conceptos que permiten darle forma al pensamiento freireano, que le dan una significación y un sustento como un sistema intelectual o de pensamiento. Estos conceptos van emergiendo de a poco a medida que se avanza en la lectura, para Zuluaga (1987) estos conceptos son difusos pero con lecturas más avanzadas se pueden no solo identificar sino también relacionar tanto dentro del texto mismo con otros conceptos, como con otra serie de discursos.

Se utilizo como instrumento de recolección de los conceptos una ficha de lectura. Esta ficha de lectura permitirá el desarrollo en profundidad del concepto en cada uno de los documentos analizados, lo que posteriormente podrá permitir evaluar instrumentos de triangulación de autores como lo son las matrices de conceptos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 9 de 91	

--


6. Conclusiones

Dentro de los trabajos seleccionados de Paulo Freire se lograron rescatar los principales conceptos producidos por el horizonte conceptual de la pedagogía que, dan cuenta de que en efecto las elaboraciones de Freire lo sitúan como un pedagogo, ya que este ha pensado y producido en torno a la naturaleza de la educación, conceptos como educador, educación, alfabetización o escuela ponen de manifiesto que en efecto Freire se sitúa en el horizonte, ya que los mencionados conceptos poseen una relevancia en su pensamiento que no es sólo cronológica, sino que permanecen a lo largo de sus obras como elaboraciones teórico-prácticas.

Es decir, aunque dichos conceptos emergen en diferentes periodos de tiempo y son trabajados de diferente forma, lo esencial aquí es resaltar el énfasis que hace el autor de cada concepto en cada periodo de tiempo específico y cómo lo relaciona con los demás.

Además de esto, es de resaltar el marcado énfasis que hace el autor en pensar cada situación desde la educación. En ese sentido, para Freire los problemas de la sociedad tienen su origen en una determinada concepción de educación y, para llegar no a una solución definitiva sino a un trabajo constante es necesario pensar y reelaborar constantemente la educación y solo por medio de la reflexión y la práctica puede llegarse a un concepto de educación que participe con los problemas de la sociedad.

Es de esta forma que la resolución de los problemas se corresponde con un problema de conocimiento y dicho conocimiento se engendra primeramente en las relaciones educativas, sean estas de orden familiar, social o tuteladas por maestros.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 10 de 91	


Freire recurre siempre a los conceptos antes mencionados para explicar lo que es el ser humano; pensando de forma antropológica llega a establecer como la educación posee un carácter propiamente humano que permite hacernos seres humanos y que además nos humaniza.

Los conceptos del Horizonte Conceptual tales como: Escuela, maestro, enseñanza y método. pueden ser encontrados en Freire de las siguientes formas: La escuela para un Freire más maduro se corresponde no como un lugar preparatorio para la vida sino como la vida misma, recordando dicho planteamiento a las ideas de Dewey, además de esto sitúa a la escuela en el centro de la sociedad, no como el lugar que acarrea todos los problemas de la misma, sino donde la sociedad en general va a pensar en qué proyecto de nación y qué proyecto de ser humano buscan como comunidad.

El maestro en Freire, contrario a lo que se suele decir, posee un saber que se expresa como contenido enseñable, pero esto no quiere decir que el educando no posea un saber, lo que sucede es que el maestro (educador) en Freire es quien tiene el conocimiento sistematizado, además posee el método para enseñar al educando; es tan vital este concepto que no podría existir educación alguna sin esta figura, es desde dicha figura que parte la educación liberadora.

Con el concepto de enseñanza puede hacerse un símil con el concepto de alfabetización ya que este último concentra todas las características que lo muestran, pero con la adición de otra categoría no contemplada que es la de “diálogo”. La alfabetización se presenta como un acto de transmisión en el cual existe un contenido enseñable y un método para que se desenvuelva, en suma, implica una racionalidad como acto así como un acto de transmisión no unidireccional sino cíclica.

Por último, el concepto en Freire que se encuentra en concordancia en términos epistemológicos a la categoría de método es el de “investigación temática”; dentro de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 11 de 91	


ésta puede encontrarse todas las características propias de un método de enseñanza, como lo son la selección de contenidos, materiales y objetivos de la enseñanza, así como pasos, los cuales deben ser seguidos de forma rigurosa para concretar dicho acto de transmisión.

Por otro lado la relación que se teje Freire entre y las Tradiciones Pedagógicas se establece de dos formas: 1) la relación teórica, es decir, qué pedagogos ha leído Freire para pensar y elaborar sus propios postulados y 2) la relación de forma que existe entre su práctica y las prácticas descritas en las tradiciones.

En la primera relación puede encontrarse una lectura al trabajo de John Dewey quien es citado por Freire tanto en *Educación como práctica de la libertad* como en *Cartas a Guinea Bissau*, en ésta última puede observarse una apropiación más fuerte de los postulados de Dewey.

Por otro lado, puede verse también la influencia de pedagogos contemporáneos como Freinet, que, aunque este último no se encuentre dentro de las tradiciones, especialmente de la francófona, ya que este autor se encuentra más ligado al movimiento de la *escuela activa o escuela nueva*; de esto es importante importante destacar el diálogo que sostiene Freire en trabajos de pedagogos de su tiempo.

En la segunda vía puede verse en el ámbito de la forma que Freire se encuentra en consonancia con los aspectos de la tradición francófona: el fin social de la educación y la necesidad de que existan varias disciplinas que piensen en la educación. En la primera sostiene Freire que toda educación debe atender a una transformación social y también individual, pero el factor individual siempre quedará subordinado ante el factor social; por otra parte el comprender a la educación como acto gnoseológico lo acerca a las consideraciones intelectuales que a este respecto tiene la tradición germánica.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 10 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 12 de 91	

La formación o tradición de la *bildung* puede verse reflejada en Freire de la siguiente manera. Donde la educación en el ser humano es un proceso que conlleva toda la vida y que jamás se detiene, implica la no existencia de una preparación específica, sino que tiende a ser universal y, por universal implica no formarse solo en las letras, las ciencias o artes, sino también en las manualidades, con esto la educación rompe las barreras de lo que ha de ser conocido para llegar al punto de formar un sujeto universal, comprometido con su tiempo y que cumple con su vocación ontológica.

En cuanto a la tradición anglosajona, no se pudo apreciar un marcado interés por parte de Freire en estructurar de manera explícita un currículo, no decimos con esto que no exista organización racional en lo que ha de ser enseñado, pero si que la organización curricular no es algo central en sus planteamientos.

Por la otra parte, es necesario que existan varias disciplinas, sean éstas científicas o técnicas que piensen la educación, no desde una perspectiva del control (positivismo) sino que piensen en cómo la tecnología y la ciencia son un medio para el ser humano y no este un medio de éstas, en este sentido propone Freire que las ciencias son propiamente las que liberan al hombre, pero debido a un falso método educativo convierten el mundo en otro mito para el hombre y lo alienan convirtiéndolo en un mero objeto de las ciencias y la técnica.

La relación entre Freire y la *Bildung* se ve manifiesta además en los “círculos de cultura” los cuales recuerdan bastante a los “círculos de ideas” de Herbart, en los primeros puede verse cómo los educandos asisten a estos con el propósito (desde el educador) de ampliar su universo vocabular; desde la perspectiva del segundo Wittgenstein una ampliación del universo vocabular implica una ampliación del pensamiento, visto esto en la perspectiva educativa el círculo de cultura tiene por función llegar a una ampliación del pensamiento así como en Herbart la asistencia a los círculos de ideas tiene como propósito una ampliación de las representaciones de los estudiantes.


 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 13 de 91	

La eticidad freireana y la eticidad herbartiana tienen un alto grado de similitud, pues para ambos autores el conocimiento es el que moviliza la formación de un sujeto ético, Herbart a la enseñanza educativa, y sin acercamiento en Freire a la enseñanza/alfabetización, el sujeto no tienen las herramientas para conocer el mundo en el que está inmerso, y mucho menos para poder actuar sobre él; es en este mismo sentido como en ambos la preocupación de la educación, el fin mismo de esta es la formación de un ser humano ético.

En términos epistemológicos, el diálogo y la educación presentan una nueva dimensión de análisis, porque los esquemas básicos de conocimiento presentan como base una relación sujeto-objeto cognoscible, en el caso de Freire la relación tiene que ser anticipada con una relación sujeto-cognoscible-sujeto-cognoscible. En dicha relación el diálogo no sólo se establece una relación dialógica con y entre los sujetos sino también con el mundo.

Un concepto novedoso en Freire es el de liberación, el cual es diferente al de la emancipación, ya que, la emancipación ocurre a nivel individual, la liberación ocurre en el plano de lo colectivo; esto es novedoso en la medida que en las tradiciones o se había pensado en un sujeto erudito o en un sujeto moral, pero no en una sociedad que en su conjunto fuese o moral o erudita, de ahí la preocupación tanto individual como social que tiene Freire, la liberación es un proyecto de dos vías ya que era indispensable formar al individuo juntamente con los demás para que pueda actuar en la sociedad y que ésta se libere.

Otro de dichos conceptos son todos aquellos principios enmarcados dentro de lo axiológico, la esperanza, la amorosidad, la alegría de vivir, estos conceptos dotarán al Horizonte Conceptual de una nueva mirada, de una nueva forma de abordaje de la

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>ANEXO 1 - 2012</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 14 de 91	

relación pedagógica, entendida bien como una relación que está mediada por el conocimiento pero que en definitiva al ser una relación humana está fuertemente permeada por la emocionalidad y la afectividad, y que conceptos en relación con esta dimensión de la pedagogía deberían ser explorados y profundizados de forma más directas como lo hizo Freire

Elaborado por:	Cebay Parra, Camila Alexandra; Puerto Perilla, Carlos Eduardo
Revisado por:	Carlos Ernesto Noguera Ramirez

Fecha de elaboración del Resumen:	06	03	2020
--	----	----	------

Índice

Introducción.....	4
1.Problema.....	6
1.1 ¿Por qué y para qué? Freire más allá de los susurros (Justificación).....	6
1.2 Problematizando a Freire (Planteamiento del problema).....	8
1.3 Preguntado a Freire (Formulación del problema).....	10
1.4 ¿A dónde se irá junto a Freire?.....	12
1.4.1. Objetivo General.....	12
1.4.2. Objetivos Específicos.....	12
2. Marco Teórico ¿Desde donde se lee a Freire?.....	13
2.1 ¿Quiénes hablaron antes de esto? (Antecedentes de la investigación).....	13
2.2 Bases Teóricas ¿De qué forma dialogar con Freire?.....	16
2.2.1 Las Tradiciones Pedagógicas Modernas.....	16
2.2.2. El Horizonte Conceptual de La Pedagogía.....	17
3. Marco Metodológico ¿Cómo leer a Freire?.....	19
3.1 Investigación Cualitativa.....	19
3.2 Análisis del Discurso.....	19
3.3 Lectura Temática.....	20
3.4 Ficha Temática.....	20
3.5 Muestra o Corpus.....	20
3.6 Caracterización de las obras.....	22
4. Freire, la educación y el ser humano.....	23
5. La educación: su método y el conocimiento.....	37
6. El educador: su Ser y su hacer.....	45
7.El retorno a la escuela: pensando la alfabetización y repensando la enseñanza.....	54
8. Conclusiones.....	68
9. Bibliografía.....	72

Índice de figuras

Figura1.....	32
Figura2.....	34
Figura3.....	43

Figura4	48
Figura5	61

Introducción

La presente monografía surge gracias al trabajo llevado a cabo al interior del eje de pedagogía y formación de maestros. En dicho trabajo surgió la necesidad de pensar en la pedagogía crítica como una nueva apuesta de la pedagogía y fruto de los debates y textos leídos nace esta pesquisa, en la cual se da cuenta del trabajo conceptual de Freire así como se establece una relación entre este y la tradición pedagógica.

Si bien Freire es un autor bastante leído al interior de la universidad, algo que generó su selección fue precisamente el hecho de que dicho autor no es trabajado en relación con el horizonte conceptual de la pedagogía y las tradiciones pedagógicas, es decir no se establece un vínculo entre este autor y el pensamiento pedagógico. Esto implica que una lectura en clave pedagógica debe retomar los planteamientos del autor deteniéndose precisamente en aquellos conceptos que se contemplan dentro del horizonte y las tradiciones.

Por esta razón se optó por realizar monografía de su obra que abarque desde sus inicios teóricos hasta sus últimas elaboraciones; las lecturas realizadas a sus trabajos se harán siempre pensando en el horizonte conceptual y en la emergencia de los conceptos en cada obra, observando las transformaciones de dichos conceptos.

Lo que se plantea en este trabajo constituye entonces dos momentos, el primero de ellos se configura como un rastreo conceptual en Freire, en base a las tradiciones pedagógicas y el horizonte conceptual de la pedagogía, y en un segundo momento se busca establecer una relación conceptual entre Freire las tradiciones y el horizonte; no se trata de establecer una correlación concepto a concepto, donde se busque que determinado término es idéntico al trabajo en el horizonte o en la tradiciones, sino que más bien se busca llegar a unas generalidades respecto a la naturaleza de la educación tanto en uno como en otro.

Dentro del trabajo, formalmente hablando, se ha optado por una organización cronológica a los trabajos leídos, debido a que resulta más cómodo a la hora de su abordaje y también a que pueden observarse más detalladamente las transformaciones teóricas. Sumado a esto se encuentra el hecho de que es necesario dejar que el archivo hable por sí solo y revele los momentos en que los conceptos aparecen y por qué.

En particular, los conceptos han emergido en variados momentos y de diferentes formas, por lo que se ha optado por trabajar cada uno en bloque, es decir, que habrá un momento donde se enumeren los principales conceptos y un segundo momento en el cual se trabajará cada uno.

1. Problema

1.1 ¿Por qué y para qué? Freire más allá de los susurros. (Justificación)

Paulo Freire podría considerarse un hito, un acontecimiento, su obra ha permeado a muchos discursos de las ciencias humanas: Las ciencias del lenguaje, las ciencias políticas y las ciencias de la educación, entre otros; por lo tanto, su lectura es un paso obligado que deben hacer los intelectuales y profesionales que deseen acercarse al discurso educativo.

Colombia no es ajena a la importancia de este autor y debido a ello son muchos los trabajos que se han realizado en torno a la obra de Freire. En estos trabajos se han abordado cuestiones como: ¿Cuál ha sido su influencia e importancia dentro de los diferentes discursos sobre la educación? ¿Cómo se pueden aplicar sus métodos y propuestas a diversos de contextos educativos? ¿qué conceptos son los más recurrentes en su obra y como los construyó dentro de la misma? Entre muchas otras cuestiones. La particularidad de los conceptos que generó Paulo Freire permite que su abordaje, su estudio y su profundización se pueda realizar en dos grandes vías: lo comunitario y lo académico.

La primera, la vía de lo comunitario, tiene que ver con la acción de diversos colectivos y es que aquellos grupos y colectivos estudian la obra freireana con el fin de profundizar y dar una base más sólida a las relaciones educativas que generan en sus diferentes contextos de trabajo. De este modo, las organizaciones comunitarias aportan a la constitución del pensamiento freireano como un acontecimiento de vital valor para la educación y que dota de sentidos y significados a sus prácticas.

La segunda, la vía de la academia, permite otro tipo de acercamientos, abordajes y reflexiones en torno a lo que Paulo Freire conceptualizó sobre la educación. Es en esta vía donde las instituciones de investigación y de formación de profesionales, como por ejemplo, las universidades, generan una discursividad y una serie de trabajos académicos realizados a la luz de los hallazgos de la lectura de Freire. La Universidad Pedagógica Nacional es una de las instituciones que realiza esos trabajos, es por esta razón que es uno de los autores más

nombrados y más leídos dentro de los profesionales que se forman en la Universidad, especialmente en los pertenecientes a la Facultad de Educación, lugar por excelencia de la teorización sobre educación y pedagogía.

La Facultad de Educación de la Universidad realiza trabajos en torno a la obra freireana desde diversas miradas, lecturas, formas de entender sus aportes, propuestas en torno a cómo, cuando y donde es propicia la aplicación de dichos conceptos. Uno de estos abordajes es lo que en este trabajo de investigación se ha denominado una *lectura pedagógica*, adquirida gracias al proceso de formación en la Licenciatura en Psicología y Pedagogía.

Durante la formación del licenciado se le brinda un acercamiento al estudio de la pedagogía, entendida como un campo discursivo con unos conceptos y relaciones entre ellos; se ahonda aún más en este acercamiento al momento de inserción del licenciado en el eje de profundización: Eje de Pedagogía y formación de maestros. Es precisamente en el marco de los estudios realizados en dicho eje que se ha podido reflexionar alrededor de los conceptos de Tradiciones Pedagógicas y Horizonte Conceptual de La Pedagogía, los cuales serán, junto con la obra de Paulo Freire, parte fundamental del presente trabajo.

Las Tradiciones Pedagógicas (Noguera, 2010) y el Horizonte Conceptual de la Pedagogía (Zuluaga, 2003) poseen una serie de elaboraciones teóricas que aportan al campo de la pedagogía, y que se sustentan en la lectura de los planteamientos de ciertos autores (Comenio, Herbart, Kant, Locke, Pestalozzi, etc.). Las inquietudes y problematizaciones que se desarrollaron en torno a los autores mencionados anteriormente corresponden a un interés particular por profundizar en características del discurso pedagógico que surgieron en un momento determinado y gracias a unas condiciones determinadas, pero que no necesariamente corresponden a las actuales. Dicho de otra forma, la expansión, diversificación y amplia socialización de los nuevos discursos sobre la educación y la pedagogía, y todos los autores que los formulan, requieren que los conceptos planteados en las Tradiciones y en el Horizonte lean, interpelen y aborden a estas nuevas emergencias discursivas. Es ese el interés particular que convoca la realización de este trabajo.

¿Cómo se puede relacionar a Paulo Freire y sus planteamientos con las Tradiciones Pedagógicas y con el Horizonte Conceptual de la Pedagogía? Para responder esa pregunta se realiza este trabajo de investigación cuya intención radica en el rescate del discurso pedagógico y dos de sus

enunciaciones, surgidas en el marco de uno de los grupos vanguardistas en investigación pedagógica en Colombia: El *Grupo de Historia de La Práctica Pedagógica*. Pensando las Tradiciones y el Horizonte como una herramienta conceptual que estos autores colombianos realizaron como intelectuales de la pedagogía y que aquí serán retomados como constituyentes de lo que se denomina *lectura pedagógica* para el acercamiento a la obra de Paulo Freire.

Éstos dos enfoques serán, pues, los lentes que permitirán el acercamiento a la obra de Paulo Freire. Con esto no se quiere decir que aspectos políticos propios de su obra sean descartados de plano de la lectura, sino que, debido a la naturaleza de la investigación, así como el constructo epistemológico del cual se parte, dichos aspectos serán tomados como secundarios al principal, es decir lo pedagógico, que aquí será, pues el pilar fundamental de análisis.

En conclusión, para aclarar este apartado y reiterar la importancia del ejercicio investigativo, *Una lectura en clave pedagógica a la obra de Paulo Freire* responde a las preguntas ¿Por qué investigar en torno a este autor en relación con las Tradiciones y el Horizonte? ¿Para qué investigar en particular en torno a Paulo Freire? La primera pregunta se responde con la emergencia de los nuevos discursos sobre la educación y la pedagogía que no habían sido abordados, y que merecen ser debatidos, leídos y demás. Y la segunda pregunta se puede responder con el aporte que esa lectura y Freire como acontecimiento, con sus conceptos particulares, puede hacer al replanteamiento de las Tradiciones y el Horizonte.

1.2 Problematizando a Freire (Planteamiento del Problema)

La emergencia de nuevas concepciones sobre la educación genera una crisis en los paradigmas educativos y pedagógicos, es decir, nuevos conceptos, nuevas formas de ver la realidad interrumpen la constante con la que se interactúa en el contexto educativo, pero esta crisis no debe ser vista de manera negativa, como una añoranza por el pasado; todo lo contrario, la crisis representa una oportunidad para pensar, reflexionar y hablar sobre aquello que no se consideró o que no era visible en algún momento determinado.

Problematizar se torna en un ejercicio que va mucho más allá de la crítica por la crítica; problematizar se torna un ejercicio de gran nivel de complejidad en el que se deben contemplar diversas aristas de un mismo fenómeno, diversas posibilidades de abordaje, de descripción, de análisis de ese fenómeno y, por supuesto, diversos niveles de hacer las acciones anteriormente descritas. Es bajo esta lógica que surge la pregunta por la obra de Freire.

A este punto se podría pensar que, *ad portas* de celebrarse el centenario del nacimiento de este pensador, los discursos, investigaciones y trabajos que puedan hacerse sobre su obra han contemplado su lectura desde un ámbito que incluye miradas muy abarcales, desde lecturas políticas, sociológicas, prácticas o incluso históricas, pero, a este respecto hay que añadir que un trabajo en Freire desde la pedagogía y su historia es más que necesario, puesto que hablar de un Freire como pedagogo es acercar dichas miradas a las posibilidades epistemológicas que ofrece la pedagogía, con esto se busca enriquecer el horizonte interpretativo en torno a su obra .

Se pueden realizar diversas lecturas a la obra de un autor, pero para el caso particular que convoca el presente trabajo, la monografía se concibe como esencial posibilidad de pensamiento para sus autores. La ampliación de ideas, de suelos epistemológicos y de horizontes del conocimiento que emergen a la luz de la realización de este ejercicio, no surgen desde la espontaneidad, sino que aparecen como efecto de un ejercicio disciplinado, característica de la formulación de conocimiento en el ámbito académico.

Lo señalado anteriormente surge gracias a un ejercicio de problematización de este autor en yuxtaposición a algunas de las inquietudes que han permanecido en los autores de este trabajo a lo largo de su proceso de formación en el interior de la licenciatura. Tales inquietudes están relacionadas con el campo discursivo de la educación en Colombia, es decir, cómo los intelectuales colombianos son capaces de decir verdad, saber, conocimiento y demás, en torno al fenómeno humano que es la educación.

En este cruce de categorías se ha llegado a consolidar como objeto de estudio a los principales conceptos de la obra de Paulo Freire y cómo estos se pueden articular con el Horizonte Conceptual de la Pedagogía y las Tradiciones Pedagógicas, categorías que han sido tomadas como aporte epistemológico de algunos de los intelectuales de la educación en Colombia (esto sin desconocer que existen otras formas de lectura y de abordaje de la obra freireana, pero que para operatividad de este trabajo se ha decidido profundizar en estos dos)

Para realizar esta tarea es menester que, primero, se realice una identificación y, posteriormente, una tematización de dichos conceptos,, lo que aquí se busca, es la profundidad en la cual se pueda hablar de la significación de los conceptos centrales, no individualmente, sino en relación con otros conceptos y en relación con la globalidad que representa el pensamiento freireano.

1.3 Preguntando a Freire (Formulación del problema)

Muchas son las preguntas que precedieron a la elaboración de este trabajo, formuladas desde el acercamiento previo de los autores a la obra de Freire, desde aquellos textos que habían sido leídos antes, de lo que se había logrado debatir en torno a este autor en los espacios académicos de formación: ¿Podría considerarse a Paulo Freire un *clásico* de la pedagogía? ¿Que tan influyente ha sido el pensamiento freireano en los actuales discursos sobre la educación?

Estas preguntas, en un primer momento abordadas, resultaban demasiado generales y podrían conducir a resultados de investigación basados más en juicios subjetivos que en conclusiones de nivel académico, por lo tanto, se decide pensar en preguntas mucho más específicas.

Las preguntas específicas pensadas para ahondar en la obra de Freire se relacionaban con conceptos abordados a lo largo de la formación en la licenciatura, preguntas como: ¿Cuales el concepto de maestro para Freire? ¿Cual es la noción de escuela que tiene Freire en un determinado periodo de tiempo? ¿Existe alguna idea de currículum o plan de estudios planteada en el pensamiento freireano? Aquí se encontró otra dificultad y es que las preguntas de este orden daban resultados de tal grado de especificidad que se podría dudar de la característica monográfica de este trabajo.

Finalmente, después de varios momentos de replanteamiento de la pregunta problema, que será el eje central de investigación de este trabajo, se llegó a la conclusión de que se debía formular en términos que pudiera abordar la globalidad del pensamiento freireano, pero sin caer en un ejercicio más bien metafísico y retórico. Una de las particularidades que permaneció a lo largo de la formulación de la pregunta era la constante presencia de los conceptos y se decidió que aquella herramienta conceptual que podría brindar una mejor aproximación a los conceptos que estructuran la obra de Paulo Freire eran tanto el Horizonte Conceptual de la Pedagogía (HCP) como las Tradiciones Pedagógicas Modernas (TP). De esta relación de categorías y conceptos se logró estructurar la siguiente pregunta problema: ¿Cómo se identifican y relacionan los conceptos trabajados por Paulo Freire, en una selección de sus obras, con el horizonte conceptual de la pedagogía y las Tradiciones pedagógicas?

1.4. Objetivos ¿A dónde se irá junto a Freire?

1.4.1. Objetivo General

Tematizar los principales conceptos que se desarrollan en la obra de Paulo Freire desde el Horizonte Conceptual de la Pedagogía y las Tradiciones Pedagógicas.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Dar cuenta de la conceptualización (o re-conceptualización) que realiza Paulo Freire de conceptos propios del Horizonte Conceptual tales como: Escuela, maestro, enseñanza y método.
- Visibilizar las diferentes relaciones conceptuales que desarrolla Paulo Freire en torno a conceptos propios de cada una de las Tradiciones Pedagógicas: Currículo, Educación y Bildung (Formación)
- Establecer un esbozo de los nuevos conceptos que aporta Paulo Freire, los cuales podrían insertarse dentro del campo del discurso pedagógico.

2. Marco Teórico ¿Desde donde se lee a Freire?

2.1 ¿Quiénes hablaron antes de esto? (Antecedentes de la investigación)

Para la realización de este trabajo se partió de investigaciones previas que dan cuenta del estado actual de las investigaciones en torno a la obra de Paulo Freire; la lectura de dichos antecedentes permitió establecer unas claves de lectura y una aproximación a aspectos que no habían sido antes abordados, o que bien pudieron ser abordados bajo otra óptica diferente a la que aquí se utilizara.

La selección de estos antecedentes se realiza en base a un criterio académico, debido a que estos autores son referenciados constantemente en artículos científicos que hablan sobre Freire. Por otro lado dichos autores realizan una nomenclatura de las principales obras del autor

así como una separación por etapas de su pensamiento sintetizando en una serie de obras claves sus principales postulados.

Uno de los autores más conocidos que ha hablado en torno a Freire es Moacir Gadotti. Particularmente su texto: *Paulo Freire: Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis*. Gadotti (2006) toca aspectos de la obra de Paulo Freire y se detiene principalmente en su método de alfabetización en adultos. El método de Freire se fundamenta en el no ir al texto propiamente dicho sino partir de la experiencia de cada uno (Educador-educando) y ponerla en diálogo, para con ello entrar en una contradicción que se resuelve con la superación de la conciencia mágica del mundo, a esto denominó como “Concienciación”.

De esto puede verse que un concepto extraído por Gadotti es el de “método” el cual es trabajado por Freire bajo parámetros especiales. En palabras de Gadotti (2006), Freire expone que dicho método busca el diálogo de saberes *en* comunidad, donde el educador no viene desde la academia a dictar una disciplina, sino que se construye el saber en comunidad; la máxima de Freire es “nadie enseña nadie, todo se enseña en comunidad” muestra de dónde parte este método: de la intuición de cada sujeto.

Aspectos respecto al método de Paulo Freire los sitúa el autor en cuatro estadios diferentes y bien definidos, cuyo tema central es la relación entre educador y educando (Gadotti, 2006) “en la cual ellos buscan superar una primera visión mágica por una visión crítica”. Para esto es de vital importancia partir desde una lectura del contexto particular de cada sujeto, recurrir a los significados atribuidos hasta el momento y resignificarlos.

Gadotti (2006) señala, también, cómo Paulo Freire está altamente permeado por la Filosofía de la Liberación y cómo ésta constituirá una gran marca a lo largo del desarrollo de sus ideas, dotando así a Freire de un carácter altamente político, más que pedagógico.

Otro antecedente clave dentro de esta investigación es el artículo realizado por Rodríguez, Marín, Moreno y Rubano (2007) *Paulo freire: una pedagogía desde latinoamérica*. Este artículo presenta una caracterización del autor en la cual se hallan los conceptos más importantes para él desarrollados a lo largo de cuatro periodos que son propuestos por los autores del artículo.

Dentro de su primera etapa que Rodríguez et al (2007) identifican desde 1959 hasta 1969 encontraron que el concepto central en la bibliografía de Freire, desde ese entonces, es la conciencia, tanto la intransitiva, la ingenua, como la crítica, la última de ellas como la finalidad

de la acción educativa en la cual los sujetos son capaces de comprender su realidad, integrarse a ella y generar así una transformación.

Señalan, además, que en este periodo Freire desarrolló una serie de conceptos que trascendieron más allá de la escuela:

En 1961, como coordinador del 'Proyecto de Educación de Adultos' en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, Freire inició de modo más sistemático el desarrollo del método. Allí creó el Círculo de Cultura, y el Centro de Cultura, que él caracteriza como "dos instituciones básicas de educación cultural popular"(11). Iniciaba así la construcción de un nuevo vocabulario para una nueva pedagogía. Círculo de Cultura reemplaza a "escuela", Coordinador de Debates a "profesor" y participante del grupo a "alumno". (p.133)

El diálogo es una praxis en donde se articula la acción y la reflexión. Es una relación entre el yo y el tú de los sujetos que está mediada por el mundo, es decir:

"se constituye en las relaciones hombre - mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones"(21). No es sólo la relación de un sujeto con un objeto, sino que incluye "la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible"(22): "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo 'pronuncian', esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos (p.133)

Por otra parte, la concientización se propone como una forma de objetivar la realidad y la percepción. Los sujetos deben tener una concepción dinámica de lo que es su realidad y deben ser capaces de entender por qué la están viendo de la forma en que lo hacen, qué influyó para que esto se diera de esta manera. Dentro de este periodo destaca la publicación de obras como *Pedagogía del Oprimido*, *Educación: ¿Extensión o comunicación?* su tesis de doctorado: *Educación y actualidad brasileña*, y *Educación como práctica de la Libertad*.

Para la segunda etapa Rodríguez et al (2007) señalan la importancia que tuvo para Freire su trabajo en África durante el periodo comprendido entre 1970 y 1980; *Cartas a Guinea Bissau* es uno de sus textos más prolíficos en ese momento:

En esos años estudia en profundidad el pensamiento de Amílcar Cabral, de quien se vuelve un profundo admirador. Tenía un proyecto para realizar una investigación sobre ese intelectual y líder político africano asesinado durante la guerra de la independencia, que no pudo concretar. De él toma importantes conceptos, tales como los de la lucha como hecho cultural, y por lo tanto la continuidad entre guerra y construcción de la nueva sociedad, la idea de la necesidad del suicidio de clase para lograr la re africanización, la recuperación de la propia cultura expoliada por el poder colonizador, la relación masas-partido como una relación pedagógica. (p. 136)

En la tercera etapa que para Rodríguez et al (2007) va desde el año 1979 hasta 1989, Freire retoma el concepto el diálogo. El acto cognoscitivo del diálogo se produce cuando los que desean

conocer algo logran aprehender lo que se intenta conocer y ese algo se rinde como un mediador ante los dos exploradores en su crítico develamiento del objeto a ser conocido.

Finalmente, en la última etapa de Freire, los autores (Rodríguez et al 2007) argumentan que este vuelve a sus ejercicios escriturales y se centra en un concepto que siempre ha sido transversal a lo largo de toda su vida y es el de alfabetización. Este es un proceso que para Freire, según los autores, sólo puede darse en un contexto de educación para adultos. Teniendo en cuenta los saberes que tienen estos, que han sido aprendidos a lo largo de su vida fuera de la escuela, sus narrativas, sus historias personales y colectivas. “Alfabetizar implica reconocer al otro como sujeto de saber, poniendo en práctica procesos de democratización de la cultura, que no deben confundirse con "vulgarización" o "prescripción". (53)

2.2. Bases Teóricas ¿De qué forma dialogar con Freire?

Los conceptos que serán desarrollados a lo largo de este trabajo no surgen de manera arbitraria, más bien emergen de la lectura de autores que han sistematizado el discurso de la pedagogía y han encontrado una continuidad o características propias de la misma, en base a esto, dichos conceptos trabajados previamente son tomados como herramientas cuyas elaboraciones hacen parte del campo discursivo de la pedagogía. El acercamiento a estas estructuras conceptuales brindará la comprensión de lo que para este trabajo se entenderá como: *Lectura Pedagógica*.

Dicha lectura consiste en desvelar aspectos propios de la obra del autor a partir del seguimiento de determinados conceptos, dichos conceptos pertenecen al campo pedagógico en la medida que engloban aspectos tales como: la formación humana, la transmisión de conocimientos, la formación moral, los sujetos implicados etc... Dichos aspectos permiten delimitar la forma en la cual es entendido un autor y en este caso buscan dar cuenta de cómo se manifiestan dichos aspectos en un autor.

2.2.1 Las Tradiciones Pedagógicas Modernas

Las tradiciones pedagógicas modernas brindan un horizonte histórico de las emergencias espacio-temporales de la pedagogía y el devenir que diferentes conceptos tomaron en cada una de las tradiciones configurando así a la pedagogía, ya sea como una ciencia o como un saber. Siguiendo a Noguera (2012), cada tradición pedagógica moderna emergió bajo ciertas condiciones de discursividad y ordenamientos de verdad cuya materialización no ocurrió sino

hasta finales del siglo XIX y principios del XX; cada una de éstas contemplaba el problema del gobierno¹ desde diferentes ángulos, centrándose o bien en el contenido a ser enseñado, en la formación humana, en la moral, la conducción de sí o sobre la constitución de unas ciencias dedicadas a la educación.

Cada tradición si bien contiene diferencias que se hacen notar en el ámbito lingüístico e incluso geopolítico, no quiere decir con esto que cada una de ellas haya emergido de manera única e independiente, en función de sus propias condiciones específicas de emergencia, más bien cada tradición atiende a problemas específicos situados en diferentes épocas, como ya se mencionó anteriormente, pero existen así mismo problemas comunes y que van más allá del centro específico de éstas, es decir, que existen puntos de conexión entre estas.

A pesar de esas marcas, cada tradición no puede ser considerada como independiente y funcionando aisladamente de las otras. En efecto, ellas se interceptan produciendo significativos intercambios; por ejemplo, como nos lo muestran las historias de la educación, el movimiento herbartiano tuvo gran influencia, tanto en los países francófonos como en los anglosajones (en unos más que en otros, claro), y la diferenciación entre educación e instrucción fue asimilada en todas las tradiciones. Por su parte, existieron (y existen) versiones anglosajonas y germánicas de sociologías y psicologías de educación (Noguera, 2012, p. 212)

El problema común de éstas tradiciones es traducido por Noguera (2012) bajo el problema del gobierno del otro, enmarcado en un contexto en el cual la educación sufre un proceso de masificación, emprendido primero en Alemania, donde el estado asume la tarea de educar al pueblo bajo ciertos marcos referidos a necesidades reales e ideales del mismo.

Si bien es cierto que no puede leerse a Freire bajo la clave de “estado educador” propuesta por Dilthey y retomado por Noguera (2012) debido a las peculiaridades del contexto en el cual se desarrolló Freire, si puede leerse bajo la clave conceptual desprendida de cada tradición, encontrando las generalidades y puntos de unión. Se busca, con base en las tres grandes tradiciones, localizar a Freire en relación con las tradiciones; dicha relación requiere de un

¹ Entendiendo que el gobierno es un concepto tomado de la obra de Michel Foucault, concepto el cual se caracteriza por una serie de prácticas específicas que buscan regular conductas y conducir a los individuos, en este caso dicho concepto es llevado por Noguera al campo pedagógico entendiendo el gobierno de sí y los otros como prácticas pedagógicas

proceso, primeramente, de identificación de conceptos comunes entre Freire y las tradiciones y, en segundo lugar, de conexión o dispersión de dichos conceptos en Freire.

2.2.2. El Horizonte Conceptual de La Pedagogía

El Horizonte Conceptual de la Pedagogía, concepto desarrollado por Zuluaga (1987, 2003) se define para la autora como:

El conjunto de objetos producidos en el discurso pedagógico, cuando esté alcanza un estatuto de saber, así delimitado: un conjunto de objetos a los cuales se refieren sus elaboraciones ya teóricas, ya prácticas, alcancen o no un estatuto de “cientificidad”; las diversas formas de enunciación por parte de los sujetos que entran en relación con estos de manera directa o indirecta; un conjunto de nociones que también circulan por otros dominios de saberes pero que se agrupan o reagrupan a propósito de aquellos objetos y de las formas de enunciarlos; los procesos de adecuación y apropiación social para su existencia y control institucional y para la selección de sujetos reconocidos socialmente como sujetos portadores de este saber. (Zuluaga, 1987, p. 50)

Dentro de dicho horizonte pueden ser situados una serie de conceptos que han cobrado existencia dentro del mismo debido a una continuidad que se ve reflejada en los autores trabajados. Uno de los objetos que emergen del discurso pedagógico y que tiene un alto grado de importancia es la enseñanza (si bien no el único) pero dicho objeto es necesario verlo a la luz del tratamiento específico que recibe aquí, localizar dicho saber e identificarlo con la tradición y con el saber pedagógico.

La educación definida por autores como Locke y Rousseau, destacan en el primer caso que las disposiciones, costumbres y diferencias en los hombre se deben a su educación y que lo vital en dicha educación es la generación de hábitos por medio de la disciplina directa; en el caso de Rousseau la educación es entendida como todo aquello que se da al hombre para que pueda desarrollarse de acuerdo a su naturaleza y, al igual que Locke concibe a la educación como un hábito sólo que la disciplina no encuentra aquí como el centro de la educación, sino más bien lo importante en Rousseau para llevar a cabo una buena educación es el control del medio y no el del sujeto.

Retomada por Zuluaga (1987, 2003) el concepto de educación es difícil de sintetizar en unas cuantas líneas, puesto que comparte una estrecha relación con la ética y la formación del carácter moral del ser humano. La educación se precisa para el moldeamiento de la conducta humana, no

desde la autonomía propia sino como dicha autonomía se ha desarrollado en relación con unos otros. La educación gira alrededor de un problema de gobierno de sí mismo.

El sujeto del saber pedagógico como otro concepto ha tenido varias acepciones, se le ha identificado de variadas formas como maestro, preceptor, profesor, educador, (etc...) Y cada una de éstas guarda una íntima relación con un rol específico; más si se habla aquí de maestro se parte desde un horizonte epistémico que tiene conexión con Comenio y Herbart, (Zuluaga 1987,2003) los cuales parten de la figura de maestro como el poseedor de dos grandes saberes, la disciplina o el saber específico a enseñar y el método para poder enseñar este mismo. El método no es simplemente un proceso en el que se aplican una serie de pasos y etapas para poder enseñar, el método va mucho más allá de eso y se convierte en la racionalización misma que debe existir detrás de la enseñanza.

La enseñanza comprende un conjunto de técnicas y métodos que se concentran, para Comenio (Citado por Zuluaga 1987, 2003) , bajo el arte de la transmisión de contenidos, ya sea en bloque o en forma fragmentada con el propósito de que el estudiante aprenda dichos contenidos y pueda formarse, como ser humano y como ser digno para Dios. Claro está que la definición de enseñanza no es exclusiva de Comenio, sino que, autores como el propio Herbart (también retomado por zuluaga y posteriormente por Noguera) trabajan dicho concepto, donde la significación que ésta adquiere es de suma importancia considerada como un medio educativo; además el concepto de “representación” se viene a sumar al concepto de enseñanza en términos intelectuales, haciendo hincapié no solamente en la actividad mental del maestro, sino también de la actividad cognoscente del alumno al aprender los contenidos transmitidos por el maestro.

Para concluir este apartado, se dirá que las conceptualizaciones mostradas anteriormente, es decir en torno a la enseñanza y la educación, son un ejercicio de síntesis realizado por los autores de este proyecto con el fin de mostrar un panorama general a los lectores de cuáles serán los conceptos y categorías sensibilizadores de que guiarán el análisis de los diferentes datos recopilados, entiéndase datos como las temáticas encontradas en la lectura de la obra de Paulo Freire. Este panorama general mostrado es la base teórica que se asumirá como ejercicio de *Lectura Pedagógica* y que por lo tanto se entenderá como forma de acercarse al corpus elegido.

3. Marco Metodológico ¿Cómo leer a Freire?

3.1 Investigación Cualitativa

Este trabajo de investigación se enmarca en el paradigma denominado investigación cualitativa lo cual supone de antemano que tendrá una serie de términos, métodos, y formas de presentar los resultados que lo van a caracterizar. Se toma como fuente de nueva generación de conocimiento el acumulado teórico realizado por el autor Paulo Freire, este acumulado será entendido como un fenómeno que puede analizarse bajo una óptica determinada, que será sometido a unos instrumentos concretos y a que la luz de estos se obtendrán unos resultados que serán analizados.

3.2 Análisis del Discurso

El discurso pedagógico, lo que se enuncia en torno a la pedagogía y la educación no es una acumulación de saberes inerte, este acumulado de saberes y de conocimientos tienen puntos de encuentro, de divergencia, momentos de enunciación en los cuales se puede reflexionar sobre ciertos conceptos, momentos de rupturas y de emergencias, nuevos paradigmas emergen aportando a los aspectos y conceptos que no fueron considerados. En torno a estos postulados Romero de Castillo (2002) señala:

La Pedagogía del nuevo milenio, despliega una variedad de concepciones, con diferentes elementos a considerar, todo ello apunta metafóricamente hablando, hacia una “texturización pedagógica” o hacia una pedagogía que se presenta con diferentes relieves donde cada uno de éstos pareciera dirigirse a un fin particular, dilucidando fundamentos de utilidad para la práctica reflexiva, que es la principal necesidad de la educación. (p. 98)

La pedagogía no puede ser entendida solamente como un conglomerado de saberes o una ciencia sino más bien como un discurso; el campo del discurso pedagógico. Una de las formas de entender el concepto de discurso es mediante lo desarrollado por Van Dijk (2000) quien plantea el discurso como interacción social, una producción de enunciados que responde a la producción de un significado, un sentido, pero que no se queda solo allí, sino que también se genera gracias a una jerarquía de interacción de dichos enunciados y una estructura que, nuevamente, les da forma, sentido y significado. La Pedagogía no es ajena a esta forma de enunciar.

Van Dijk (2000) señala que es necesario comprender la relación del discurso con la sociedad y con el contexto, el discurso abarca desde la construcción de subjetividad e identidad hasta la congregación y conformación de grupos sociales,

Este tipo de perspectiva en torno a la pedagogía permite realizar un acercamiento mucho más fructífero hacia corrientes como la pedagogía crítica, que surge justamente de lo que señala Van Dijk (2000) como la construcción de un discurso, el entendimiento de una serie de jerarquías y estructuras de la sociedad en un contexto, y que le permitieron a la pedagogía crítica además de contemplar esto pensar nuevas formas en que estas se podrían dar, es decir, plantear una nueva propuesta y perspectiva discursiva.

Reconocer este nuevo tipo de apropiaciones en torno a la pedagogía crítica, permite entender los conceptos planteados anteriormente de una nueva forma, lo que enriquecerá de gran manera el campo epistemológico de la pedagogía, la importancia de rescatar figuras olvidadas o incluso banalizadas es de vital importancia, ya que no solo permite obtener un mayor horizonte y claridad conceptual real sobre el tipo de sujetos pedagógicos, sino que además rescata el papel de cada figura, su importancia en la sociedad, la academia y la práctica.

El reconocimiento de dichas figuras se sintetizan bajo las formas de de maestro, profesor, instructor y docente las cuales conforman una constelación al interior del campo pedagógico y en el cual cada uno opera en niveles diferenciados ya sean de formación o instrucción, la conceptualización de dichas figuras permite una caracterización que podrá servir no solo para la construcción de un campo epistemológico sino también de un campo práctico. Puesto que estas figuras, o desde el horizonte se entienden estos como conceptos, estos sujetos (y también conceptos) de la pedagogía crítica no se están entendiendo en un escenario abstracto, todo lo contrario, se toman *in situ* del contexto latinoamericano y precisamente este tipo de trabajo investigativo busca su sistematización, no para llevarlos por fuera de sus implicaciones reales, sino para entender cómo operan dentro de un universo discursivo.

3.3 Lectura Temática

La metodología utilizada para este proyecto de investigación es la misma propuesta por Zuluaga (1987) para el proyecto de *Filosofía y pedagogía*. Esta autora propone como base metodológica la Lectura Temática, ya que esta lectura propone: “establecer las reglas de formación del discurso pedagógico.” (p.179) La lectura temática se establece como una forma de abordar el texto, en este caso la obra de Freire, donde se pretende visualizar o evidenciar aquellos conceptos que permiten darle forma al pensamiento freireano, que le dan una significación y un sustento como un sistema

intelectual o de pensamiento. Estos conceptos van emergiendo de a poco a medida que se avanza en la lectura, para Zuluaga (1987) estos conceptos son difusos pero con lecturas más avanzadas se pueden no solo identificar sino también relacionar tanto dentro del texto mismo con otros conceptos, como con otra serie de discursos.

3.4 Ficha Temática

Se utilizará como instrumento de recolección y nomenclatura de los conceptos una ficha de lectura. Esta ficha de lectura permitirá el desarrollo en profundidad del concepto en cada uno de los documentos analizados, lo que posteriormente podrá permitir evaluar instrumentos de triangulación de autores como lo son las matrices de conceptos. A continuación se mostrará la matriz empleada.

Ficha temática							
----------------	--	--	--	--	--	--	--

No	Autor	Concepto	Palabras clave	Texto	Libro	Observaciones	Ejemplos
1							
2							
3							
4							

3.5 Muestra o Corpus

Para poder entender la obra de Paulo Freire es menester retomar lo señalado por los autores empleados como antecedentes, pues sus aportes y sus métodos pueden dar luces de cómo abordar tan extensa obra. En este sentido, para los autores de los antecedentes, la división que se hace de las obras no se hace de manera arbitraria sino que, más bien obedecen a imperativos donde se separan y aíslan los principales conceptos y visiones acerca de la educación y la política, así como el contexto histórico en el cual se desarrollaron sus postulados .

En un primer momento se pensó en abordar al autor subdividiendo por tres etapas de su pensamiento, pero, para efectos prácticos, se decidió que la división se realizará de manera

conceptual y no tanto de forma cronológica, esto con el fin de observar las continuidades, rupturas y reelaboraciones que sufrió el pensamiento de Paulo Freire.

Es importante anotar que la selección de los textos que serán leídos y tematizados responde a imperativos de orden organizativo, por cuanto permiten la sistematización previa del trabajo de Freire, así mismo, la selección de las obras con base en los referentes no constituye un mero capricho de los autores de este trabajo, sino que constituye la base de un trabajo intelectual en torno a los principales conceptos en Freire, el cual si bien se encuentra en relación directa con trabajos no netamente pedagógicos (es decir la lectura realizada por las fuentes), si suponen la lectura en clave pedagógica de dichos textos.

Se tuvieron en cuenta 4 criterios de selección, los cuales fueron:

- Clasificación de las obras como libros (Por lo tanto se excluyeron de este análisis artículos, entrevistas, y videos)
- Traducción de las obras al idioma español
- Escritura de los textos de forma individual por Paulo Freire (Se excluyeron del análisis textos escritos junto a otros autores)
- Se decidió elegir textos tratados por los antecedentes.

3.6 Caracterización de las obras

Las siguientes obras han sido seleccionadas en base a los antecedentes, los cuales, sitúan a cada una de ellas como las de mayor relevancia en aspectos tales como: riqueza conceptual, elaboración teórica y reflexiones claves para entender la pedagogía formulada por Freire. Por otra parte estas obras representan el conjunto de obras mayormente leídas de este autor por lo que significa para esta investigación bastante importante leerlas y releerlas con los lentes del horizonte y las tradiciones.

- La Educación como práctica de la libertad

Escrita originalmente en 1967 y que trata el problema específico de la sociedad brasileña en transición, la inexperiencia democrática que vive dicha sociedad y el papel que cumple la

educación dentro de dicha transición. A primera vista se puede advertir la carga política que presenta este texto, al igual que un marcado carácter sociológico, pero dichos análisis no serán el foco sino los planteamientos en materia de educación y conceptos que auxilian este campo.

- Pedagogía del oprimido

Publicada originalmente en 1968, en dicha obra el autor realiza un diagnóstico sobre la condición humana actual y sobre la educación que se ha venido impartiendo y que ha propiciado dicha condición, sumado a esto el autor aventura la sistematización de un método para trabajar la alfabetización con las comunidades campesinas. Al igual que en el libro anterior se extraerán los principales conceptos y se tratarán en relación al campo educativo.

- Educación ¿extensión o comunicación?

Dentro de esta obra puede observarse que el autor tiene un volcamiento sobre la cuestión de la comunicación dentro de la educación especialmente desde la mirada semántica y de la epistemología. En esta obra se puede dar cuenta de que, si bien dicho libro gira en torno al problema de cómo debe desenvolverse la educación, Freire utiliza dicho contexto semántico para ampliar aún más tres conceptos, los cuales resultan ser centrales y muestran a su vez una “solidificación” en su pensamiento, ya que dichos conceptos junto con los anteriormente trabajados se constituyen en la base de sus posteriores obras, dichos conceptos son: Educación, educador y conocimiento.

- Cartas a Guinea Bissau

Publicada en el año de 1976 en esta obra se relata la experiencia de Freire con la constitución de una escuela nacional en un país de África; lo propuesto aquí por Freire es de mucho valor ya que se aproxima a la escuela, concepto que en sus obras anteriores no posee centralidad y que incluso no consideraba como parte de su pensamiento pedagógico.

- Educación y cambio

Ésta obra, contemporánea a cartas a Guinea Bissau, puede notarse un viraje o un punto de inflexión sobre Freire, en ésta ocasión no se centra sobre las prácticas y su relato, sino que más bien empieza a realizar unas elaboraciones conceptuales en torno a lo que significa ser humano y como la educación ha de partir de dicha condición. Por otro lado, puede destacarse que en esta obra toma un tiempo para realizar una autocrítica sobre sus principales postulados teóricos así como para aclarar las críticas que se le realizan.

- Cartas a quien se atreve a enseñar

Esta obra, publicada por primera vez en 1994, nace para Freire por la necesidad de denunciar las condiciones en las cuales las profesoras de Brasil estaba viviendo una práctica educativa vacía y que no reconocía la importancia de su labor, esta obra se inscribe en problematizar en torno a la enseñanza de su país, pero a su vez, propone nuevas formas de entender al profesor o maestro y lo posiciona como un sujeto que tiene un lado emocional que juega un papel importante en la enseñanza a sus educandos.

- Pedagogía de la autonomía

Publicada originalmente en el año de 1996, en la etapa de vida en la que Freire ya se encontraba viviendo bajo la democracia brasileña, esta obra gira en torno a la enseñanza y el enseñar como actos particulares del ser humano y cómo estas acciones deben estar racionalizadas bajo una serie de principios, momentos y demás que la doten de forma para que tenga una verdadera organización y un sentido dentro de la vida del educando. Este trabajo está dirigido no solo a maestros o profesores de escuela, sino a todos aquellos que deseen hacer parte de un proceso de enseñanza.

4. Freire, la educación y el ser humano

Para entender el pensamiento de Freire se hace necesario conceptualizar en torno a un primer gran concepto que dará una clave de lectura a la obra de Freire y ese concepto es el de hombre; el hombre es para Freire un ser cuyas condiciones particulares de existencia lo sitúan frente al mundo y frente al conocimiento, pero, dicho hombre no existe por sí mismo, sino que se

engendra por medio de relaciones con otros hombres, y dichas relaciones son en Freire entendidas de forma educativa.

Por lo tanto, para entender al hombre es necesario observar qué lo conforma, qué lo separa del resto de animales, dicha separación para Freire ocurre en la conciencia y en el obrar, dentro de la conciencia y del obrar hay un concepto tratado por el autor, el cual es la *emersión*, ésta, entendida como un fenómeno de la conciencia es lo que permite al hombre convertirse en un ser temporal, es decir ser consciente de su tiempo, así como le permite separarse de dicho tiempo y contemplarlo.

La emersión, en sentido existencial del término es tratado como una capacidad propiamente humana que ningún otro animal posee y es, por tanto, el punto de partida para comprender el desarrollo propio de una educación dialógica, en la cual, es la conciencia humana el centro de todo acto así como el punto hacia el cual va dirigida la educación. En este sentido, señala el autor:

El gato no tiene historicidad debido a su incapacidad de emerger del tiempo, de discernir y trascender; por lo tanto, se mantiene ahogado en un tiempo totalmente unidimensional -un hoy constante, de quien no tiene conciencia. El hombre existe *-existere-* en el tiempo. Está dentro. Está afuera. Hereda. Incorpora. Modifica. Porque no está preso en un tiempo reducido, en un hoy permanente que lo abrumba. Emerge de él. Se moja él. Se hace temporal. (Freire, 1970, p. 30).

De esta cita podemos extraer a modo de conceptos base ideas como el discernimiento, la trascendencia y la existencia, dicha postura existencial respecto al hombre lo sitúa como participante consciente de un proceso, pero a priori dicho proceso no hace referencia en ningún momento a condiciones especiales y/o específicas de algunos seres humanos, clase, raza o género, sino que, corresponde a todo el género humano constituido biológica y antropológicamente.

El ser humano emerge, se separa de su tiempo y de su espacio, es decir, puede abstraerse, dicho acto de abstracción le permite detener y retener en su mente un momento, una imagen o un sonido, en síntesis, le permite pensar. Por otro lado, la abstracción no ocurre por fuera de un espacio-tiempo, se necesita de algo concreto que el autor denomina como inmersión, ya que es de ésta donde justamente puede ocurrir la abstracción o como señala el propio autor al inicio del

libro, “No hay educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella”, es entonces indispensable partir de una situación determinada.

En ese sentido la pregunta ¿Qué es el hombre? es resuelta por Freire a partir de la descomposición del concepto de “profesional” donde la preocupación en un primer instante pasa por preguntarse acerca del compromiso que tiene todo profesional con la sociedad, es decir, comienza por analizar la relación hombre-mundo a partir de la relación profesional-sociedad, dicha relación entre profesional y sociedad es entendida por Freire desde el conocimiento, ya que es el profesional quien al tener una experiencia directa con la universidad y el conocimiento debe ser consciente de su situación frente al mundo.

Pero Freire da un viraje a la cuestión, preguntándose de esta manera si es únicamente al profesional a quien corresponde dicho compromiso y resuelve que el compromiso es algo inherentemente humano, ya que todo ser humano se encuentra en una relación de conocimiento con el mundo, dicho conocer el mundo engendra en todo hombre una conciencia , así el conocimiento no es algo que pertenece exclusivamente a un tipo de hombre sino que pertenece a todo hombre que dialoga con otros hombres y con el mundo:

Solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de "alejarse" de él para quedar con él; capaz de admirar para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico...solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse. Más aún, solamente este ser es en sí ya un compromiso. Este ser es el hombre. (Freire, 1976, p. 3)

El concepto de compromiso aquí empleado hace referencia a cómo el hombre se encuentra inserto en un tiempo, es decir como este es temporal y se hace temporal, se desprende de su propio tiempo, se abstrae y contempla lo que es, conoce su realidad y dicho conocimiento sólo puede emerger del obrar y el pensar, Freire lo entiende en términos de praxis.

Tal capacidad para obrar y pensar es el compromiso del ser humano, compromiso con su tiempo y este compromiso es lo que hace que exista como tal, pero inmediatamente dice Freire que tal compromiso se ve truncado, la “vocación ontológica” del hombre no se realiza debido a que el mismo hombre niega la condición humana al mismo hombre; un diagnóstico similar al realizado

en *Pedagogía del oprimido* lleva a Freire a sostener que el problema de la negación del ser humano pasa por un problema de “explotación”

La explotación es entendida aquí desde una perspectiva histórica, donde se ha pensado en pro del consumo y producción de materias a costa de la humanidad: Freire no niega que sea necesaria la transformación de la naturaleza, pero sí cuestiona como este imperativo ha cosificado a la humanidad convirtiéndola en otro bien de consumo, donde no importa el hombre concreto, sino la idea de hombre que se tiene.

Dicha dicotomía, entre el hombre concreto y el hombre ideal crea una falsificación del ser humano ergo un estado inhumano, que ha permeado todas las relaciones humanas. En esta lógica, Freire no concibe la vía marxista, no es un problema de los medios de producción ni de quien los posee, sino que más bien es un problema educativo y, se sigue la línea actual de análisis que sea un problema educativo implica también que es un problema epistemológico.

Si el conocimiento implica obra y pensamiento, describe Freire que la educación, al ser reflejo y a la vez imagen de la sociedad, ha alienado el conocimiento del ser humano y, con esto mismo al ser humano lo ha cosificado, en este sentido propone Freire que la educación liberadora tiene por función volver a re-ligar lo que ha separado la explotación.

El punto de partida de dicha educación liberadora, para que sea tal, debe partir del ser humano, más específicamente de su condición particular, independientemente de si esta es educación para la vida, el trabajo o la ciudadanía. Dicha educación debe pensar indispensablemente no en el hombre que se debe formar sino preguntarse constantemente ¿Qué es el hombre?

La educación para Freire debe cumplir unos ciertos requisitos que la doten de aquel carácter “liberador”, el cual antepone al principio “alienante” de la “educación bancaria” (ésta última será renombrada por el autor como concepción bancaria en la *pedagogía del oprimido* (1973)). en este sentido el autor da una fuerte relevancia a un factor ético dentro de la educación.

Como se verá, Freire concentra ciertas particularidades al interior de su obra que la diferencian del concepto de ética que habitualmente se piensa, o trabaja en torno al mismo concepto ya que

el autor establece una relación directa de ésta con la educación y la enseñanza, pero en especial teje una relación con ser un sujeto crítico.

La ética para Freire no es únicamente la suma de una serie de valores que dan como resultado un concepto, un acumulado de acciones que son aplicadas a la vida real, todo lo contrario, la ética debe pasar por una serie de condiciones necesarias para que se pueda entender como una cualidad propia del ser humano, que lo dotará de su misma condición de ser humano. La ética debe pasar por tres aspectos: el reconocimiento, la historia y la acción.

Para Freire (2004) la Ética es una característica propia del ser humano:

Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana. (...) En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera en que hablo de su vocación ontológica para ser más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un a priori de la Historia. La naturaleza por la que la ontología se gesta socialmente en la Historia. Es una naturaleza en proceso de estar siendo con algunas connotaciones fundamentales sin las cuales no habría sido posible reconocer la propia presencia humana en el mundo como algo original y singular. (p. 19)

La ética universal del ser humano es una categoría desarrollada por Freire en la cual manifiesta cómo, al igual de la educación y la enseñanza, aquello que torna de un carácter diferenciado al hombre de los animales es su capacidad de decidir, de transformar su mundo: la ética es aquello que le permite vivir en comunidad con otros seres humanos. Pero a pesar de que esta ética es propia a la naturaleza del ser humano y es innata no es una facultad que esté del todo desarrollada pues necesita de una serie de procesos, de acciones realizadas por el ser humano para que él sea capaz de desarrollar su vocación ontológica. La ética no se da de manera aislada e individual, debe darse en relación con los otros:

Es decir, más que un ser en el mundo, el ser humano se tornó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un "no-yo" se reconoce como "sí propia". Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad. La ética se torna inevitable y su transgresión posible es un desvalor, jamás una virtud. (Freire, 2009, p. 20)

La ética, para que sea una característica del ser humano, debe partir del reconocimiento tanto de sí mismo, de los otros y en general del mundo mismo. Este “darse cuenta de” será para Freire (2004) la Presencia: Es todo este acumulado de acciones, no como la suma de sus partes sino

como la interacción entre ellas las que permitirán el establecimiento de una Ética en el ser humano:

No podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos. En este sentido, la transgresión de los principios éticos es una posibilidad pero no una virtud. No podemos aceptarla. (p. 19)

La ética también comprende para Freire (2004), teniendo en cuenta lo desarrollado en torno a la capacidad de decisión, el desarrollo de una conciencia del mundo, de lo que rodea al ser humano y demás, pero esta conciencia del mundo no se detiene solo en emerger de ella, sino también en cómo el ser humano se sumerge en el mundo por medio de la praxis, éstos, se sitúan como los principios que rigen a la ética. La capacidad de decisión tiene un imperativo y, dichas decisiones no pueden ser tomadas a la ligera, deben hacerse posteriormente a un ejercicio de reflexión en el cual, mediante el reconocimiento del otro y las condiciones que ese otro está pasando es que se puede tomar una decisión, que posteriormente representará una acción en el mundo.

Mujeres y hombres, seres histórico-sociales, nos volvemos capaces de comparar, de valorar, de intervenir, de escoger, de decidir, de romper, por todo eso, nos hicimos seres éticos. Sólo somos porque estamos siendo. Estar siendo es, entre nosotros, la condición para ser. No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando. Educar es, sustantivamente, formar. (Freire, 2004, p. 34)

Las opciones son siempre un imperativo en la vida del ser humano, este siempre estará en la capacidad de optar por X o Y camino, su capacidad de decidir debe estar mediada por la comparación, los juicios de valor, los cuales para Freire (2004) no representan algo negativo o positivo, son simplemente parte del proceso de decisión que parte de la ética.

El inacabamiento de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de transgresión. (Freire, 2004, p. 58)

La ética es un continuo reconocimiento, no es un estado que se alcance, ya que está relacionado con el inacabamiento del ser humano y por lo tanto su construcción diaria de hombre, su vocación de aspirar a ser más de lo que se es. En torno a esto Freire (2004) dice:

El saber fundador del camino en busca de la disminución de la distancia entre la realidad perversa de los explotados y yo es el saber fundado en la ética de que nada legitima la explotación de los hombres y de las mujeres por los propios hombres o mujeres. Pero este saber no basta. En primer lugar, es necesario que sea permanentemente activado e impulsado por una ardorosa pasión que lo convierta casi en un saber arrebatado. También es necesario que a él se añadan otros saberes de la realidad concreta, de la fuerza de la ideología; saberes técnicos, en diferentes áreas, como la de la comunicación. (p. 132)

Ahora bien, el reconocimiento histórico debe partir de una relación política, sin que la ética se vea eclipsada por esta, este reconocimiento político está en estrecha relación con el reconocimiento histórico, y con la lectura del mundo, la ética debe sentirse como una pasión que moviliza el pensamiento:

Al reconocer que, precisamente porque nos volvimos seres capaces de observar, de comparar, de evaluar, de escoger, de decidir, de intervenir, de romper, de optar, nos hicimos seres éticos y se abrió para nosotros la posibilidad de transgredir la ética, nunca podría aceptar la transgresión como un derecho sino como una posibilidad. Posibilidad contra la cual debemos luchar y no quedarnos de brazos cruzados. De ahí mi rechazo riguroso a los fatalismos quietistas que terminan por absorber las transgresiones éticas en lugar de condenarlas. No puedo volverme connivente con un orden perverso y exculparlo de su maldad al atribuir a "fuerzas ciegas" e imponderables los daños que él causa a los seres humanos (Freire, 2004, p. 97)

La eticidad para Freire (2004) debe tener una serie de principios, el carácter de responsabilidad de la realidad de cómo se está actuando y de cómo las decisiones que se toman afectan a los otros, esto corresponde también al reconocimiento de las transgresiones que se dan contra la ética

Este tomar responsabilidad de si puede definirse de la siguiente forma, ésta es entendida para Freire (2004) como un asumirse, dicho asumirse es entendido para Freire como una experiencia en la cual el ser humano es todo aquello que su vocación ontológica le permite:

Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo. (p. 42)

En esta cita puede encontrarse que el “asumirse” como vocación ontológica tiene una serie de condiciones para ser tal, pero dichas condiciones sólo pueden emerger por medio de la educación, ya que es por esta, por el contacto entre educador y educando que se produce o más bien se crea la situación histórica del ser humano; el ser humano no se hace ético. Entonces, la ética no se corresponde exclusivamente con un proyecto de ser humano, sino también con un proyecto en comunidad cuyo eje central es la educación.

Junto con el asumirse, Freire (2004) establece una condición necesaria para la ética, dicha condición es la decisión, y en torno a ello señala:

Es decidiendo como se aprende a decidir. No puedo aprender a ser yo mismo si no decido nunca, porque la sabiduría y sensatez de mi padre y de mi madre siempre deciden por mí (...) Por otro lado, la decisión de asumir las consecuencias del acto de decidir forma parte del aprendizaje. No hay decisión a la que no continúen efectos esperados, poco esperados o inesperados. Es por eso por lo que la decisión es un proceso responsable. Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada. (Freire, 2004, p. 102)

La capacidad de decisión como se ha señalado anteriormente tiene que ver con la responsabilidad y la conciencia. Freire (2004) muestra a la decisión como una acción propia, más que autónoma, todos los seres humanos en general tienen un acumulado de saberes, experiencias y demás que no han sido dadas individualmente sino que se han desarrollado de forma social y es gracias a esta interacción colectiva que se tienen, son estas mismas las que influirán en la toma de decisiones de los seres humanos. Las decisiones deben estar movilizadas en la acción del ser humano por la esperanza y la rebeldía.

La esperanza está relacionada con la ética, precisamente porque es este concepto el que permite la movilización, la esperanza es parte de la naturaleza humana y permite el establecimiento de una condición altruista, que si bien no es ingenua, en el carácter y la tendencia misma del hombre a ser más, se debe ser cuidadoso al hablar de la esperanza para no idealizarla en el pensamiento freireano, puesto que si bien la esperanza está relacionada con el altruismo característico del hombre y con la vocación ontológica del ser humano, esta esperanza, que mueve la experiencia y la acción debe pasar por la eticidad y, por lo tanto, por el conocimiento del mundo.

En relación con la esperanza, y con esta vocación ontológica del humano de ser más (Freire, 1970), debe desarrollarse la rebeldía, no entendida como la mera oposición a algo, solo por oponerse. La rebeldía debe transformarse en revolución y debe ser la denuncia de las causas injustas que se viven en el mundo, la rebeldía hecha revolución es la denuncia del carácter deshumanizante que se vive en el mundo, en palabras de Freire (2004):

La rebeldía es un punto de partida indispensable, es el detonante de la ira justa, pero no es suficiente. La rebeldía en cuanto denuncia necesita prolongarse hasta una posición más radical y crítica, la revolucionaria, fundamentalmente anunciadora. La transformación del mundo implica establecer una dialéctica entre la denuncia de la situación deshumanizante y el anuncio de su superación, que es, en el fondo, nuestro sueño. (p. 77)

Pero para Freire (2004) todo esto carece de sentido si no se hace con emoción, con sentimiento, con lo que se conceptualiza por el autor como afectividad : “al querer bien significa la manera que tengo de sellar auténticamente mi compromiso con los educandos, en una práctica específica del ser humano.” (p. 135) La ética no es un concepto politizado enteramente, pero tampoco puede entenderse como un concepto neutral y ajeno al ser humano, las acciones éticas deben realizarse en torno al amor por el hombre, un amor por todos los seres humanos, para Freire (2004) la afectividad juega un rol importante pues es la que permite la movilización del pensamiento, es la que media en la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Todas las características enunciadas anteriormente que componen la Ética del ser humano tiene como finalidad última la formación de la virtud, la cual está altamente relacionada con la coherencia, en torno a esto Freire (2004) dice:

Las cualidades o virtudes son construidas por nosotros al imponernos el esfuerzo de disminuir la distancia que existe entre lo que decimos y lo que hacemos. Este esfuerzo, el de disminuir la distancia que hay entre el discurso y la práctica, es ya una de esas virtudes indispensables -la de la coherencia. (Freire, 2004, p. 63)

La virtud es para Freire (2004) una cualidad que no se alcanza ultimadamente como un estado único y estático, pues es en el desarrollo continuo de acciones y en la producción de ideas y discursos como un ser humano van configurando su coherencia. Dentro de esta configuración y la disminución de esta brecha Freire (2004, 2010) señala que esto debe realizarse en pro de una capacidad humana: la curiosidad.

Propio del ser humano, es decir, que es inscribe en su naturaleza es la curiosidad, este concepto será muy importante para Freire (2004) porque establece en este concepto una conexión entre la vocación ontológica, de ser más, y la manera como la educación va a permitirse ser un paso entre los dos tipos de curiosidad. Freire (2004) conceptualiza la curiosidad como:

[...] inquietud indagadora, como inclinación al desvelamiento de algo, como pregunta verbalizada o no, como búsqueda de esclarecimiento, como señal de atención que sugiere estar alerta, forma parte integrante del fenómeno vital. No habría creatividad sin la curiosidad que nos mueve y que nos pone pacientemente impacientes ante el mundo que no hicimos, al que acrecentamos con algo que hacemos. [...] Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil (Freire, 2004, p. 33)

La curiosidad es para Freire una característica particular al ser humano, lo vuelve un ser inquisitivo, indagador, que siempre se está realizando preguntas de diferente índole, que lo hace analizar y observar los fenómenos que ocurren a su alrededores, la curiosidad se torna en una forma de estar en el mundo y de convivir con él, pero esta curiosidad como otras facultades del ser humano no está inacabada: “Una vez satisfecha una curiosidad, la capacidad que tengo de inquietarme y buscar continúa en pie. (Freire, 2004, p. 85)” y no se desarrolla espontáneamente, requiere de ciertos procesos por los cuales atravesar. Es así como Freire (2004) identifica dos tipos de curiosidad: la ingenua y la epistemológica:

En la diferencia y en la "distancia" entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, "rigorizándose" metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud. (Freire, 2004, p. 32)

La distancia entre la curiosidad ingenua y la epistemología-crítica radica en el hecho de cómo se da una superación, un paso de la primera a la segunda. Este proceso se realiza mediante el conocimiento de nuevas formas de pensar, de nuevos saberes, de nuevos conocimientos que abren la mente del ser humano y lo vuelven un sujeto mucho más crítico, mucho más selectivo en aquellas creencias que tenía antes, cómo estas se sustentan mediante una razón de ser más emparentada con la racionalidad, que dichas creencias puedan ser potenciadas por el mismo sujeto en razón de argumentos que justifiquen cómo los fenómenos que lo rodean están ocurriendo. Esto requiere un acercamiento metódico y objetivo hacia los fenómenos cognoscibles del mundo.

La curiosidad epistemológica requiere de una continua forma de trabajo de ejercitarse, de un continuo desarrollo para primero, no recaer nuevamente en la tendencia de una única curiosidad como es la ingenua, sino despertando la curiosidad epistemológica y todos los descubrimientos que ella implicarán al ser humano; y segundo, trabajando con los otros seres humanos para el desarrollo de la misma gracias a las relaciones que pueda establecer con ellos, gracias a los aprendizajes mutuos.

Pero dicha particularidad o particularidades de lo humano no subsisten por sí mismas, requieren de un “soporte” o medio que les de sustento, dicho soporte es en el lugar en el cual habitan los seres humanos, en dónde éstos dialogan entre ellos y a su vez dialogan con dicho soporte, es una situación determinada y determinante, dicha determinación al igual que el ser humano es indispensable para pensar la educación.

La situación determinada de la cual parte Freire es precisamente el momento que vive la sociedad brasileña a finales de los años 60, partiendo de dicho contexto acota aún más el concepto de emersión, situandolo de dos formas las cuales, parecen ser antagónicas como en la dialéctica, pero que en últimas tienen una conexión más profunda y que se revela por la educación:

“Por eso mismo, en una sociedad en transición como la nuestra subversivo era tanto el hombre común que “emergió” en posición ingenua en el proceso histórico, en búsqueda de privilegios, como también lo era y lo es aquel que pretendía y pretende mantener un orden sin vigilancia” (Freire, 1970, p. 49).

Aquí puede apreciarse la primera diferencia clave en el concepto de emersión, ya que ésta comporta un doble carácter: puede ser ingenua o puede ser crítica, la primera como señala Freire, puede darse cuando el hombre común se ve guiado por apetitos (conscientes o no) a la adquisición de privilegios, sean materiales o sociales, pero dicha pretensión al ser guiada por los apetitos y emociones no es racional y es, por tanto ingenua, en cambio, la emersión crítica solo puede ser alcanzada por medio de la educación o para ser precisos, por medio de relaciones educativas.

Que el poder llegar al punto de la emersión crítica implica para la educación y el educador, pone de plano una nueva elaboración sobre qué significan ambos conceptos, situándose en un tiempo específico llega el autor a la conclusión de que la educación es un acto, como actividad debe implicar movimiento, pero la especificidad propia de la educación para el autor es que es un acto gnoseológico, es decir, un acto de conocimiento que no puede agotarse en un solo acto, debe poseer inherentemente una continuidad, una sucesión de actos para conocer.

Solo por medio de una sucesión continua, en la cual no solo el educando conoce sino también el educador, puede llegarse a una comprensión crítica del mundo que nos rodea. En este sentido, la emersión crítica es racional, ya que no es presa de los apetitos, como el caso de la emersión ingenua, pero el hecho de que no sea presa de los apetitos no implica que dichos apetitos deben ser anulados, sino que más bien deben ser controlados por la propia racionalidad y dicho control sólo puede realizarse dentro de las relaciones de orden educativo que en Freire adquieren un carácter de relacionalidad más amplio.

Ahora bien, el siguiente concepto que llega a auxiliar el de educación es el de la *transitividad* que, al igual que el de emersión es de un carácter dual, es decir, existe una transitividad ingenua y otra crítica, dicho conceptos nuevamente dividido en dos, una de orden social y otra de orden mental, donde la primera se refiere al movimiento que se está viviendo dentro de la sociedad brasileña, transición que se ve reflejada a nivel mental a modo de lo que Freire denomina “agitación masiva”:

La transitividad ingenua, fase en que nos hallamos hoy en los centros urbanos, más acentuada allí, menos aquí, se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característica de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional, por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas. (Freire, 1970, p. 54).

Existe, entonces, una relación muy íntima entre los conceptos emersión/inmersión y transitividad/intransitividad como fenómenos mentales, mientras que los primeros son tomados como condición humana innata, los segundos son una condición de orden social. Cuando ésta última es la que guía el movimiento de la conciencia, entonces se cae en lo que el autor denomina como intransitividad:

“En este sentido, y sólo en este sentido, la intransitividad representa casi una falta de compromiso del hombre con la existencia. El discernimiento se dificulta, se confunden los objetivos y los desafíos del exterior, y el hombre se hace mágico, por no captar la auténtica causalidad”(Freire, 1970, p. 53).

Las categorías antes reunidas pueden ser englobadas dentro del concepto concreto de conciencia, ya que ésta existe tanto en el orden social como mental y es este concepto el que será de suma importancia sobre todo en la pedagogía del oprimido. Ya que revela en parte el camino que debe tomar la educación, apuntado directamente a la conciencia del ser humano.

Lo expresado en la última cita recuerda lo que se expuso con anterioridad en relación con la emersión ingenua y crítica, como se puede observar nuevamente, tanto la emersión ingenua, como la transitividad ingenua (intransitividad) se encuentran por fuera de toda posibilidad de ser o estar en contacto con la educación, la cual se muestra con valores que son totalmente opuestos a los presentes:

Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo de la conciencia dominante transitivo-ingenua hacia la predominantemente transitivo-crítica, no se daría automáticamente sino sólo por efecto de un trabajo educativo-crítico. Trabajo educativo que esté alerta del peligro que encierra la masificación en íntima relación con la industrialización que no era ni es un imperativo existencial.(Freire, 1970, p. 56).

Siguiendo dicha idea, puede pasarse ahora al concepto de educación, el cual se presenta como la opción más acertada para alcanzar la emersión crítica que, para el autor, se corresponde como vocación ontológica del hombre, dicha educación, acude primero como encuentro entre los hombres:

“Es decir, al encuentro de ese pueblo que ya emerge en los centros urbanos y lo está intentando en los rurales, ayudarlo a insertarse críticamente en el proceso. Y este pasaje del hombre brasileño, no podría hacerse ni mediante el engaño, ni mediante el miedo, ni mediante la fuerza, sino con una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición” (Freire, 1970, pp. 51-52).

Nuevamente, el concepto educación, para ser tal, debe cumplir unos requisitos dentro del vocabulario del autor: primero está el no engaño, seguido por la no utilización del miedo ni de la fuerza; en cambio, se constituye como educación aquella que *ofrece* la posibilidad de reflexionar acerca de sí, de su tiempo, de su lugar y de su responsabilidad, es una educación que *inserta* al hombre en su tiempo y lo hace consciente de su acción.

La importancia y no el poder de la educación se basa en que el acto educativo permite la inserción crítica en la realidad, y por crítica se significa aquí la problematización de la situación actual, sumado a esto presenta un fin abierto, en la medida que no es solo la lectura de lo actual en cuanto “moda” sino actual en el sentido del presente de cada hombre, por lo que la posibilidad de pensamiento no se detendría en temas actuales, sino que podría trascender hasta llegar a lo que esconden las relaciones de actualidad.

La educación implica para Freire ver más allá de las relaciones aparentes, así como un “intento constante” de cambiar de actitud; el poder pasar de una actitud pasiva a una activa implica, al mismo tiempo, ver más allá de las relaciones aparentes, pero dicho tránsito de la pasividad a la actividad (entendida ésta última como se mencionó anteriormente como acto de conocimiento) sólo puede hacerse gracias a la continuidad del acto educativo.

Antes de entrar a trabajar plenamente los conceptos, es importante destacar la labor que realiza Freire en torno al concepto de hombre, ya que en este primer periodo de tiempo es donde más relevancia le da, preguntándose qué hace al hombre ser tal; más allá de la filogénesis, lo que realmente preocupa al autor es cómo el ser humano se hace ser humano o por medio de qué, y a este proceso lo va a denominar “humanización”.

Ahora bien, como se decía anteriormente, se deben observar las continuidades o quiebres conceptuales que tiene el autor a lo largo de su obra; dentro de la continuidad conceptual pueden encontrarse conceptos como: inmersión, transitividad, intransitividad etc... Y, como se dijo anteriormente, dichos conceptos serán entendidos dentro del concepto de conciencia. Además de este se encuentra también el concepto de educación y educador, así como la suma de nuevos conceptos como los de narración, dialogicidad, bancario, palabra generadora, tema generador, y por supuesto, los conceptos de oprimido y opresor.

Dentro de este proceso también podrán encontrarse conceptos anteriormente trabajados en las obras de Freire, los cuales emergen bajo nuevas elaboraciones del autor, esto implica en últimas, no que el concepto se vea alterado en su esencia, más bien implica la suma de nuevas consideraciones por parte del autor sobre dicho concepto.

5. La educación, su método y el conocimiento

El primer concepto para abordar de forma directa a la educación y su método tal y como la entiende el autor será el de *narración* el cual será central para comprender lo que el autor denominará como concepción bancaria. Dentro del concepto de narración, el autor la sitúa como aquel acto ejercido por el educador bancario sobre el educando, donde el objetivo no es el conocimiento sino la memorización de lo que dice el educador bancario; en este punto ya podemos ir advirtiendo donde puede localizarse el problema central (desde la pedagogía) de esta obra.

Del mismo modo, la narración no funciona en un contexto y bajo unas relaciones especiales, dicho concepto opera en conjunto con lo que se denomina como “educación bancaria”, la primera es el medio de la segunda, cuyo producto es entre otros la “pasividad” del educando y la inmersión de este en la llamada mitificación de la realidad.

Dicha mitificación obedece, desde la visión del autor, a la falta de actividad que tanto el educador bancario como el educando sostiene, el primero al dar por hecho que posee el “saber” y que no necesita conocer puesto que posee en sí la verdad; el segundo en cuanto recibe el “saber” hecho cosa por el educador bancario. En esta relación se elimina en ambos la necesidad por el saber.

Al respecto discute Ortega y Gasset el problema de la necesidad auténtica y el ímpetu de asimilación del saber, postura que contraría Freire fuertemente. La siguiente cita puede ayudar a entender el problema de la adaptación que defiende la educación bancaria y el de la inserción crítica que propone la educación liberadora:

Para ver esto con plena claridad no es preciso que salgamos de nuestro tema; basta con comparar el modo de acercarse a la ciencia ya hecha, el que sólo va a estudiarla y el que siente auténtica, sincera necesidad de ella. Aquél tenderá a no hacerse cuestión del contenido de la ciencia, a no criticarla; al contrario, tenderá a reconfortarse pensando que ese contenido de la ciencia ya hecha tiene un valor definitivo, es la pura verdad. Lo que busca es simplemente asimilársela tal y como está ya ahí. En cambio, el menesteroso de una ciencia, el que siente profunda necesidad de la verdad, se acercará cauteloso al saber ya hecho, lleno de suspicacia, sometiéndolo a crítica; más bien con el prejuicio de que no es verdad lo que el libro sostiene; en suma, precisamente porque necesita un saber con radical angustia, pensará que no lo hay y procurará deshacer el que se presenta ya hecho. Hombres así son los que constantemente corrigen, renuevan, recrean la ciencia. (Ortega y Gasset, 1933, p. 3)

De la cita anterior podemos encontrar dos elementos que son claros en la obra de Paulo Freire: de un lado encontramos la adaptación y del otro la inserción crítica, explicitado anteriormente como quien estudia en pro de obtener la verdad y quien necesita del saber asumiendo como no verdadero lo que encuentre; la primera postura la situara Freire como “educación bancaria”.

Es importante anotar, que el autor comienza denominando como “educación bancaria” a lo que más adelante llamará “concepción bancaria”. dicha transición en su pensamiento se efectúa debido a que tal concepción no concentra dentro de sí un trabajo y una preocupación por lo humano, es contraria a lo que con posteridad el propio Freire conceptualizó como educación, en este sentido lo bancario se designa así: “La “bancaria”, por razones obvias, insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y, para esto mitifican la realidad” (Freire, 1970, p. 91).

Dicha mitificación de la realidad se ve manifiesta en la idea de donación, donde quien posee el saber, es decir, el educador, dona dicho saber al ignorante; este saber, señala el autor, al ser memorizado reemplaza la visión real del educando por la que le ha dado el educador o en términos de Ortega y Gasset, dicho saber como verdad se convierte en el “aquietamiento de la inquietud”.

Al ser esta un aquietamiento, borra la necesidad de la búsqueda y sitúa en la posición de pasividad receptora al educando. A dicha concepción de la educación Freire contrapone lo que él llama educación problematizadora, la cual como ya se ha visto antes, debe cumplir con una serie de requisitos para constituirse como tal. Se suma a esto la idea de que dicha educación se encuentra comprometida con la liberación del hombre y es en sí misma un acto cognoscente que descubre la realidad. En este punto resulta pertinente recordar a Comenio para quien la formación significaba:

Que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial; es decir que el animal racional, el hombre, se guíe por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a tenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo. (Comenio, 2013, p. 53)

En este sentido, se encamina la idea de actividad en la adquisición de un conocimiento sólido del mundo, así como implica una racionalidad en torno a dicho mundo, pero dicha actividad no

tendrá sustentó por sí misma, necesita un orden, un método que lleve a dicha actividad a una realización total, que en suma es para Freire la transformación del mundo, o lo que es lo mismo, sustituir formas precarias y mistificadoras de la realidad por formas sólidas, consistentes y que poseen una causalidad, diferente a una casualidad.

El primero de estos conceptos es el de educación, el cual es separado de concepciones que para el autor son usualmente asociadas a esta, como es el caso de la “persuasión” o la “manipulación”; dichas concepciones son a priori una interpretación que está en contravía de los propósitos de la educación; tan erradas son estas como aquellos que postulan una “educación para el mal” y, si tal fuese el caso, ya no podría decirse de esta que es educación, sino que caería precisamente en el campo de la persuasión o de la manipulación.

La categorización de educación a la que se llega con este texto de Freire es, como se dijo anteriormente, algo completamente distinto de la persuasión o manipulación; en este sentido, el autor definirá a la educación como “acto gnoseológico” (Freire, 1973, p. 28): “Para esto, es necesario que, en la situación educativa, educador y educando asuman el papel de sujetos cognoscentes, mediatizados por el objeto cognoscible que buscan conocer. El concepto de extensión no nos lleva a pensar esto.”

Si se piensa a la educación como acto cognoscente y a los sujetos partícipes de este acto como conocedores, debe a sí mismo pensarse en un medio que permita a estos sujetos conocer y no recibir, ya que se establece una diferencia muy marcada entre conocer en cuanto actividad y el recibir en cuanto pasividad; aquí se postula que todo conocimiento tiene que pasar por la actividad del sujeto (como en el caso de los planteamientos de la Escuela Activa de comienzos del siglo XX).

La diferencia antes establecida se lleva al plano semántico, donde se encuentra la distancia que hay entre la comunicación y la extensión, si ya se ha afirmado el primer atributo de la educación el segundo se desprende de esta como actividad: la educación debe encontrarse en la esfera de la comunicación, no del comunicado que es unidireccional, como señala el autor, sino que debe acercarse más al diálogo, donde educador y educando sean los actores principales.

Señala más adelante Freire:

“Para nosotros, la "educación como práctica de la libertad", es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina en el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes.” (1973, pp. 89-90)

La comunicación que establecen los sujetos debe acercarlos a la tercera característica de la educación, ésta es la liberación, dicho concepto ha de ser entendido en términos pedagógicos, ya que, si bien la liberación tiene un marcado carácter político y relativo a la situación concreta, nos interesa aquí destacar su carácter gnoseológico y, por tanto, educativo. En este sentido hay que tener presente que por liberación se entiende la desmitificación de lo real así como llegar a las causas de las cosas; la mitificación es causa de una “educación asistencialista”, es decir, una educación cuyo medio de expresar algo es la extensión, la cual se encuentra más próxima a la línea del comunicado unidireccional.

La emancipación, puede incluso entenderse en términos de Kant haciendo el símil con el concepto kantiano de emancipación, dónde éste último es el paso entre el dejarse conducir por la razón ajena y el hacer uso de la propia razón, pero como señala el mismo Kant en la pedagogía:

Uno de los más grandes problemas de la educación es conciliar, bajo una *legítima coacción* la sumisión con la facultad de servirse de su voluntad. Porque la coacción es necesaria. ¿Cómo cultivar la libertad por la coacción? Yo debo acostumbrarle a sufrir una coacción en su libertad, y al mismo tiempo debe guiarle para que haga un buen uso, de ella. Sin esto, todo esto es un mero mecanismo, y una vez, acabada su educación, no sabría servirse de su libertad. Ha de sentir desde el principio la inevitable resistencia de la sociedad para que aprenda lo difícil de bastarse a sí mismo, de estar privado de algo y de adquirir para ser independiente. (Kant, 2003, p. 7)

Cuando se habla de una educación que desmitifica lo real se habla en dos sentidos de lo que significa el mito: en los mitos que se crean en torno a la vida cotidiana del educador y los mitos que se crean en la educación asistencialista; en esta última las ciencias pueden convertirse en mito en lugar de ser propiamente aquellas que desmitifican los acontecimientos, no por ellas mismas sino por el método empleado para enseñarlas.

Freire es enfático en que no debe rechazarse el pensamiento científico, lo que si rechaza es el modo en que nos acercamos a la ciencia, no como un acto de pensamiento, sino de memorización; si en el segundo caso, es decir, el de la memorización de la ciencia, se realiza su “comunicado” se estaría mitificando a la ciencia y no se llegaría a la liberación. Señala Freire:

“El trabajo básico del agrónomo educador (en el primer caso, más fácilmente), es intentar, simultáneamente con la capacitación técnica, la superación tanto de la percepción mágica de la realidad, como de la superación de la "doxa" por el "logos" de la realidad.” (Freire, 1973, p. 35)

Cuando Freire señala que la liberación como fin de la educación puede ser alcanzado por medio del diálogo esto implica no solo establecer un diálogo entre sujetos sino también establecer un diálogo entre el sujeto y el conocimiento; en este sentido, implica también interrogarlo, cuestionarlo y en últimas ensayar.

Cabe aclarar que cuando se dice cuestionar el saber no se quiere decir con esto que no se tome por cierto dicho conocimiento y sea descartado, lo que implica es un trabajo riguroso donde, por ejemplo, no se rechacen las tres leyes de Newton porque sean mitificantes, sino que implique investigar a partir de la experiencia y de la necesidad si en verdad lo que consignan dichas leyes es cierto o por el contrario no. En últimas implican que la educación debe movilizar a los sujetos a no aceptar pasivamente lo que se dice sino que debe involucrarse a estos activamente con la investigación de las causas de las cosas, con esto retornamos a lo que señalaba Ortega y Gasset más arriba para no olvidar hacia dónde es que apunta el método de la enseñanza que se conoce en Freire como la Investigación Temática (IT)

Dicho método recibe el nombre de “investigación temática” y es implementado en lo que se denomina como “educación liberadora”. Tal investigación no debe ser entendida como aquella en la cual existen investigadores y comunidad investigada, ya que, si fuese así, se estaría hablando en el mismo horizonte de la educación bancaria. Se debe recalcar que este es el método utilizado por el educador problematizador, dentro del marco de la “educación liberadora”, en la cual tanto educador como educando son investigadores activos del mundo.

Los presupuestos básicos que ha de tener dicha investigación se podrían definir en tres preguntas: ¿Por qué? ¿Para qué? y ¿Cómo? de dicha investigación, éstos presupuestos no permanecen implícitos en el investigador, sino que deben ser explícitos también para el educador para que ambos puedan dialogar sobre los fines propuestos.

En cuanto al método del educador (el cual se convierte en educando también) le corresponden una serie de pasos o momentos: 1. El encuentro del educador con los educandos en forma de

diálogo y de observación donde se habla acerca de los presupuestos y los fines de la investigación. 2. La descodificación por parte de los educadores del universo lingüístico codificado en los educandos; esta etapa corresponde a la abstracción del modo de pensar del educando, seguidamente se preparan informes y discusiones en equipo con otros educadores. 3. Se organizan los contenidos temáticos extraídos de los educandos en un cuadro general de ciencias y se preparan las codificaciones en forma de materiales para ser trabajadas con los educandos. 4. Los diálogos decodificadores con los educandos donde el educador desafía y problematiza al educando. 5. A partir de lo hablado se recolectan nuevas codificaciones extraídas de los educandos.



Figura 1.(Fuente propia)

El educador es aquí el sistematizador del saber, haciendo uso del diálogo se propone a recoger lo que se denomina como “universo temático” que emerge propiamente de los educandos, sistematizar y regresar dicho universo temático bajo la forma de problema. Así (Freire, 1970, p. 88). “...el papel del educador problematizador es el de proporcionar, conjuntamente con los educandos, las condiciones para que se dé la superación del conocimiento al nivel de la «doxa» por el conocimiento verdadero, el que se da a nivel del «logos»”

Dicha superación o paso de la *doxa* al *logos* se consigue, gracias a la “palabra generadora”, la cual siempre debe emerger del universo lingüístico común de los educandos; dicha palabra generadora dentro de la investigación temática es de orden deductivo, ya que presupone que se parte de una condición real, globalizante y se busca llegar hasta la particularidad de dicha palabra.

Por otro lado, el “tema generador” implica un proceso inverso al de la palabra generadora, es decir se encuentra en el orden inductivo, en ésta no se parte de un contexto o condición concreta, sino de una abstracción (la cual no debe ser extraña a los educandos) como puede ser paz, desarrollo, economía etc... El tema generador en el orden del método debe realizarse durante la etapa de la post-alfabetización.

Ya se ha tratado la cuestión del método en la pedagogía del oprimido, pero ahora es necesario hacer énfasis en el problema pedagógico de la humanización; Este es un problema netamente pedagógico ya que como puede apreciarse a lo largo del libro de *Pedagogía del oprimido*, Freire parte de un diagnóstico general, donde observa la existencia de unas condiciones de relación específica que crean al opresor y al oprimido.

El término “oprimido”, el cual no es propio al campo conceptual de la pedagogía y que fue acuñado primero por Franz Fanon en los “Condenados de la tierra”, es introducido por Freire a la pedagogía, pero dicho concepto es entendido por Fanon por fuera de la pedagogía y a partir de condiciones sociales históricas y mentales de los sujetos y es situado en términos políticos como una relación de explotación; podríamos decir que dicho concepto es novedoso dentro de la pedagogía ya que en el interior de lo que se conoce como el horizonte conceptual de la pedagogía se ha pensado en distintos tipos de sujeto como infante, estudiante o alumno, profesor o maestro, pero no en términos de sujeto oprimido.

La introducción de este concepto en el horizonte implica una nueva condición para entender a la pedagogía la cual tiene como fin la humanización de las relaciones. No es solamente comprender que existe una división entre adulto y niño y que el primero es la realización del segundo, sino que es entender que tanto en el educador como en el educando habitan de manera indiferenciada dicha figura, es decir la de opresor/oprimido; como tal ni el uno ni el otro son principio y final del otro, sino que ambos son un punto de partida en dichas relaciones y que la realización de los dos se encuentra en su liberación por medio del restablecimiento de las relaciones hombre-hombre y hombre-mundo.

En este sentido, el diagnóstico que realiza Freire se basa en: 1. Dicho estado no es natural en el ser humano sino que, por el contrario es una condición producto de unas relaciones específicas. 2. Dicho estado es una cosificación del ser humano no solo por los otros sino por sí mismo. 3. El

objetivo de toda pedagogía debe ser la síntesis de estos antagónicos, pero no debe anularse el uno en favor del otro, sino que dicha síntesis debe ser alcanzada por ambos y esto es solamente posible por vía de la educación.

Esto, debido a que el diagnóstico que realiza Freire toma distancia de lecturas marxistas, ya que Freire no centra el problema en los medios de producción, sino en los medios educativos. No se educa en pro de que los oprimidos instauren una dictadura en detrimento de los opresores y que con ello se sigan reproduciendo estructuras de dominación; se educa fundamentalmente para tres aspectos: Que el hombre pueda establecer relaciones humanas con los demás y la naturaleza, que gracias a estas relaciones pueda llevar a cabo un conocimiento y pensamiento correcto acerca de lo que rodea, es decir ser un ser cognoscente y finalmente a modo de síntesis de estas dos, que el hombre pueda alcanzar su vocación ontológica en el mundo.

El problema no es quien domina a quien ya que ambos antagonistas están dominados, sino cómo se liberan y la forma de alcanzar dicha liberación se logra a través de la acción pedagógica que ejerce en un primer momento el educador y posteriormente el educando, dicha acción debe por tanto alejarse de toda relación que reproduce relaciones de dominación.

En este sentido, lo que produce las relaciones de dominación es precisamente un sistema opresor, donde dichas relaciones se reproducen por medio de la “educación bancaria”, dentro de ésta no son ni los contenidos transmisibles ni los profesores quienes reproducen las relaciones de opresión. Lo que plantea en últimas Freire es que es un problema de método lo que reproduce dichas relaciones, es por ello que la investigación temática se define como: Una relación entre seres humanos mediados por el mundo, una relación con los objetos cognoscible y finalmente una relación con el mundo.

Freire al igual que Comenio sitúa el problema, no en el conocimiento que debe ser transmitido, sino en el cómo se organiza ese conocimiento a para ser enseñado, dice Comenio que la enseñanza debe ser organizada bajo un método tal que sea agradable tanto para el maestro como para el alumno y, a este respecto Freire agrega un segundo elemento que dicho método responda al establecimiento de unas relaciones humanas.

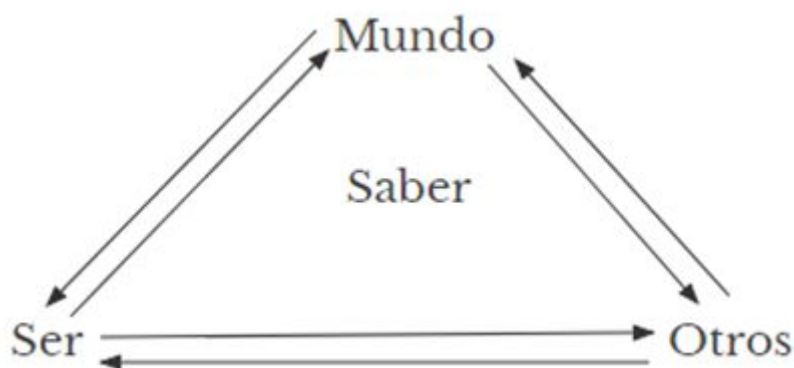


Figura 2. (Fuente propia)

6. El educador: su Ser y su hacer.

Ahora bien, aquí se dejará el concepto de educación y se trabajará ahora en el de educador. No significa que el concepto de educación se abandone, sino que más bien será vista ahora desde la óptica del educador, recordando que esta figura no ocupa un campo inmóvil, puede ser también educando, pero con el plus de que el educador es quien tiene conciencia del método para enseñar, así como es él quien se encarga de sistematizar los contenidos (en este sentido, es importante destacar que la idea de educador se mantiene en el nivel del horizonte conceptual de la pedagogía).

Como se ha visto anteriormente, el educador para Freire no puede habitar la esfera del comunicado, sino que, por el contrario, debe entablar un diálogo con el educador y el conocimiento, pero la categorización que se hace del educador es bastante similar a la que se realiza de la educación. Para comenzar dicha categorización, se empezará por señalar cómo debe proceder el educador:

El educador, en un proceso de concientización (o no), como hombre, tiene derecho a sus "opciones". Lo que no tiene, es el derecho de imponerlas. Si intenta hacerlo, estará prescribiendo sus opciones a los demás; al prescribirles, estará manipulando; al manipular, estará "cosificando"; y al cosificar, establecerá una relación de "domesticación" que puede, inclusive, parecer totalmente inofensiva. (Freire, 1973, p. 89)

Como revela dicha cita, existe una separación (más que necesaria) entre el educador y el saber que este maneja, del mismo modo existe una separación entre lo que piensa el educador y el

método de la investigación temática, es decir, educador liberador o crítico no significa prescribir filiaciones ni políticas ni epistemológicas; para ser un educador como tal se debe tener una postura crítica en relación con el saber o con la política, una postura dialógica en donde no imponga su particular cosmovisión. Si el educador impone dichas “opciones” no estaría educando, sino que estaría domesticando al educando, dando las prescripciones a seguir sin que estos puedan entrar en una situación gnoseológica, de conocer realmente aquello que se dice y en últimas pensar.

Se ha visto lo que no es el educador, alguien que impone sus opciones, es tiempo ya de mostrar cómo se constituye el educador en el acto educativo. El papel que juega el educador en el acto de conocimiento no es el de llenar con conocimientos al educando, sino que, por medio del diálogo y la investigación, llegar a una organización (metódica) del pensamiento.

El educador es quien domina la técnica (tanto en el saber como en lo técnico) pero esta no debe ser su única función, pues si al dominar el método podría decirse que no requiere más, se olvida con esto que como sujeto activo de la educación debe poseer una sensibilidad para tratar con otros seres humanos, ya que, para Freire la vía de la humanización y liberación son tanto un fin como un medio. Así, si se quiere una educación humanizadora, la práctica del educador debe ser humanizante. En palabras de Freire:

El trabajo..., como educador, no se agota, y no debe agotarse, en el dominio de la técnica, puesto que ésta no existe sin los hombres, y estos no existen fuera de la historia, fuera de la realidad, que deben transformar. (Freire, 1973, p. 54)

El educador, el maestro, o en términos más conceptuales el sujeto que enseña es, en este punto, un sujeto con un compromiso ético y es en su práctica como educador, en que este se refleja, es necesario recordar como Freire (2010, 2004) hablaba sobre la virtud como la coherencia, la distancia entre lo que se dice y lo que se hace, esta virtud también aplica al educador y a su práctica, lo que este dice en la clase, en el salón y cómo actúa fuera de ella, pues los educandos y los otros educadores son conscientes de estas acciones, un educador que no sea coherente y por ende virtuoso no sería pues quien para educar.

Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que enseñamos [...] (Freire, 2004, p.17)

Si se habla de eticidad, Freire (2010) nuevamente pondrá en consideración una serie de categorías ancladas en estas, pero para este momento son particulares a aquellos que se atreven a ser educadores, una de estas categorías es la de humildad.

La humildad para Freire (2010) no es sinónimo de debilidad o de cobardía, la humildad requiere de que el sujeto confíe en sí mismo, lo suficiente para respetarse lo que él sabe, lo que él es y así mismo lo que los otros saben y lo que los otros son: “Nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo”. (Freire, 2010, p. 75) La humildad no es sinónimo de humillación. “Por eso es que una de las expresiones de la humildad es la seguridad insegura, la certeza incierta y no la certeza demasiado segura de sí misma”. (Freire, 2010, p.76)

La humildad debe estar en relación con todas y cada una de las cualidades éticas del educador, por ejemplo con la amorosidad, llamada anteriormente por Freire como afectividad, La afectividad/ amorosidad. La amorosidad se evidencia en la práctica del educador, y en como este trata a sus estudiantes, cómo prepara sus materiales para la clase, cómo vive esta experiencia en alegría.

La amorosidad juega un papel importante junto a la valentía, la valentía no es sinónimo de falta de miedo, por el contrario Freire (2010) muestra a la valentía como el reconocimiento del miedo, cuando el educador es capaz de saber por ejemplo, que su primera clase le asusta, tiene miedo de equivocarse frente a sus estudiantes, o de cómo estos vaya a reaccionar, qué preguntas le van a formular: “En primer lugar, cuando hablamos del miedo debemos estar absolutamente seguros de que estamos hablando sobre algo muy concreto. Es decir que el miedo no es una abstracción” (Freire, 2010, p. 78) El miedo se debe educar, se debe controlar, se debe gobernar y no hacerse presa de él, es esto último lo que Freire llama valentía.

Otra de las cualidades que Freire (2010) le otorga al educador es la tolerancia: “La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente.” (Freire, 2010, p. 79) Freire sintetiza la tolerancia de esta manera:

El acto de tolerar implica el clima de establecer límites, de principios que deben ser respetados. Es por esto por lo que la tolerancia no es la simple connivencia con lo intolerable. Bajo el régimen autoritario, en el cual se exagera la autoridad, o bajo el régimen licencioso, en el que la libertad no se limita,

difícilmente aprenderemos la tolerancia. La tolerancia requiere respeto, disciplina, ética. (Freire, 2010, p. 80)

Esto, en términos de autoridad y disciplina, pone el lugar del maestro como un punto de inflexión en el acto educativo, puesto que los educandos no disponen de dichas cualidades, el educador es entonces un “ejemplo” que se presenta a sí mismo no sólo ante los educandos sino también frente a la sociedad como un sujeto de sí.

El establecimiento de límites no se realiza por el solo hecho de cohibir al educando, sino que se realiza con un objetivo específico, el cual es, en primera medida establecer unas condiciones mínimas para llevar a cabo el acto educativo, en segundo lugar como una de las primeras formas del establecimiento de relaciones sociales y en tercer lugar para que el educando sienta por experiencia propia lo que es el límite y más adelante pueda ser este quien lo encarne.

Otro de los términos con los que se dirige Freire a los educadores es el de decisión, esta cualidad del educador ético que se encuentra en consonancia con los anteriormente nombrados, la decisión implica el ser capaz de decidir entre una cosa u otra, esto aplicado al plano del educador, este debe ser capaz de asumir elegir un método u otro, un contenido u otro, tomando esta decisión con conciencia de cómo una u otra influirá en el salón de clases y en sus educandos

La capacidad de decisión de la educadora o del educador es absolutamente necesaria en su trabajo formador.

Es probando su habilitación para decidir cómo la educadora enseña la difícil virtud de la decisión. (...)

De ahí que toda opción que sigue a una decisión exija una meditada evaluación en el acto de comparar para optar por uno de los posibles polos, personas o posiciones. Y es la evaluación, con todas las implicaciones que ella genera, la que finalmente me ayuda a optar. (Freire, 2010, p. 80)

Este poder decidir, apoyado por la seguridad, la humildad y sobre todo el saber sistematizado que se encuentra en el educador es lo que le dota de coherencia, que es en última instancia la que otorga al educador su autoridad; dicha autoridad en Freire parte de la razón: solo se puede tener autoridad en la medida que el educador es coherente con su práctica y su discurso, si no existe tal unión entre su práctica y su decir su saber no tiene sustento.

El sustento proviene no propiamente del saber sino de su “fuerza”, es decir, de qué tan consciente es este de sí mismo, del mundo, de la historia así como su compromiso con el conocimiento y con los seres humanos, ésta es, entonces la autoridad para Freire.

Un concepto que es central para la autoridad y que se encuentra en consonancia con la idea de coherencia es el de seguridad, éste implica al ser del educador en la medida que es la exteriorización más notoria de lo que es ante el mundo, debe la seguridad mostrar el exterior de su ser, en cuanto obra, pensamiento y pasión.

Por su parte, la seguridad requiere competencia científica, claridad política e integridad ética. No puedo estar seguro de lo que hago si no sé cómo fundamentar científicamente mi acción o si no tengo por lo menos algunas ideas de lo que hago, de por qué lo hago y para qué lo hago, si sé poco o nada en favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién, hago lo que estoy haciendo o haré. (Freire, 2010, p. 81)

Otra categoría de paciencia revelan su sentido de “equilibrio” es decir el educador debe habitar en una senda donde se concilien ambas posiciones, así lo denomina al referirse a la paciencia y a la impaciencia, ya que muchos educadores (en la perspectiva del autor) suelen caer en una o en otra en demérito del acto educativo. Propone Freire (2010) que:

Ni la paciencia por sí sola ni la impaciencia solitaria. La paciencia por sí sola puede llevar a la educadora a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su sueño democrático. La paciencia desacompañada puede conducir a la inmovilidad, a la inacción. La impaciencia por sí sola, por otro lado, puede llevar a la maestra a un activismo ciego, a la acción por sí misma, a la práctica en que no se respetan las relaciones necesarias entre la táctica y la estrategia. La paciencia aislada tiende a obstaculizar la consecución de los objetivos de la práctica haciéndola "tierna", "blanda" e inoperante. En la impaciencia aislada, amenazamos el éxito de la práctica que se pierde en la arrogancia de quien se juzga dueño de la historia. La paciencia sola se agota en el puro blablá; la impaciencia a solas, en el activismo irresponsable (Freire, 2010, p. 82)

Finalmente Freire (2010) precisa una última cualidad del educador ético es la alegría de vivir, este concepto está relacionado con la afectividad y amorosidad. Freire (2010) describe este sentimiento como una pasión por la vida, entregándose completamente a esta vida:

Es dándome por completo a la vida y no a la muerte -lo que ciertamente no significa, por un lado, negar la muerte, ni por el otro mitificar la vida- como me entrego, con libertad, a la alegría de vivir: Y es mi entrega a la alegría de vivir, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida, lo que me prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. (Freire, 2010, p. 83-84)

En definitivas cuentas ¿Quién es el educador para Freire? El educador, teniendo en cuenta lo señalado anteriormente, es un sujeto ético, en todo el sentido de la palabra, y que además de tener las categorías humanas propicias para la eticidad, al ser educador y estar inmerso en un proceso de enseñanza debe tener otra más que funjan como potenciadores de dicha relación educativa. Además de estas cualidades, Freire (2010) conceptualiza cómo es necesario que el educador desarrolle otras cualidades más allá de su subjetividad implicadas con su práctica en el aula en clase y con sus educandos.

Una de estas conceptualizaciones se representa en la relación libertad-autoridad que para Freire (2010) es importante. Se suele pensar que la libertad es sinónimo de falta de límites, de ruptura total de reglas, no se debe confundir libertad con caos, porque para Freire (2010) la libertad y la autoridad están ligadas, Se deben establecer formas y métodos de participación democrática en los cuales se establezcan límites para la libertad, pero estos límites no deben rozar con el autoritarismo desmedido ni con el libertinaje y el espontaneísmo: “tendemos a confundir el uso correcto de la autoridad con el autoritarismo, y así, por negar ese uso, caemos en la licenciosidad o en el espontaneísmo pensando que, al contrario, estamos respetando las libertades, haciendo entonces democracia.” (Freire, 2010, p. 108)

El educador debe tener claro cuáles son las acciones que debe realizar para ejercer su autoridad sin que esta se convierta en autoritarismo, como también debe tener claro que coartar la libertad es necesario y que no puede dejar a sus educandos a merced del libertinaje puro. En palabras del mismo Freire:

Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. (Freire, 2004, p. 60)

Para Freire en un proceso educativo el educando debe ser consciente de que el establecimiento de límites y de reglas es necesario para la buena convivencia y para que él sea formado como un sujeto ético, con la acción de ejercer estos límites el educando irá comprendiendo cuán importantes son para la vida en comunidad. Es decir: “El educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él.” (Freire, 2004, p. 82)

Para Freire (2004, 2010) tiene que existir un equilibrio entre libertad y autoridad, este equilibrio se conceptualiza como disciplina

La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos. (Freire, 2004, p. 21)

La disciplina será no solamente el equilibrio entre libertad y autoridad, Freire (2010) entiende esta relación como una relación de tipo dialéctica, donde existe un movimiento contradictorio entre la libertad y la autoridad, el ejercicio de la autoridad del establecimiento de límite y de la coerción movilizará a quien está siendo afectado por esta acción a buscar su libertad, a asumir lo que significa ser libre. Sin embargo si no se ejerce la libertad desde el inicio del proceso educativo, se tendrá a los educandos navegando en una suerte de libertinaje que no aporta en absoluto a su formación como sujetos éticos.

La disciplina para Freire (2010, 2004) no deberá ser reducida a un ejercer castigos, gritos, malos tratos en el aula, pero tampoco debería llegar a los límites de dejar que el educando haga lo que le plazca en el momento que lo desee. la disciplina ejercida a manera de autoridad por el educando debe estar permeada por las cualidades del educador ético (humildad, amorosidad, alegría de vivir, etc.) y de esta forma es que deberá ser ejercida, la búsqueda de la libertad por parte del educando también partirá de cómo este va comprendiendo la autoridad ejercida por su educador, y del reconocimiento de que esta acción es de vital importancia dentro de su proceso educativo. La disciplina tiene una gran influencia en el establecimiento de la autonomía, para Freire (2004) la autonomía no emerge por sí sola, no se le puede exigir a un educando que realice los deberes por sí solo, que estudie por si solo, ya que esto no va a ocurrir de la noche a la mañana; la gestación de la autonomía en los educandos parte por el ejercicio de la disciplina, por la exigencia, por el establecimiento de tareas, acuerdos y conductas que serán seguidas por el educando primero siguiendo la autoridad del educador, pero que gracias a esta búsqueda de la libertad el educando pasará a realizar posteriormente de forma individual, de forma propia, movido por un deseo o interés interno, esto es lo que en definitiva Freire (2004) denomina como autonomía.

Además de estas cualidades, Freire (2010) señala algunos otros puntos a considerar por parte de aquel sujeto que se atreva a ser un educador. Estos puntos no se pueden conceptualizar propiamente, pero es necesario que sean mencionados por la potencia que el mismo autor da a las mismas y sus implicaciones para entender al educador freireano, porque estas apreciaciones y discusiones en torno a él son nuevas y no habían sido abordadas por el autor anteriormente.

Freire (2010, 2004) denomina al educador como un profesional, este profesional debe reconocerse como tal y debe reconocer la vital importancia que su acción educativa significa para sus educandos y para la sociedad. Para Freire (2010, 2004) el educador debe reconocer que su tarea no es sencilla y que él ha decidido afrontarla de manera ética, y por lo tanto deberá luchar contra las condiciones injustas que impidan que desarrolle su labor educativa; el educador debe reconocer la lucha por condiciones laborales dignas, la lucha por condiciones dignas de estudio para sus educandos y demás luchas relacionadas a esto, como parte de su diario vivir, pero esta comprensión para Freire (2010, 2004) debe estar unida a la defensa de la labor del educador, al reconocimiento de la misma por parte de la sociedad, pero para dar este reconocimiento de forma espontánea, dicho reconocimiento tiene que partir por la acción que el educador logre con sus educandos en la escuela, y dentro de esta acción se engloba lo que se ha mencionado anteriormente, como la escucha a los educandos, el respeto a sus diferencias, el dotarlos de una voz, por supuesto la coherencia con la que el educador actúa dentro y fuera del salón de clases, Freire reiteró ese aspecto ya que para él es importante que el educador sea un ejemplo para sus educandos.

De allí la importancia del ejemplo que ofrezca el profesor de su lucidez y de su compromiso en la pelea por la defensa de sus derechos, así como por la exigencia de las condiciones necesarias para el ejercicio de sus deberes. El profesor tiene el deber de dar sus clases, de realizar su tarea docente. Para eso, requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico. A veces las condiciones son tan malas que ni se mueve. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica. (Freire, 2004, p 65)

Se ha hablado en lo referente a la educación y al educador, pero aún resta hablar del último concepto, el cual es el de conocimiento. Aunque se ha hablado ya de él un poco anteriormente, así como su relación con la dialogicidad, aún falta hacer énfasis en su construcción, construcción que revela la postura epistemológica del autor, es decir, el como se conoce y, si bien es cierto que Freire no niega la relación moderna entre sujeto-objeto, si agrega a este respecto una nueva relación, la de sujeto-sujeto.

En esta perspectiva, ya no es suficiente hablar de la relación sujeto-objeto, tampoco la relación sujeto-sujeto, entendida como una relación donde uno de los dos cosifica al otro para conocerlo, lo que viene siendo en síntesis la misma relación, más bien se introduce aquí la categoría de diálogo, la cual será la mediadora en esta relación sujeto-sujeto.

En este sentido señala el autor: “Repetimos, el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo relaciones de transformación, y se perfecciona' en la problematización crítica de estas relaciones.” (Freire, 1973, p. 39)

La cita expresa las dos partes antes mencionadas, la relación del hombre con las cosas y la problematización del conocimiento que se logra con el diálogo entre los sujetos, llegando así al pensamiento; revela además que el conocimiento implica capacidad de crítica, la cual solo puede completarse en el acto de la comunicación y cuya realización es la transformación. La transformación no debe entenderse únicamente en la vía de la transformación del mundo material, transformación es entendida desde la puesta de Freire como la transformación del pensamiento, del paso de la *doxa* a la *logos*, de la pasividad a la criticidad:

“Lo que se pretende, con el diálogo, en cualquier hipótesis (sea en torno de un conocimiento científico y técnico, sea de un conocimiento "experiencial"), 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, transformarla.” (Freire, 1973, p. 57).

En esto se basa lo que podría denominarse como la epistemología de la educación, como una preocupación constante por el conocimiento y las relaciones entre los sujetos del acto educativo. Con esto se cierra el libro de *Educación: ¿extensión o comunicación? concientización en el medio rural* y se dará paso al siguiente libro.

7 El retorno a la escuela: pensando la alfabetización y repensando la enseñanza

El concepto de escuela, cobra una significación especial para este trabajo, ya que, como se observó con las anteriores obras no se le daba un lugar a la misma, se encontraba a esta desplazada de la óptica educativa, pero en *Cartas a Guinea Bissau* parece encontrarse un acontecimiento en su pensamiento, donde se da una centralidad al concepto de escuela, no ya como una institución cuya práctica es vertical y “tradicional” (entendiendo tradicional por aquella educación donde está el sabio y el ignorante y se realizan donaciones de saber). Por el contrario, la escuela es entendida aquí como la institución donde se forja el proyecto nacional y,

en segunda instancia, la escuela es entendida aquí como la vida misma, concepto que innegablemente remite al trabajo de Dewey (1955). A estos dos aspectos puede agregarse un tercero, la escuela entendida como un “centro democrático”

Para Freire, la escuela debe ser entendida como forjadora de un proyecto nacional, para dicho propósito, la escuela no debía encontrarse en la periferia ni a la sombra de la nación sino en su centro, alimentándose de los problemas actuales de la sociedad, pero sin decir con ello que debiera descuidarse el contenido que se imparte en la misma.

En este sentido, dice Freire que es necesario desplazar a la escuela (no siempre y las veces que resultase necesario) al campo, al sector productivo para que con esto los estudiantes y profesores tuviesen la experiencia del trabajo. Con esto no se afirma que la escuela sea el lugar para el trabajo manual, pero sí el lugar de la experiencia y si se aísla a la escuela por fuera de la situación actual de la nación así mismo se aísla a sus miembros de la experiencia que implica el trabajo; de ahí que Freire, conjuntamente con Amílcar Cabral, sustenta:

La “escuela al campo”, proyecto que consistía en desplazar temporalmente las escuelas urbanas, con sus profesores y sus estudiantes, a áreas rurales, donde, viviendo en campamentos, tomarían parte en la actividad productiva, aprendiendo con los campesinos y a la vez enseñándoles algo, sin que se suprimieran las demás actividades escolares, era uno de esos caminos de que nos hablaba el comisario Mário Cabral” (Freire, 1976, p. 31).

Es impensable en Freire una dicotomía entre el trabajo intelectual y el manual, donde uno es superior al otro, más bien ambos son necesarios y se necesitan para su comprensión recíproca. Pensar la escuela como algo que está unido a un proyecto de nación implica también pensarla, no como una preparación para dicho proyecto, sino como el proyecto mismo.

Si en la escuela debe anularse la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual, de la misma forma debe anularse la dicotomía entre la concepción de escuela como preparación para la vida y la vida misma (aquí, nuevamente resuenan los enunciados del movimiento de la Escuela Activa). Para que dentro de la escuela pueda hablarse de una educación para la libertad deben trascenderse sus fronteras y estar presente en la vida o ,en últimas, ser la vida misma.

Cuando se habla de que la escuela y la vida deben ser una, no se debe pensar en la figura clásica de la escuela, con sus tecnologías, sus contenidos o sus planes de estudio; para entender que vida

y escuela se hacen una hay que entenderlo en términos epistemológicos, es decir, donde el educador-educando se encuentre en la medida de lo posible presto a la investigación, el discernimiento y el diálogo con todo lo que le rodea, no se trata de llevar la lógica de la escuela a la vida sino ver lo real de forma lógica:

Creo que será interesante aclarar, aunque sólo en un comentario rápido, que la expresión “preparation for life”, en el pensamiento de Nyerere, no tiene la misma significación ingenua según la cual la escuela, fuera de la vida, viene a ser un centro de preparación para ella, o sea una especie de paréntesis hecho en la vida misma, y destinado a capacitarnos para que luego podamos pasar a ella, concepción que mereció la crítica lúcida de Dewey, para quien la escuela tenía que ser la vida misma, y no preparación para ella. (Freire, 1976, p. 165).

Se llegará a pensar, entonces, que la escuela crea disposiciones en lugar de impartir contenidos. Si bien es cierto que la escuela debe actuar en ambos sentidos, dicha creación de disposiciones no se encuentra en consonancia con la noción de “competencia” ya que, como se pudo observar en *La educación como práctica de la libertad* dichas disposiciones se traducen en términos de “hábitos”. Los hábitos que se generan en la escuela tienen como propósito la regulación de las acciones así como la regulación de dichas acciones a la razón, todo tiene que pasar antes por un proceso reflexivo y de investigación; es este el hábito al que debe apuntar la escuela y en general para la vida (Nuevamente se percibe aquí con toda claridad la relación estrecha de los planteamientos de Freire con las tradiciones pedagógicas y el lugar central asignado al hábito).

El hábito, en autores como Locke (1986) tiene un papel central para el desenvolvimiento de la vida. En este autor, el hábito es entendido como una práctica constante en la cual la repetición mecánica no es el centro de dicha práctica sino la finalidad de dicha repetición, la cual destacamos es una repetición con finalidad y significado el cual *a priori* no se ve a simple vista, dicho significado sólo surge *a posteriori*:

Este poder [el rehusarse la satisfacción por medio de la razón cuando ésta no lo autorice] ha de ser adquirido y desenvuelto por el hábito, y se hace fácil y familiar por una práctica temprana" (Locke, 1986, p. 72)

Y ...es preciso hacer de éstos hábitos los verdaderos fundamentos de la felicidad y del saber vivir; es preciso inculcarlos en el espíritu lo más pronto posible, desde que aparecen los primeros vislumbres de la inteligencia... (Locke, 1986, pg 76)

En cuanto a los contenidos que se imparten en la escuela, dichos contenidos no pueden permanecer al margen de la sociedad, sino que deben estar en el centro de la misma, la cuestión

se encuentra en cómo dichos contenidos dialogan con el educador-educando y con la sociedad: “En la escuela concebida como “centro democrático”, la participación del educando militante (y no privilegiado) en la organización del programa de estudio no debe sacrificar para nada los objetivos fundamentales del proyecto de la sociedad.” (Freire, 1976, p. 144).

Dentro de esta lógica, Freire (2004,2010) va a señalar como espacio-tiempo de vital importancia para establecer este tipo de relaciones a la escuela. Nuevamente Freire habla en torno a este concepto, y en torno al concepto de “maestro/educador” pero como se verá más adelante, lo hará esta vez en relación al concepto de enseñanza.

Para Freire (2010), la escuela está más allá de los muros que encierra un conocimiento; la escuela es un espacio-tiempo donde se produce un nuevo conocimiento, ya que todo el tiempo se está mediando entre relaciones de enseñanza y aprendizaje. La acción de esta escuela que se propone Freire (2010) no es únicamente la transmisión de un saber o de un conocimiento frío y estéril, todo lo que sea enseñado en la escuela debe pasar por el conocimiento del mundo y de todo lo que hay en él. En sus propias palabras:

Una escuela en la que enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferidos. Por el contrario, girando alrededor de la comprensión del mundo, de los objetos, de la creación, de la belleza, de la exactitud científica, del sentido común, el enseñar y el aprender también giran alrededor de la producción de esa comprensión, tan social como la producción del lenguaje, que también es conocimiento. (Freire, 2010, p. 20)

La escuela como se describe en esta cita es el espacio de producción epistemológica donde los maestros y los estudiantes interactúan y en esa acción logran forjar un lazo que va más allá del conocimiento, si bien se sustenta en el y para Freire (2010, 2004) tiene importancia, el conocimiento debe estar en relación con los aspectos éticos mencionados anteriormente:

La escuela en la que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama. Se adivina aquí la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida, y no la escuela que enmudece y me enmudece (Freire, 2010, p. 84)

La escuela no siempre ha sido para Freire (2010) un espacio-tiempo que cumpla con estos requisitos, por lo tanto es necesario que sufra una transformación: la escuela tiene que democratizarse, la escucha y el habla han de ser sus valores fundamentales. Democratizar no va ser igual a libertad absoluta, pérdida de autoridad y en definitiva libertinaje, la democratización

es un proceso mediante el cual se dota de voz a todos los miembros de la comunidad escolar y donde estas voces son escuchadas.

La escuela para Freire (2010) debe ser el espacio-tiempo en el cual el respeto y la tolerancia sean vividos día a día por la relación entre maestros y estudiantes, debe ser una escuela abierta a la curiosidad, a la duda, a la pregunta, pero sobre todo debe ser una escuela en que la escucha al otro se dé, no desde la mirada jerárquica, como quien realiza una acción de caridad con otro, sino desde el entendimiento de que aquello que el otro tiene por decir es igualmente valioso a lo que el propio sujeto dice. La escuela para Freire (2010) al ser un espacio-tiempo abierto al debate es también un espacio-tiempo abierto a la contradicción, a la resistencia, a la divergencia, a lo distinto. En este sentido, Freire (2010) diría lo siguiente:

(...) es el gusto del respeto hacia los diferentes. El gusto de la tolerancia del que tanto el racismo como el machismo huyen como el diablo huye de la cruz. El ejercicio de ese gusto democrático, en una escuela realmente abierta o abriéndose, debería cercar al gusto autoritario, racista, machista, en primer lugar en sí mismo, como negación de la democracia, de las libertades y de los derechos de los diferentes, como negación de un humanismo necesario (Freire, 2010, p. 112)

La escuela debe generar un reconocimiento del otro, en tanto que es constituida como un espacio-tiempo democrático y para ello Freire (2010) señala la importancia de que la escuela parta de contexto propio de los estudiantes, pues es desde este contexto concreto que se puede llevar a la escuela una serie de saberes de vital importancia para los estudiantes, y que con la precisión adecuada del maestro podrán ser utilizados en el proceso de educación.

Sin embargo, este será un primero momento de la acción de la escuela y por consiguiente del maestro. La escuela (Freire, 2010) es también un centro de producción de conocimiento y debe actuar como tal, para ello estos saberes propios del estudiante deben articularse con los conocimientos que la escuela le puede ofrecer, esta articulación incitará lo que el autor denominó curiosidad epistemológica; sin la escuela esta incitación no se podría lograr:

Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. Por otro lado y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de la que el profesor le transfiera. (Freire, 2004, p. 119)

Ahora bien, el entendimiento del mundo, como se señaló anteriormente, pasa por la cercanía a nuevos conocimientos, a nuevas lecturas del mundo, a nuevas formas de verlo y de interpretarlo

y es mediante la aparición de un nuevo concepto en Freire (2010, 2004) que se puede lograr esto: dicho concepto es el de enseñar/enseñanza.

Pero en Freire ocurre cierta peculiaridad o tránsito de un concepto a otro, como es el caso entre enseñanza y alfabetización. Si bien puede observarse que en un primer momento el autor se refiere a alfabetización y en un periodo de mayor madurez se refiere a enseñanza, ambos conceptos conservan una raíz común o “esencia”, que en últimas hace ver dicho tránsito como un cambio en la terminología pero, conservando un factor común: la comunicación y el diálogo.

Dicho diálogo entre el educador-educando y los contenidos son el fundamento de lo que Freire llama “centro democrático”, es decir, entender la escuela como un centro de experiencias en el cual se convive en comunidad con los otros, de ésta forma se debate y se toman decisiones no solo sobre la organización del programa de estudios sino también sobre la realidad del país.

La alfabetización, entendida ésta como el proceso por medio del cual se sumerge al educando en el universo de significados, implica la adquisición de un código tanto escrito como hablado, así como dicho código implica una forma de pensamiento específica siguiendo a Wittgenstein en las *Investigaciones filosóficas*. Es decir que Freire concibe el pensamiento en una relación directa con el lenguaje, donde la ampliación de uno significa así mismo el crecimiento del otro y viceversa, es por esto que la alfabetización es tan importante para llegar al pensamiento crítico; trabajando en la línea antes mencionada en este texto es necesario reiterar que, la alfabetización como enseñanza y modo de pensamiento no se impone al educando, ya que dicha imposición de un modo específico de pensamiento no corresponde a la alfabetización ni a la enseñanza.

La alfabetización en Freire implica, como lectura pedagógica, ser vista como un “esfuerzo de sistematización del conocimiento”. Dicha sistematización obedece a que la alfabetización no puede situarse como una práctica mecánica, es decir, como una sola fórmula que se aplica y se espera que rinda los mismos resultados en todos los educandos; que no sea una fórmula no implica que esta no lleve en su desenvolvimiento la repetición que implica la práctica.

Si la alfabetización implica una práctica, así mismo implica ejercicio, actividad, sea esta mental o manual; no se repite sin razón, dicha repetición tiene un significado, si se realiza sin razón sería propiamente mecánica y, por tanto, no sería alfabetización:

En una perspectiva liberadora, en cuanto acto creador, la alfabetización de adultos de ninguna manera puede reducirse a ese quehacer mecánico que consiste en que el llamado alfabetizador va depositando su palabra en los alfabetizandos, como si el cuerpo consciente de estos fuera un depósito vacío y necesitado de que lo llene esa palabra.” (Freire, 1976, p. 101-102).

La actividad a la cual lleva la alfabetización es la del descubrimiento y la de la creación, dichas actividades sólo pueden ser engendradas en el seno de la comunidad en la cual se habita. Aristóteles en *La política (capítulo I, Libro II)* señalaba: “Mas quien es incapaz de vivir en sociedad o no necesita nada porque es autárquico, ese es una bestia o es un Dios”, haciendo referencia con esto a que quien viva por fuera de la comunidad humana no puede ser considerado humano, por cuanto ser implica un otro, implica necesitarse mutuamente; en el segundo caso solo el humano puede necesitar del otro, un dios no necesita por cuanto este es perfecto y necesitar implica una imperfección.

Es por ello que la frase “nadie educa a nadie, nos educamos con el mundo como mediador” cobra sentido en la medida que la educación es una especificidad humana que se da precisamente en el marco de la comunidad humana; sea la cuestión sobre la formación del hombre, del ciudadano o el educando etc. Son estos los problemas de los cuales se encarga la educación y los cuales se dan cita en un espacio tiempo específico: La escuela.

Retomando la idea de la repetición, dice Freire:

En este sentido, la alfabetización de adultos puede verse verdaderamente como una introducción al esfuerzo de sistematización del conocimiento que los trabajadores rurales y urbanos van alcanzando a medida que realizan su práctica, la cual no se explica nunca por sí misma, sino por las finalidades que la motivan (Freire, 1976, p. 36).

La repetición, entendida como una práctica, implica una continuidad de la misma, al repetir una acción, no de forma mecánica, sino como una acción significativa se obtienen diferentes resultados, es decir, se obtienen nuevas experiencias. En ese sentido, la sistematización del conocimiento que se da en la alfabetización implica generar un hábito, donde se repiten las tentativas por superar el conocimiento de la *doxa*, para llegar al *logos*. Nuevamente con esta repetición no se está significando la mera mecanización del ser humano, se hace hincapié con esto en las posibilidades que implican la repetición activa en el conocimiento de los sujetos:

La alfabetización, en tal perspectiva, no puede quedar separada del seno mismo del pueblo, de su actividad productiva, de su cultura, para estancarse en el frío sin alma de escuelas burocratizadas que, con

cartillas elaboradas por intelectuales alejados del pueblo -a pesar, a veces, de sus buenas intenciones-, hacen hincapié en esa memorización mecánica a que antes me he referido (Freire, 1976, p. 102).

Ahora bien, el último concepto trabajado aquí será el de conocimiento, el cual es entendido por Freire como un acto de transformación del pensamiento, en la medida que implica una transformación no puede este imponerse, es decir, el educador no puede imponer al educando su modo específico de pensar, así como tampoco puede extenderlo al educador, ya que el pensamiento no es algo que se da al otro, más lo que sí se puede llegar a dar es “algo en lo que pensar” y este dar en qué pensar se expresa en la investigación temática como un tema, sea este de orden inductivo o deductivo:

...que la educación como acto de conocimiento y actividad eminentemente política, al centrarse en una temática que emerge de la realidad concreta de los educandos y asociada a la producción, debe ser vista como un factor importante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo, cosa sobre la que Amílcar Cabral insistió siempre (Freire, 1976, p. 177).

Para que el conocimiento pueda ser el transformador del pensar se necesita que el pensar transforme el conocimiento y esto solo puede hacerse por el encuentro educador-educando donde éstos se hallan mediatizados por el mundo. Dicho encuentro entre el ser educador y educando revela que cada uno posee un saber que debe ser dialogado, a partir de dicho diálogo tanto el conocimiento como el pensar se ven afectados.

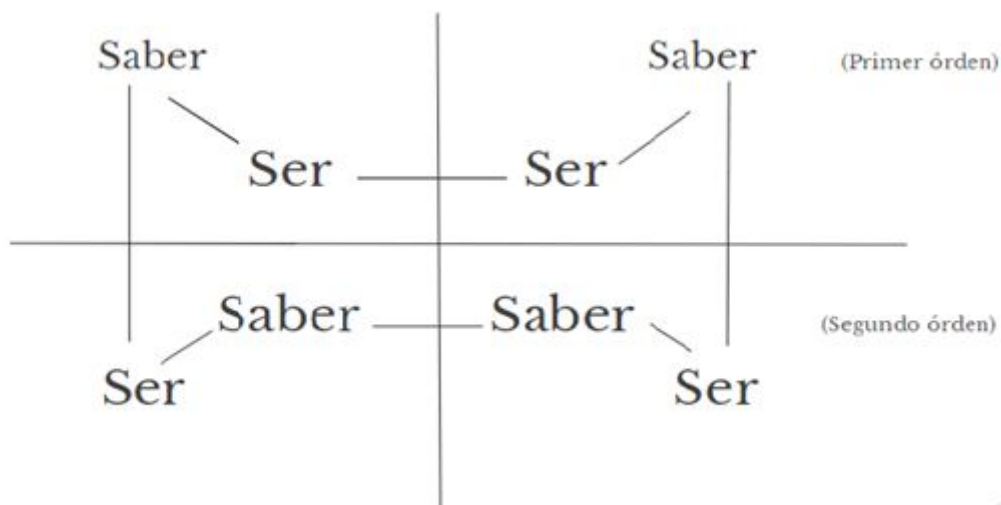


Figura 3

El recuadro anterior muestra la relación entre saber y ser, donde la abscisa y la ordenada que se encuentran de manera perpendicular representan el mundo que mediatiza a ambos seres, las relaciones de primer orden representan el encuentro entre ambos seres, revelando en un segundo

plano el saber que cada uno tiene. Dicha relación que cruza la ordenada es el diálogo establecido en la educación.

Las relaciones del segundo orden, que también pueden ser llamadas relaciones de pensamiento, muestran cómo ahora es el saber el que se hace manifiesto en segundo plano al ser y, finalmente, las rectas que atraviesan de forma perpendicular a la abscisa muestran la relación entre el saber del primer orden y el ser del segundo orden o la unión del pensamiento con el saber anterior (primer orden).

El producto de estas relaciones es tanto conocimiento como pensamiento, la síntesis de los dos momentos que solo fueron posibles gracias al diálogo "...o sea el diálogo como sello del acto de conocimiento, como también en lo que se refiere al papel de los sujetos cognoscentes en este acto." (Freire, 1976, p. 56).

Otro de los aspectos a destacar del conocimiento es la implicación que tiene, pues no basta con conocer y pensar, también hay que plantearse cómo estos se ponen en juego:

"La respuesta a la pregunta acerca de qué conocer tiene que ver directamente con la constitución del contenido programático de la acción educativa y, por lo tanto, incluye una serie de ángulos en los cuales el para qué, íntimamente ligado al cómo, al en favor de qué y de quien, al contra de que y contra quien conocer, es el centro orientador mismo de la delimitación del conocer" (Freire, 1976, p. 136).

En Freire, las implicaciones del conocimiento no pueden estar aisladas de lo que se puede o se deba hacer con el conocimiento, no es un conocer por conocer, toda acción por el conocimiento debe tener un *telos*, dicho *telos* implica unas preocupaciones en torno al por qué, el cómo, para qué y en función de quién o quiénes se conoce, ya que si bien es cierto que, como se ha venido afirmando con Freire, el conocimiento es transformador del pensamiento y viceversa, dicha transformación se realiza con la finalidad de la liberación.

En cuanto a los conceptos que este autor continúa trabajando, como comunicación, pensamiento o educador, no parece introducir mayor cambio en relación a los textos anteriores, pero sí da un énfasis marcado a la educación. Dicho concepto se puede ver revitalizado por el concepto de hombre que construye en este texto *Educación y cambio* de 1976, la relación que construye entre

ambos da pie para pensar a la pedagogía en un sentido más antropológico, dónde la educación es un acto específicamente humano y constituye a lo humano como tal.

Señala Freire, que el núcleo de toda educación liberadora sería:

[...] el inacabamiento o la inconclusión del hombre. El perro y el árbol son también inacabados, pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa. No habría educación si el hombre fuera un ser acabado. El hombre se pregunta: ¿Quién soy? ¿De dónde vengo? ¿Dónde puedo estar? El hombre puede autoreflexionar sobre sí mismo y colocarse en un momento dado en una cierta realidad: es un ser en búsqueda constante de ser más y como puede hacer esta autorreflexión se puede descubrir como un ser inacabado, que está en la búsqueda. He aquí la raíz de la educación. (Freire, 1976, p. 8)

La condición del hombre, que es nombrada por Freire como “inacabado”, es lo que da sustento a la educación; dicha búsqueda del hombre, tratando de dar respuesta a las preguntas que se formula no serán resueltas por la educación ni por el educador, lo que se hará es buscar posibles soluciones en comunidad sin tratar de imponer la búsqueda de uno sobre los demás, ni la búsqueda de muchos sobre la personal.

En este sentido, la educación tiene como punto de partida al hombre concreto, pero sin olvidar al hombre como idea. De esta forma la liberación es una síntesis de esas posturas, pero, dice Freire más adelante:

Yo no estoy diciendo (como dicen ciertos críticos míos que no sabe leer bien y a veces no leen el texto que el autor escribió sino el texto que quisieran que hubiera escrito) que los educadores deben quedarse permanentemente en el nivel del saber popular. Yo creo que hay una diferencia muy grande entre quedar y partir; y yo hablo de partir del nivel en que el pueblo se encuentra, porque alcanzar el aquí pasa por el allá. (Freire, 1976, p. 33).

Como se dijo anteriormente, Freire siempre ha sostenido que el paso más que necesario en toda educación liberadora de la *doxa* al *logos*, pero dicho paso no se logra por imposición (que sería no reconocer al ser humano) sino por la comunicación entre educador y educando, donde se reconozca lo que implica la condición humana. Esto es, finalmente de lo que se compone *Educación y cambio* (desde la óptica pedagógica) como un retorno del pensamiento de Freire sobre sí, volver a pensar al ser humano y cómo su comprensión es indispensable para pensar una educación acorde a lo que Es.



Figura 4 (Fuente propia)

Ahora se pasará al concepto de enseñanza que trabaja Freire y se podrá vislumbrar una fuerte relación entre este y la alfabetización; pero antes de esto será importante anotar que ambos conceptos aunque se los suele asociar a contextos diferentes en Freire resultan no solo muy similares sino incluso sinónimos, ya que como menciona Freire en torno a la escuela, ésta no sólo debe encontrarse en el centro de la sociedad sino trascender sus fronteras, del mismo modo sucede con estos dos, ambos deben trascender sus fronteras conceptuales e instalarse en el pensamiento educativo.

Para Freire, (2010) la enseñanza es una particularidad humana: “aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible -después, preciso- trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar.” (Freire, 2004, p. 25) y que requiere, como la ética, de otras particularidades para que este concepto se dé; lo que no cumpla con estas no debería ser categorizado como enseñanza: “es una tarea profesional que exige amorosidad, creatividad, competencia científica” (Freire, 2010, p. 26). Freire (2010) conceptualiza a la enseñanza como un proceso, y lo posiciona en relación con la educación, una relación directamente proporcional: “El proceso de enseñar, que implica el proceso de educar (y viceversa), incluye la "pasión de conocer" que nos inserta en una búsqueda placentera aunque nada fácil” (Freire, 2010, p. 27)

La enseñanza también implica una relación con el aprendizaje, el sujeto que enseña debe aprender ¿Por qué ocurre esto? Freire (2010) explica este proceso mediante el hecho de que al sujeto querer enseñar debe conocer y reconocer lo que va a enseñar, tiene un conocimiento

previo que es el que quiere enseñar, al enseñarlo, al socializar, al poner esto en diálogo con el sujeto que está siendo enseñando, este otro sujeto hará nuevas preguntas, plantea nuevas cuestiones que quien enseña no se había preguntado antes, así como al enseñar el sujeto enseñante reconoce vacíos, que existen aspectos que no se habían profundizado antes y se ve impulsado a aprender nuevas cosas sobre dicho conocimiento. Freire (2010) lo dice de la siguiente forma:

El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que éste, humilde y abierto, se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, para revisar sus posiciones; se percibe en cómo busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ésta lo hace recorrer. (Freire, 2010, p. 45)

Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad -razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad-, el educador tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es reaprendido por estar siendo enseñado. (Freire, 2010, p. 46)

El enseñar al pasar esta vez por el reconocimiento del sujeto enseñado asume cuestiones nuevas en Freire (2004, 2010) la enseñanza no es ya un proceso unidireccional donde el sujeto enseñante deposita su conocimiento en el sujeto enseñado, sino que, los dos sujetos están en constante aprendizaje y enseñanza mutua, pero para Freire es importante que este último se reconozca como un sujeto activo, que es capaz de producir conocimiento y de conocer el mundo no solo bajo la visión del sujeto enseñante sino bajo la propia visión:

El maestro debe enseñar. Es preciso que lo haga. Sólo que enseñar no es transmitir conocimiento. Para que el acto de enseñar se constituya como tal es preciso que el acto de aprender sea precedido por, o concomitante de, el acto de aprehender el contenido o el objeto cognoscible, con el que el educando también se hace productor del conocimiento que le fue enseñado. Sólo en la medida en que el educando se convierta en sujeto cognoscente y se asuma como tal, tanto como el maestro también es un sujeto cognoscente, le será posible transformarse en sujeto productor del significado o del conocimiento del objeto. Es en este movimiento dialéctico en donde enseñar y aprender se van transformando en conocer y reconocer, donde el educando va conociendo lo que aún no conoce y el educador reconociendo lo antes sabido. (Freire, 2010, p. 143)

Freire (2004, 2010) instaura una nueva categoría dentro de la enseñanza: pensar acertadamente y es que este tipo de pensamiento lo logra mediante la enseñanza y la curiosidad. El pensar acertadamente pasa por la duda tácita, por no estar completamente seguros del conocimiento que se tiene, por dudar siempre de este y querer investigar más a fondo.

El pensar acertadamente implica para Freire (2010) intervenir en el mundo mediante acciones que hayan sido pensadas y reflexionadas a la luz del conocimiento, pero si bien la relación con el conocimiento siempre ha de ser problemática, no tiene porque ser una relación de yuxtaposición, es decir, no se abandonó un conocimiento o un saber y se reemplaza por otro. El nuevo conocimiento que se adquiere potencia el conocimiento, esto lo señala Freire (2010) para resaltar la historicidad del conocimiento y cómo esta debe reconocerse si se quiere hablar de enseñanza en todo el sentido del concepto. Al establecer esta relación se debe ser cuidadoso, ya que Freire (2010) también señala cómo hay conocimientos que debido al avance de la ciencia y la tecnología se convierten en obsoletos y no merecerían ser enseñados.

La metodicidad y la criticidad van de la mano para Freire (2010) en este pensar acertadamente. El sujeto enseñante, es quien tiene un primer acercamiento al conocimiento que se va a enseñar, como se señaló anteriormente, en el cual aprende, conoce y reconoce el conocimiento, pero para Freire estos acercamientos no deben ser esporádicos, o espontáneos deben pasar por una racionalidad, deben presentar una dificultad a quien se acerca a aprender para querer enseñar. Es en este punto donde Freire (2010) establece otro concepto, este concepto refiere a esta metodicidad, a esta racionalidad para que quien enseña se acerque al conocimiento, el concepto es: estudiar.

Freire (2010) conceptualiza el estudiar o el estudio como un acercamiento, como una comprensión que se hace en torno a un fenómeno o un objeto, pero esta acción implica el establecimiento de relaciones de dicho objeto o fenómeno con otros, implica salir de lo establecido, salir de aquello que se tiene conocido y fielmente asegurado, requiere sumergirse en la duda, requiere arriesgarse, ser crítico y no tomar como cierto cualquier conocimiento. (Freire, 2010, p. 52) Al estudio crítico corresponde una enseñanza también crítica, que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

Estudiar es un quehacer exigente en cuyo proceso se da una sucesión de dolor y placer, de sensación de victoria, de derrota, de dudas y alegría. Pero por lo mismo estudiar implica la formación de una disciplina rigurosa que forjamos en nosotros mismos, en nuestro cuerpo consciente. Esta disciplina no puede sernos dada ni impuesta por nadie -sin que eso signifique desconocer la importancia del papel del educador en su creación- o De cualquier manera, o somos sujetos de ella, o ella se vuelve una mera yuxtaposición a nuestro ser. O nos adherimos al estudio como un deleite y lo asumimos como una necesidad y un placer o el estudio es una pura carga, y como tal, lo abandonamos en la primera esquina. (Freire, 2010, p.61)

Si entonces estudiar es entendido como disciplina, inmediatamente advierte Freire que dicha disciplina no se dona de un alguien a un otro, más bien señala el autor que dicha disciplina en su desarrollo interno debe emerger en nosotros, pero, para que emerja en nosotros antes debemos sentir una “pasión por el conocimiento” y al igual que la disciplina no puede ser ni impuesta ni donada, debe ser desarrollada en el acto educativo.

La pasión por el conocimiento es entonces una urgencia, que debe ser saldada, es algo grave por cuanto debe captar la atención y girar en torno a determinado objeto; aquí se advierte que dicha pasión por el conocimiento está desarrollándose de manera importante en el educador, pero ¿Cómo este puede transmitirla o enseñarla al educando? ¿Es acaso posible enseñar una emoción.?

La respuesta a este planteamiento es que en el acto de la transmisión no puede el maestro transmitir un sentimiento, más lo que sí puede transmitir es su experiencia personal en relación al conocimiento, no imponer dicha experiencia al educando. Sumado a esto el hecho de transmitir una experiencia constituye ya una experiencia tanto para el educador como para el educando, es en síntesis una experiencia que lo acerca al estudio.

Sintetizando lo dicho hasta este punto, se tiene en Freire (2004, 2010) una preocupación por la ética como parte fundamental del ser humano, pues es esta la que lo dispone a “ser más” la cual pasa por la relación entre ser un sujeto ético y la educación. Gracias a dicho acercamiento se gestan nuevos conocimientos que a su vez potencian esta relación, y señalando, además, que la escuela es un escenario, espacio-tiempo donde se gestan relaciones educativas que pasan por la enseñanza y el estudio, se pasará ahora a hablar de un sujeto ya mencionado para Freire, pero que aquí cobra relevancia en relación con la eticidad que dio punto de inicio a este apartado. Ahora se conceptualiza sobre el educador/maestro/profesor.

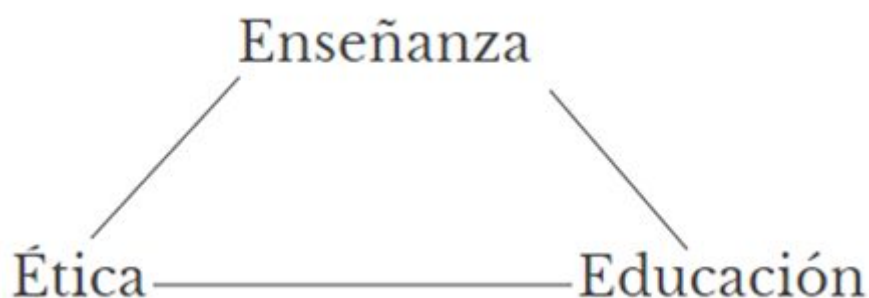


Figura 5 (Fuente propia)

Para concluir este apartado se sintetiza como es el abordaje que Freire (2004, 2010) de la eticidad como concepto de vital importancia para comprender su pensamiento, Freire (2010, 2004) inicia mencionando cómo la ética es una particularidad humana, la cual permite el relacionarse unos con otros, y por lo tanto debe estar regida por una serie de principios o cualidades propias de un sujeto, la eticidad no se da por sí sola, debe estar en relación con un proceso de educación, de enseñanza. La enseñanza, a su vez, debe estar regida por unas condiciones en las cuales la escuela y el maestro juegan un papel importante, tanto así que educador en relación con la eticidad es uno de los conceptos más desarrollados por Freire; lo que aquí se evidencia es una nueva preocupación en el autor, una nueva forma de subjetividad que es explorada por Freire, de una forma como no lo había sido anteriormente, el educador es un sujeto ético, que tiene miedo, que ama, que siente, que tiene preocupaciones políticas, y que debe ser reconocido por la sociedad como un sujeto central en los procesos de formación de sus miembros.

8. Conclusiones

Dentro de los trabajos seleccionados de Paulo Freire se lograron rescatar los principales conceptos producidos por el horizonte conceptual de la pedagogía que, dan cuenta de que en efecto las elaboraciones de Freire lo sitúan como un pedagogo, ya que este ha pensado y producido en torno a la naturaleza de la educación, conceptos como educador, educación, alfabetización o escuela ponen de manifiesto que en efecto Freire se sitúa en el horizonte, ya que los mencionados conceptos poseen una relevancia en su pensamiento que no es sólo cronológica, sino que permanecen a lo largo de sus obras como elaboraciones teórico-prácticas.

Es decir, aunque dichos conceptos emergen en diferentes periodos de tiempo y son trabajados de diferente forma, lo esencial aquí es resaltar el énfasis que hace el autor de cada concepto en cada periodo de tiempo específico y cómo lo relaciona con los demás.

Además de esto, es de resaltar el marcado énfasis que hace el autor en pensar cada situación desde la educación. En ese sentido, para Freire los problemas de la sociedad tienen su origen en una determinada concepción de educación y, para llegar no a una solución definitiva sino a un trabajo constante es necesario pensar y reelaborar constantemente la educación y solo por medio de la reflexión y la práctica puede llegarse a un concepto de educación que participe con los problemas de la sociedad.

Es de esta forma que la resolución de los problemas se corresponde con un problema de conocimiento y dicho conocimiento se engendra primeramente en las relaciones educativas, sean estas de orden familiar, social o tuteladas por maestros.

Freire recurre siempre a los conceptos antes mencionados para explicar lo que es el ser humano; pensando de forma antropológica llega a establecer como la educación posee un carácter propiamente humano que permite hacernos seres humanos y que además nos humaniza.

Los conceptos del Horizonte Conceptual tales como: Escuela, maestro, enseñanza y método. pueden ser encontrados en Freire de las siguientes formas: La escuela para un Freire más maduro se corresponde no como un lugar preparatorio para la vida sino como la vida misma, recordando dicho planteamiento a las ideas de Dewey, además de esto sitúa a la escuela en el centro de la sociedad, no como el lugar que acarrea todos los problemas de la misma, sino donde la sociedad en general va a pensar en qué proyecto de nación y qué proyecto de ser humano buscan como comunidad.

El maestro en Freire, contrario a lo que se suele decir, posee un saber que se expresa como contenido enseñable, pero esto no quiere decir que el educando no posea un saber, lo que sucede es que el maestro (educador) en Freire es quien tiene el conocimiento sistematizado, además posee el método para enseñar al educando; es tan vital este concepto que no podría existir educación alguna sin esta figura, es desde dicha figura que parte la educación liberadora.

Con el concepto de enseñanza puede hacerse un símil con el concepto de alfabetización ya que este último concentra todas las características que lo muestran, pero con la adición de otra categoría no contemplada que es la de “diálogo”. La alfabetización se presenta como un acto de transmisión en el cual existe un contenido enseñable y un método para que se desenvuelva, en suma, implica una racionalidad como acto así como un acto de transmisión no unidireccional sino cíclica.

Por último, el concepto en Freire que se encuentra en concordancia en términos epistemológicos a la categoría de método es el de “investigación temática”; dentro de ésta puede encontrarse todas las características propias de un método de enseñanza, como lo son la selección de contenidos, materiales y objetivos de la enseñanza, así como pasos, los cuales deben ser seguidos de forma rigurosa para concretar dicho acto de transmisión.

Por otro lado la relación que se teje Freire entre y las Tradiciones Pedagógicas se establece de dos formas: 1) la relación teórica, es decir, qué pedagogos ha leído Freire para pensar y elaborar sus propios postulados y 2) la relación de forma que existe entre su práctica y las prácticas descritas en las tradiciones.

En la primera relación puede encontrarse una lectura al trabajo de John Dewey quien es citado por Freire tanto en *Educación como práctica de la libertad* como en *Cartas a Guinea Bissau*, en ésta última puede observarse una apropiación más fuerte de los postulados de Dewey.

Por otro lado, puede verse también la influencia de pedagogos contemporáneos como Freinet, que, aunque este último no se encuentre dentro de las tradiciones, especialmente de la francofona, ya que este autor se encuentra más ligado al movimiento de la *escuela activa o escuela nueva*; de esto es importante destacar el diálogo que sostiene Freire en trabajos de pedagogos de su tiempo.

En la segunda vía puede verse en el ámbito de la forma que Freire se encuentra en consonancia con los aspectos de la tradición francófona: el fin social de la educación y la necesidad de que existan varias disciplinas que piensen en la educación. En la primera sostiene Freire que toda educación debe atender a una transformación social y también individual, pero el factor

individual siempre quedará subordinado ante el factor social; por otra parte el comprender a la educación como acto gnoseológico lo acerca a las consideraciones intelectuales que a este respecto tiene la tradición germánica.

La formación o tradición de la *bildung* puede verse reflejada en Freire de la siguiente manera. Donde la educación en el ser humano es un proceso que conlleva toda la vida y que jamás se detiene, implica la no existencia de una preparación específica, sino que tiende a ser universal y, por universal implica no formarse solo en las letras, las ciencias o artes, sino también en las manualidades, con esto la educación rompe las barreras de lo que ha de ser conocido para llegar al punto de formar un sujeto universal, comprometido con su tiempo y que cumple con su vocación ontológica.

En cuanto a la tradición anglosajona, no se pudo apreciar un marcado interés por parte de Freire en estructurar de manera explícita un currículo, no decimos con esto que no exista organización racional en lo que ha de ser enseñado, pero si que la organización curricular no es algo central en sus planteamientos.

Por la otra parte, es necesario que existan varias disciplinas, sean éstas científicas o técnicas que piensen la educación, no desde una perspectiva del control (positivismo) sino que piensen en cómo la tecnología y la ciencia son un medio para el ser humano y no este un medio de éstas, en este sentido propone Freire que las ciencias son propiamente las que liberan al hombre, pero debido a un falso método educativo convierten el mundo en otro mito para el hombre y lo alienan convirtiéndolo en un mero objeto de las ciencias y la técnica.

La relación entre Freire y la *Bildung* se ve manifiesta además en los “círculos de cultura” los cuales recuerdan bastante a los “círculos de ideas” de Herbart, en los primeros puede verse cómo los educandos asisten a estos con el propósito (desde el educador) de ampliar su universo vocabular; desde la perspectiva del segundo Wittgenstein una ampliación del universo vocabular implica una ampliación del pensamiento, visto esto en la perspectiva educativa el círculo de cultura tiene por función llegar a una ampliación del pensamiento así como en Herbart la asistencia a los círculos de ideas tiene como propósito una ampliación de las representaciones de los estudiantes.

La eticidad freireana y la eticidad herbartiana tienen un alto grado de similitud, pues para ambos autores el conocimiento es el que moviliza la formación de un sujeto ético, Herbart a la enseñanza educativa, y sin acercamiento en Freire a la enseñanza/ alfabetización, el sujeto no tienen las herramientas para conocer el mundo en el que está inmerso, y mucho menos para poder actuar sobre él; es en este mismo sentido como en ambos la preocupación de la educación, el fin mismo de esta es la formación de un ser humano ético.

Finalmente, existen diversos conceptos los cuales debido a su potencia e insistencia dentro de la obra de Freire cabrían dentro del Horizonte Conceptual de la Pedagogía, uno de ellos sería el concepto de Diálogo. Este se presenta como novedoso dentro del horizonte ya que implica el poder pensar en un “otro” creando con esto una subjetividad que sea la de niño o la de adulto, lo concibe como un ser percipiente y sensible.

El diálogo se desarrolla al tiempo que se alfabetiza (enseña) y no puede existir la segunda sin la primera, en vez de ser un método es un medio para la educación. El diálogo es, como se mostró en la Figura 4 el centro de la relación educativa por cuanto que la transmisión ya no se presenta de manera unidireccional como en lo que Freire denomina simplemente transmisión.

En términos epistemológicos, el diálogo y la educación presentan una nueva dimensión de análisis, porque los esquemas básicos de conocimiento presentan como base una relación sujeto-objeto cognoscible, en el caso de Freire la relación tiene que ser anticipada con una relación sujeto-cognoscible-sujeto-cognoscible. En dicha relación el diálogo no sólo se establece una relación dialógica con y entre los sujetos sino también con el mundo.

Otro concepto novedoso en Freire es el de liberación, el cual es diferente al de la emancipación, ya que, la emancipación ocurre a nivel individual, la liberación ocurre en el plano de lo colectivo; esto es novedoso en la medida que en las tradiciones o se había pensado en un sujeto erudito o en un sujeto moral, pero no en una sociedad que en su conjunto fuese o moral o erudita, de ahí la preocupación tanto individual como social que tiene Freire, la liberación es un proyecto de dos vías ya que era indispensable formar al individuo juntamente con los demás para que pueda actuar en la sociedad y que ésta se libere.

Otro de dichos conceptos son todos aquellos principios enmarcados dentro de lo axiológico, la esperanza, la amorosidad, la alegría de vivir, estos conceptos dotarán al Horizonte Conceptual de una nueva mirada, de una nueva forma de abordaje de la relación pedagógica, entendida bien como una relación que está mediada por el conocimiento pero que en definitiva al ser una relación humana está fuertemente permeada por la emocionalidad y la afectividad, y que conceptos en relación con esta dimensión de la pedagogía deberían ser explorados y profundizados de forma más directas como lo hizo Freire.

9. Bibliografía

Aristóteles (2002) La política. Ediciones panamericanas, Bogotá, Colombia

Carreño, M. (2009). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. En *Cuestiones pedagógicas*, 20, 195-214. Recuperado en 03 de octubre de 2017, de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/54665>

Comenio, J (2015) Didáctica magna. Editorial Porrúa. México

Delizoicov, D. (2008). La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire. *Alexandria: revista de educação em ciência e tecnologia*, 1(2), 37-62. Recuperado el 04 de Octubre de 2017 de: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37486>

Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.

Fanon, F., & Sartre, J. P. (1969). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de cultura Económica.

Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.

Freire, P. (1978). *Pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.

Freire, P. (1998). Educación: *¿Extensión o comunicación?: la concientización en el medio rural*. Siglo xxi.

Freire, P. (1976). *Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Siglo XXI.

Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.

Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.

Gadotti, M. (2006) La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el Brasil: Algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis En: *Educación, ciudadanía y democracia* . Organizado por Ana Ajuste. Barcelona: Octaedro Editorial, 2006. Recuperado en 04 de octubre de 2017 de http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3004/FPF_PTPF_01_0371.pdf

Gaviria, D. (2014). La relación pedagogía y política en la obra de Paulo Freire: Hacia una filosofía crítica de la educación en América Latina. *Ratio Juris*, 9(18), 177-206. Recuperado en 04 de Octubre de 2017 de: <http://publicaciones.unaula.edu.co/index.php/ratiojuris/article/view/108>

Gomez, M. V., Mafra, J., & Fernandez de Alencar, A. (2007). *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado en 02 de octubre de 2017 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720020314/gomez.pdf>

Herbart, F (1935) Bosquejo para un curso de pedagogía. Espasa-Calpe. Madrid

Hegel, G. W. F. (2015). *Fenomenología del espíritu*. Fondo de cultura económica.

Kant, I. (2003). *Pedagogía* (Vol. 85). Ediciones Akal.

Locke, J. (1986). *Pensamientos sobre la educación* (Vol. 150). Ediciones AKAL.

Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico: del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.

Ortega y Gasset (1933) *Sobre el estudiar y el estudiante*. La Nación, Buenos Aires, Argentina

Rodríguez, L., Marín, C., Moreno, S., & Rubano, M. (2007). Paulo Freire: A Pedagogy from Latin America. *Ciencia, docencia y tecnología*, (34), 129-171. Recuperado en 04 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17162007000100005&lng=es&tlng=en.

Rousseau, J. J. (1982). *Emilio* (Vol. 33). Edaf.

Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como interacción social* (Vol. 2). Barcelona: Gedisa

Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*, trad. *Alfonso García y Ulises Moulines*, Barcelona, *Altaya*.

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Saenz, J., & Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Neisa.

