



Open Access Repository

www.ssoar.info

Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina

Pinto Contreras, Rolando

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Pinto Contreras, R. (2017). Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en América Latina. *Revista Kavilando*, 9(1), 130-144. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63621-3>

Nutzungsbedingungen:

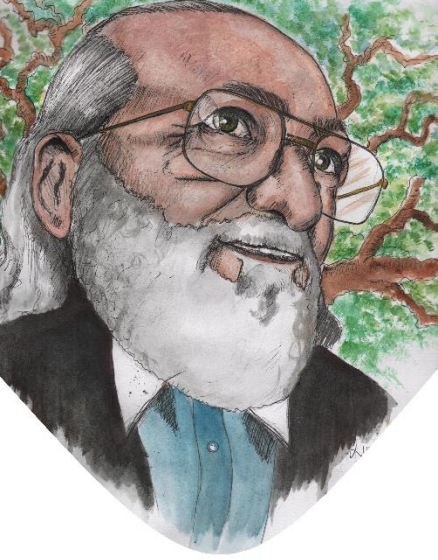
Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



Tipo de artículo: Investigación

Profundización teórica pedagógica de Paulo Freire y su legado intelectual: necesario para la pedagogía crítica transformadora en américa latina

Deepening theoretical pedagogical of Paulo Freire and his intellectual legacy: necessary for transforming critical pedagogy in latin america

Por: Rolando Pinto Contreras¹

Recibido: mayo 30 de 2017. **Revisado:** junio 19 de 2017. **Aceptado:** junio 23 de 2017

Resumen

Se relacionan diversos aportes significativos como legado de Paulo Freire y algunos desarrollos que complementan su visión pedagógica general dado por algunos educadores freirianos latinoamericanos. Un texto narrado desde la mirada de quien hace más de 50 años de vida está conversando con Paulo Freire

Palabras clave. Paulo Freire; educadores freirianos; pedagogía de la liberación; Latinoamérica; Educación popular.

Abstract

it's related significant contributions are related as Paulo Freire's legacy and some developments that complement his general pedagogical vision given by some Latin American Freirianos educators. A text narrated from the gaze of who more than 50 years of life is talking with Paulo Freire

Key Words. Paulo Freire; Educators freirianos; Pedagogy of liberation; Latin America; Popular education

¹ Académico Chileno, actualmente jubilado de la Pontificia Universidad Católica de Chile, vinculado como asesor Curricular con Comunidades Mapuche Lafquenche, Llaguepulli (Lago Budi) y con otras Comunidades Mapuches, ubicadas en diversas localidades de la Región de la Araucanía; y con el Programa de Maestría en "Educación de Jóvenes y de Adultos y procesos formativos", en la Universidad de Playa Ancha (Valparaíso). Además, desarrolla diferentes consultorías nacionales e internacionales sobre "Modelos Curriculares Innovadores", netamente su propia propuesta del "Curriculum Crítico Emergente". Trabajó con Paulo Freire en Chile (1968-1972); en Europa (1974-1978); Brasil (1980-1984) y en Centro América (1985-1990). Contacto: rolopintocontreras@gmail.com

Introducción

Entre los días 7 al 9 de Setiembre de 2016, se realizó en Santiago, el “X Encuentro Internacional Foro Paulo Freire”, organizado por el PIIIE y el Instituto Paulo Freire Internacional y el de Chile; a ese evento se me invitó a participar de un Panel sobre “Paulo Freire en Chile: su vida, su personalidad y su vigencia actual”. Como un apoyo a mi presentación y con el propósito de dejar por escrito esta relación intelectual con Freire, surgió este texto, que es parte de otro más amplio y que lo organizamos centrado en nuestra visión de la vigencia y continuidad de la Educación como Práctica de la Libertad, propuesta por Paulo Freire, pero que a nuestro entender es ampliada y profundizada por los Educadores Populares Latinoamericanos sobre varios temas pedagógicos que fueron enunciados en general por él.

Nuestra motivación es, a propósito de los 20 años transcurridos del fallecimiento de Paulo Freire, mostrar la existencia de un dialogo crítico con él y sus obras y que ha tenido como resultado, distintos aportes complementarios y de profundización pedagógica con el maestro. En mi caso particular, reconozco que hace más de 50 años de vida que estamos conversando con Paulo Freire.

Lo conocí en el año 1966 cuando recién llegado a Chile participó como docente en la “Capacitación de Coordinadores de Círculos de Cultura para Alfabetización de Adultos”, organizada por la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile-FECH y que comprometía a estudiantes universitarios con la Campaña Nacional de Alfabetización de Adultos que impulsó la Jefatura Extraordinaria de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación Pública, de la época.

En esa capacitación se inició nuestra adhesión entusiasta con el autor del Método Psico-social de Alfabetización que nos convocaba. Las orientaciones filosóficas y metodológicas que sustentaban ese método simplemente nos cautivaron. Pusimos en práctica esas orientaciones con dos grupos de adultos rurales que se inscribieron para alfabetizarse.

En enero y febrero de 1967 nos trasladamos al Valle de Salamanca (ubicada en la Provincia del Limarí, Cuarta Región al Norte del país), donde se habían inscrito un total de 180 campesinos, subdivididos en grupos de 20 personas; a nosotros nos tocó trabajar con 1 grupo y a otros estudiantes les correspondieron otros grupos de 20 integrantes; en esos mismos meses nos trasladamos a la Caleta/ Puerto de Los Vilos, donde nos tocó trabajar con 18 pescadores

no alfabetizados. Ambos grupos no dominaban la lectura y la escritura de la lengua castellana, pero tenían una larga historia de lucha obrera, trasplantados del quiebre de las Salitreras e instalados como campesinos en Salamanca y los pescadores de Los Vilos, también con una larga historia de lucha anti-explotación, de los intermediarios/comerciantes de los productos marítimos.

El aprendizaje del Método Psico Social de Alfabetización y sus fundamentos fue nuestro despertar Freirano

El Método de Alfabetización Psico Social que se aplicó en Chile tenía un total, aproximadamente, de 28 palabras que habían sido seleccionadas por un equipo multidisciplinario del MINEDUC/INDAP y que constituían parte del universo vocabular natural del adulto situado, además de criterios de organización sintáctica de continuidad lingüística de cada vocablo. El set de láminas para cada palabra, las más importantes, eran: lámina motivadora con el nombre de la palabra y una representación gráfica de la situación de vida que describía visualmente los diversos sentidos del vocablo; lámina de descomposición silábica y de formas de escritura de la palabra; y lámina del descubrimiento que mostraba la desarticulación de la familia silábica

de cada fonema de la palabra. El set de láminas era 08 por cada palabra.

Posteriormente, en mayo de 1968 nos incorporamos como profesional ayudante a trabajar al Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria/ICIRA, en el Departamento de Capacitación, donde me asignaron acompañar a Sergio Villegas, uno de los integrantes líderes del equipo de Freire en esa Institución y desde ahí, continuamos profundizando el diálogo pedagógico y teórico-crítico con Freire. Siempre en torno al tema de un Pedagogía que contribuyera a la liberación de los oprimidos.

En esas actividades docentes e investigativas con campesinos chilenos y de otros países Latinoamericanos, nació una confianza y un diálogo que duró hasta el año de su muerte y que continua hasta el día de hoy, con sus libros.

En este tiempo transcurrido, más de 50 años de vida profesional, hemos organizado/sistematizado nuestros principales aprendizajes teóricos que obtuvimos de Freire, un aprendizaje de pedagogo crítico, que lo seguimos profundizando hasta ahora, en nuestras prácticas formativas con grupos populares oprimidos. Estos aprendizajes nos marcaron en todo nuestro trabajo profesional con campesinos y organizaciones rurales no-

gubernamentales; en la formación inicial y pos gradual de educadores, en varios países latinoamericanos y más actualmente, con comunidades populares diversas, principalmente con comunidades “mapuce bafkence” de la Región de la Araucanía, en el sur de Chile.

Al mismo tiempo hemos ido descubriendo ciertos temas teóricos/pedagógicos que él insinuó en sus libros, pero que no tuvieron un tratamiento profundo de su parte y que, a nuestro juicio, requerían ser analizados para complementar el legado Freirano para la Pedagogía Crítica Transformativa Latinoamericana. Algunos de estos temas los profundizamos en nuestra propia deriva formativa; otros fueron desarrollados por otros educadores populares críticos, y aquí los hemos retomado, brevemente.

Cada uno de estos ejes temáticos constituyen, a mi entender, la continuidad más profundizado del humanismo transformador del Freire políticamente radical, que procuró sumarse a la construcción colectivas de una Pedagogía Crítica Latinoamericana. Es por esto que para mí ellos constituyen el “mapa” de orientación de nuestra continuidad freirana, hasta el día de hoy.

Y es justamente mostrar esta deriva temática el objeto central de este texto.

Algunas profundizaciones temáticas delineadas por Freire

Desde nuestra perspectiva crítica transformadora del estudio de la obra y la práctica de Paulo Freire, vemos algunas de las emergencias temáticas que enriquecen, a nuestro entender, el patrimonio teórico-práctico de la Pedagogía Crítica Latinoamericana y que van dando una perspectiva de potenciación al pensamiento freirano, a su vigencia y su continuidad histórica; estos temas, entre otros de naturaleza más filosófica, que no tratamos en este artículo, son: la visión epistemológica del ciclo de conocimiento pedagógico en el proceso formativo; el tema del Curriculum y su relación con la didáctica; la teoría del aprendizaje crítico transformador y emancipador de los sujetos en formación; y la evaluación crítica de los aprendizajes que logran los sujetos en formación.

Metodológicamente cada uno de estos temas los situamos primero en la textualidad desarrollada por Freire, destacando en cada caso el aspecto conceptual orientador de él; después hacemos una breve síntesis de preguntas que, a nuestro entender, no quedaron resueltas por Freire y finalmente desarrollamos los aportes de profundización/precisión teórica que han realizado algunos educadores críticos post-Freire o paralelamente con Freire a ese tema en estudio.

El primer tema: comprensión/profundización epistemológica y pedagógica del “ciclo de conocimiento en el proceso educativo”.

La textualidad de Freire

La primera obra de Freire en que se plantea esta cuestión epistemológica del acto educativo es en el libro “Medo e Ousadia no cotidiano do Professor” (1986), traducido del inglés con ese título, en 2011, en Sao Paulo. En este libro aparece mencionado y ejemplificado el tema epistemológico de la educación, producto de un diálogo que él desarrollo con Ari Shor, Lingüista Norteamericano, entre los años 1984-1986 en pasantías cortas que realizó Freire en varias Universidades de USA y Canadá. En este texto Freire se refiere en dos párrafos a este ciclo. El primero es cuando Ira Shor pregunta sobre la motivación del estudiante hacia un conocimiento nuevo y complejo, para aprenderlo y significarlo; la respuesta textual de Freire es

“Estamos hablando de un tema epistemológico muy serio. Si observamos el ciclo de conocimiento, podemos percibir dos momentos, y no más de dos, que se relacionan dialécticamente; El primer momento es el de la **transferencia/enseñanza del conocimiento histórico social**

oficial y el otro momento es aquel de la **producción del conocimiento nuevo** que es conocido y percibido por el educando como significativo. (...)” (Pp. 22 - 23)

Posteriormente Freire se extiende en las condiciones en que el proceso formativo desarrolla ambos momentos (no son dicotomizables entre sí y el segundo momento no es sólo “reproducir lo necesario, sino que producir conocimientos nuevos que sean comprensivos y aplicables, en la práctica personal y social del educando”). Pero aquí no hay más profundización de lo que implica cada momento y quiénes y cómo, los responsables de realizarlos, se articulan didácticamente. Es decir, la cuestión epistemológica Freire la reduce a una distinción metodológica del proceso de enseñar.

El segundo párrafo se inicia con la solicitud de Ira Shor a Freire para que profundice sobre “el rigor creativo de la educación dialógica” y Paulo responde lo siguiente: “Una experiencia dialógica que no se basa en la seriedad y en la competencia de ser riguroso en el manejo del conocimiento es mucho peor que una educación bancaria donde el profesor simplemente transfiere conocimientos”(Pp.135-138); aquí Freire distingue entre “calidad científica del conocimiento” y “su manejo pedagógico por el profesor”, como

dos condiciones gnoseológicas del ciclo de conocimiento formativo, pero tampoco profundiza en esa distinción y más bien se queda en lo pedagógico de tratar seriamente y con rigor el conocimiento enseñable, no hacerlo es ser irresponsable.

En su libro "Pedagogía de la Esperanza" retoma este tema gnoseológico y la visión epistemológica del mismo. (Pp. 77 -78 – 80 - 106 -184) En todos estos párrafos reitera la constitución de este Ciclo del Conocimiento en sólo dos momentos: el de enseñar lo establecido y el de construir conocimientos nuevos, bajo la orientación pedagógica del educador progresista.

Preguntas que continúan en la reflexión pedagógica crítica

Del tratamiento general de Freire a un tema que él clasifica como "Epistemológico", hay varios problemas teóricos-gnoseológicos que quedan dando vuelta, entre otros: ¿el educando es pasivo en lo que se le enseña y en lo que construye? ¿éste tiene o no conocimientos previos sobre cualquier contenido que se le procura enseñar y deben ser o no rescatados, en el ciclo formativo? ¿los saberes que se enseñan y que tienen un carácter disciplinario, deben o no ser problematizados por los sujetos en formación? ¿Sobre qué realidad gnoseológica y vital se construyen los conocimientos

nuevos? ¿Cuál es el propósito epistemológico y vital de los conocimientos nuevos para los sujetos en formación?; etc.

Las distinciones de continuidad Freirana

Los continuadores de Freire que nos hacemos cargo de estas preguntas (por ejemplo, Marco Raúl Mejía; Donatila Ferrada y yo mismo) que hablamos de la necesidad gnoseológica del conocimiento donde distinguimos los momentos que implica la reproducción/producción del conocimiento en la acción formativa crítica transformativa, distinguimos, al menos, cuatro momentos diferentes pero vinculados en la acción formativa:

- el momento de la investigación de la realidad del objeto del conocimiento (dónde los saberes previos del educando constituyen un punto de partida) y que va a permitir formular preguntas o hipótesis de trabajo en los educandos;
- el momento de la búsqueda de sentidos o respuestas que a esos problemas o hipótesis dan los contenidos eruditos y oficiales, organizados en Planes y Programas de Estudios Disciplinarios, aquí se trata de develar interpretativamente, según el rescate de la vida comunitaria del educando, el significado vivencial de esos contenidos enseñados;

- el momento de búsqueda y profundización del conocimiento necesario y nuevo que requiere el proceso formativo del educando y que van a ser producidos como respuestas a sus preguntas e hipótesis iniciales; y
- el momento de la aplicación de ese conocimiento nuevo en la realidad de los sujetos en formación y que, en cuanto tales, van transformando su propio horizonte cognitivo, su autonomía de aprendizaje y el mejoramiento de su vida de oprimido en la que están inmersos, primero como niños/as y luego como actores familiares y comunitarios.

Paralelamente a este proceso gnoseológico de la formación, visualizamos el proceso pedagógico de la formación donde también distinguimos más de dos momentos: el de recoger y problematizar los saberes previos del educando; el de formular preguntas de búsqueda de conocimientos nuevos y necesarios para el educando; el de revisar críticamente los conocimientos propuestos en el Currículo de cada ámbito disciplinario en que se organiza el saber fragmentado del conocimiento; el buscar cognitiva y afectivamente nuevas significaciones de realidad; el construir los nuevos conocimientos necesarios para el desarrollo integral del educando y para ir transformando su conciencia crítica

de esas realidades opresoras en que vive.

El conjunto de estos momentos diferenciados en sí mismos en la acción formativa, re - significan actualizadamente la teoría pedagógica crítica construida en América Latina, es decir, sin negar los momentos propuestos por Freire, complementamos, profundizamos y ampliamos conceptualmente su análisis epistemológico del Ciclo de conocimiento educativo crítico.

El segundo tema, íntimamente vinculado al tema epistemológico anterior, es el “Currículo y su implicancia didáctica”

Este ámbito es un saber pedagógico identitario del ser educador, por lo tanto, necesario que él lo conozca y domine en profundidad, ya que es el que le da el sentido organizacional a su acción formativa crítica/transformativa. También en este tema Freire solo esboza, interroga problematizadamente y señala orientaciones generales sobre lo que debe ser el currículo y cómo el educador progresista debe utilizarlo a nivel del aula, pero no encontramos en ninguna de sus obras un tratamiento teórico en profundidad.

La propuesta/orientación textual de Paulo Freire

Con respecto al Currículo y la Didáctica, en toda su obra Freire insiste que es responsabilidad del educador, quién sabe enseñar y organizar la intervención formativa, el que debe decidir sobre el programa curricular (o Programa de Aula, como él lo llama), siempre como una guía o un mapa de ruta del saber enseñar. Y este “saber enseñar” en sus libros “Medo e Ousadia no cotidiano do professor” y en “Pedagogía de la Esperanza”, particularmente, él hace referencias al término “currículo” que lo entiende como el “programa de estudios que debe ser enseñado”.

En la “Pedagogía de la Esperanza” Freire avanza a una comprensión indagativa del Currículo: en las páginas 129 y 130, él hace un largo desglose de preguntas que deben ser definidas por el educador y las preguntas reconocen “componentes pedagógicos” del currículo: propósitos de la enseñanza y el aprendizaje; tipo de contenidos que intervienen el proceso formativo (sentidos políticos y epistemológicos de los contenidos; contenidos previos del educando y contenidos situados y nuevos) y estrategias metodológicas para una buena enseñanza. Lo curioso es que al final de la pág. 130, él dice explícitamente: “el educador progresista que lea y estudie estas preguntas, sabrá encontrar las respuestas organizativas que orientarán su currículo”.

Podríamos decir entonces que en Freire el currículo está fuertemente ligado al saber enseñar y en ese sentido, currículo se aproxima a una visión crítica del saber enseñar, que implica saber contextualizar, historificar, ejemplificar con situaciones reales, reflexión docente junto a sus eventuales educandos; etc.

En su libro de “Pedagogía de la Autonomía” insiste en que el currículo es una función organizativa del educador, es su responsabilidad, de tal manera de respetar los saberes de los educandos y generar condiciones para la creación de conocimientos nuevos.

Los componentes problemáticos de Freire

Es lógico que un educador popular como Freire, profundamente ocupado con la necesidad filosófica y pedagógica de enmarcar/situar el quehacer liberador de los grupos oprimidos, no tuviera ni el tiempo ni la preocupación de la “precisión teórica del Currículo Crítico”. De esta realidad las preguntas que aquí formulamos nos surgen justamente de la reflexión sobre el tema epistemológico y pedagógico del Curriculum como saber pedagógico específico. Así las preguntas que señalamos tienen que ver con el sentido institucional del Curriculum en la Pedagogía Crítica, así: ¿Qué es el Curriculum como saber pedagógico crítico? ¿Cómo se

desarrolla y organiza el Currículum en la pedagogía crítica? ¿Cuáles son los criterios de validación política y epistemológica del Currículum crítico? ¿Dónde se sitúa el espacio curricular crítico? ¿Cuál es la función curricular del educador crítico?; en fin ¿cómo se relacionan en la acción didáctica el Currículum con el ciclo del conocimiento crítico?

Los aportes de profundización curricular de los educadores post-Freire

El tema del Currículo, lo asumen más directamente Rolando Pinto y Donatila Ferrada; ambos, profundizan en la comprensión y la organización de un “Currículo crítico transformador” (Pinto) o un “Currículo Crítico Comunicativo” (Ferrada). Los dos planteamientos coinciden en cuatro dimensiones freiranas no explícitas, pero que se derivan de su planteamiento educativo general, instalado con la “Pedagogía del Oprimido”, la “Pedagogía de la Esperanza” y la “Pedagogía de la Autonomía”. Estas dimensiones son:

- El currículo es una construcción socio-cultural, epistemológica y ética-política a la vez. Se trata, entonces, de una construcción que la hacen los sujetos implicados directamente en la formación: educandos, educadores, contextos sociales, comunitarios y territoriales específicos, dándole un valor normativo relativo a los Planes y Programas Sistemáticos Oficiales. Pero

la construcción o elaboración del currículo es una complementariedad de fuentes del conocimiento, pero donde lo central son los saberes instalados en la sociedad y los saberes y prácticas emergentes provenientes de los sujetos en formación; que las deben asumir los docentes, educandos y comunidades que contextualizan el entorno de la formación.

- El diseño, el desarrollo y la implementación del currículo en el aula son momentos de un mismo proceso formativo que sólo pueden hacerlo los sujetos que están en la formación concreta y no aquellos “especialistas técnicos en currículo” que no están en la acción de formar o desarrollar a otros. Son entonces educadores situados y educandos en situación de formación y sus respectivas familias, los que diseñan y desarrollan democráticamente el currículo necesario para una educación crítica transformadora (Pinto), crítica comunicativa (Ferrada) o crítica emergente (varios educadores populares latinoamericanos).

- Existen criterios y dimensiones pedagógicas para la construcción curricular que van organizando pedagógicamente el “ciclo del conocimiento crítico-transformador o crítico comunicativo”. Estos criterios, entre muchos otros aspectos técnicos, tienen que ver con la articulación de la continuidad, complejidad y utilidad social del conocimiento que se descubre o se

produce en la relación pedagógica de la formación, de tal manera de mantener siempre el interés, motivación y compromiso de los educandos con su desarrollo crítico gnoseológico y con una visión política factible de humanización/liberación de cualquier forma de opresión.

El tercer tema es la “teoría crítica del Aprendizaje” en Freire y en Post-Freire

Se trata de un tema relevante en la Pedagogía Crítica que permite fundar la “autonomía cognoscitiva y transformadora del educando”. Indudablemente Freire tiene un aporte filosófico y político fundamental, que proponen dimensiones que caracterizan el aprendizaje del educando, entre otros aspectos derivamos desde las lecturas de sus obras las siguientes: capacidad de tener curiosidad sobre el sentido útil y vital del aprendizaje; capacidad para discernir críticamente en su dimensión ética y cognoscitiva sobre el conocimiento enseñado; construir la curiosidad científica/crítica que le permite explicar argumentativamente sobre las diversas opciones del saber; lograr placer epistemológico, estético y afectivo con lo aprendido; desarrollar el gusto por continuar aprendiendo; asumir la construcción de su aprendizaje autónomo; etc. Pero todas estas orientaciones, ni

individualmente, ni en su conjunto, constituyen una propuesta teórica sobre el aprendizaje autónomo del educando.

La textualidad teórica y pedagógica de Freire

No hay un tratamiento o una preocupación gnoseológica ni pedagógica fundamental que permita profundizar en particular la visión del sujeto que aprende, sino que más bien su planteamiento reiterativo es la responsabilidad del profesor de “saber enseñar para generar autonomía en el aprendizaje” y remarcar sobre las consecuencias o manifestaciones del “aprendizaje logrado por el educando”. Siempre la referencia al aprendizaje está condicionada a la acción de “saber enseñar”, por tanto, podríamos derivar que en la propuesta de Freire el aprendizaje significativo es la reacción afectiva, ética, estética y epistemológica del educando, ante una enseñanza significativa. Entre las acciones pedagógicas que estimulan el aprendizaje que orienta al educando para su aprendizaje significativo, están: investigar su realidad, problematizar los saberes transferibles y generar condiciones de autonomía formativa en el educando, pero en ninguna parte él señala cuál es la “responsabilidad” y el “compromiso protagónico” del educando para construir ese proceso de “aprendizaje significativo

para desarrollar su autonomía gnoseológica”.

Y... ¿cuál sería el aporte de los educadores populares post-Freire?

Tengo la impresión que tampoco hay mucho desarrollo teórico-práctico de este tema en la literatura postfreirana, ni mucha investigación acción que la sustente. Lo más próximo que conocemos a una teoría del aprendizaje crítico es lo que ha estado produciendo el Educador español Ramón Flecha, con sus Comunidades de Aprendizaje de Personas Adultas, en Barcelona y en el caso de América Latina, lo que significa un aporte operacional del término “Comunidad de Aprendizaje”, que lo ha realizado PROCASUR en el medio rural campesino latinoamericano y en el ámbito urbano, las comunidades escolares que se han generado en torno a la enseñanza compartida en el Proyecto “Enlazando Mundos” , en la Octava Región de Chile.

Se trata en ambos casos de experiencias en desarrollo que tienen un referente común: generar lazos de colaboración formativa entre pares, pero en ambos casos el diseño metodológico del aprendizaje es realizado y coordinado por el educador en particular. Ambas experiencias se siguen sustentando en el “contenido socializado”, pero todavía no hay teoría desarrollada o

sistematizada, desde los educandos. Sin duda que hay aportes que podrían servir como sustentos para una “Teoría del Aprendizaje Crítico Liberador y Transformador”, pero esto está todavía en “pañales”.

En términos intuitivos podríamos señalar que para avanzar en esta construcción teórica habría que investigar con los actores de ellas, los conceptos claves que constituyen su aprendizaje comunitario.

Nosotros hemos avanzado algunas ideas, pero referido a la Educación entre Adultos; algunas de estas ideas son:

- El aprendizaje es una responsabilidad personal del educando, pero se construye socialmente, interactivamente entre educador/educando y educando/educador adultos,
- La construcción social supone una organización intersubjetiva de compartir conocimientos y desarrollar reflexiones atinentes a las prácticas de los actores en formación,
- Tanto el adulto educando como el adulto educador son sujetos epistémicos sociales que sobre cualquier ámbito de la acción y del pensar comunitario, local, regional y/o nacional, tienen conocimientos previos, la cuestión es saber reflexionarlos críticamente para descubrir las insuficiencias informativas que tales saberes tienen,

- El conocimiento necesario para actuar en la liberación y transformación de las situaciones de opresión, hay que construirlos colectivamente, investigando sobre la realidad histórica y situacional de la opresión y organizándose para superarlas también colectivamente; en fin,
- El aprendizaje entre adultos no es solo cognitivo, sino también construcciones de valores, de afectos de solidaridad y compromiso con el otro; es una manera de vivir colectivamente en armonía y equilibrio con la naturaleza y el desarrollo cultural integral; pero también es un aprendizaje interactivo de formas de acción transformativa de los sujetos en formación y de las realidades que los contienen o los territorializan.

Naturalmente estas ideas no son suficientes para fundar una “Teoría del Aprendizaje Freirano” pero pueden ser una agenda de temas que hay que investigar y producir conceptualmente. Esta es una tarea pendiente con Freire y a ella, entre muchas otras, deberíamos ocuparnos los auténticos seguidores/emuladores de él.

Por último, el tema de la “Evaluación de los Aprendizajes”

Los aportes de Freire

En relación a la “evaluación” él la concibe y la propone como acción que distingue la función del educando en la formación, el aprendizaje. Esta distinción de la responsabilidad del educando en la formación, orienta a su vez la concepción y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes. Por tanto, la evaluación debe ser siempre para beneficio del desarrollo formativo del educando, nunca como un ejercicio arbitrario del poder de un docente autoritario. Una vez establecida esta dimensión protagónica del educando en la evaluación, Freire no desarrolla mayormente una comprensión crítica de la evaluación, pero si avanza en la significación del aprendizaje en los educandos y así en casi todas sus obras, particularmente en las cuatro que hemos estudiado con mayor detenimiento y profundidad, reitera unas características del aprendizaje logrado, como el objeto de la evaluación. El “aprendizaje logrado” tiene que ver con la comprensión, la criticidad, la aplicación y la convivencia social de liberación y autonomía del educando. De estas dimensiones deberían derivarse estrategias y mecanismos de evaluación centradas en el educando, pero alertando a no caer en desviaciones bancarias: la evaluación no debe ser ni arbitraria, ni estandarizada, debe, por el contrario, procurar siempre la

afirmación y el entusiasmo formativo del educando.

Es decir, la “**evaluación de aprendizaje**” es una acción central en Freire y que está fuertemente presente en todas sus obras, particularmente en aquellas que estructura con mayor profundidad su teoría educativa crítica transformadora, la evaluación es siempre la continuidad del aprendizaje que elabora el educando, por tanto, su operación debe servir para mantener la curiosidad epistemológica de éstos para desarrollar conocimientos críticos de los saberes instalados por la enseñanza. Sin embargo, no hay un tratamiento pedagógico de este saber necesario para un aprendizaje crítico-transformador.

Los aportes de la educadora popular antes, durante y post-Freire

Aquí hay aportes significativos que han desarrollado varios educadores freiranos latinoamericanos y que complementan la visión pedagógica general de Freire. Entre muchos que son destacables, me remito a ciertas contribuciones conceptuales/metodológicas que han realizado Marco Raúl Mejía (Mejía, Educación y escuela en el fin de siglo, 1995); (Mejía, Educación popular hoy. En tiempo de globalización, 2004), en lo que él denomina una evaluación “**comprensiva crítica del**

aprendizaje”. Él señala que esta evaluación es un proceso que acompaña a todos el proceso formativo del educando y del educador en situación de aprendizaje y recomienda como estrategias y técnicas evaluativas la **autoevaluación** que se mueve entre el registro del progreso cognitivo que va reconociendo el educando y el educador con su formación dialógica; la **co-evaluación entre pares** y con el educador, como rescate y sistematización de aportes que realiza cada sujeto en formación en el proceso de aprendizaje personal y social, de tal manera que los otros identifique la particularidad de ese aporte cognitivo, afectivo o de acción práctica. También este autor se extiende en visualizar los diversos factores internos y externos a la situación de aprendizaje que hay que considerar para evaluar los logros efectivos de la formación y al respecto recomienda no hacer evaluaciones inmediatas al proceso de enseñanza, sino que generar instrumentos de registro de avances que va obteniendo el educando en su formación, entre otros instrumentos él sugiere: los cuadernos de campo y los portafolios de aprendizaje; ambos deben ser llenados por los propios educandos.

Hay también otros pedagogos críticosⁱ que prefieren hablar de “procesos de sistematización de experiencias de aprendizaje”, más que de “evaluación” y señalan varias

estrategias y mecanismos para estos procesos de sistematización de aprendizajes.

En fin, el tema de la evaluación de logros de aprendizajes en experiencias de “educación crítica liberadora y transformadora” está bastante desarrollado en América Latina y en este sentido, sin duda que son un aporte teórico y metodológico para el desarrollo de la “Pedagogía Crítica” postfreirana. Sin duda que hay otros temas

sugeridos por Freire que son profundizados por otros filósofos o teóricos socio-educativos latinoamericanos, entre otros: el tema de la “ética de la liberación y sus implicancias políticas y educativas críticas”; o el tema más pedagógico de las “didácticas críticas”; etc., pero los cuatro temas que hemos desarrollado en este apartado nos parecen centrales para configurar una Pedagogía Crítica Transformativa para la Educación Pública Latinoamericana.

Referencias Bibliográficas.

- Cabaluz D., F. (2015). Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Editorial Quimantú, Santiago (Chile)
- Freire, P. (1969). La Educación como práctica de la libertad. Tierra Nueva, Montevideo (Uruguay).
- Freire, P. (1970). Pedagogía del Oprimido. Tierra Nueva, Montevideo (Uruguay)
- Freire, P. (1990). La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación. Ediciones PAIDÓS, Barcelona (España). La primera edición en inglés fue en el año 1985.
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI Editores, S.A., México.
- Freire, P. (1997). Pedagogía de la Autonomía. Siglo XXI Editores S.A., México.
- Freire, P. Y Shor, I. (2011). Medo e Ousadia no cotidiano do Professor. Editora Paz e Terra, São Paulo (Brasil). Publicado originalmente en inglés en el año 1986.
- Ferrada, D. (2001). Curriculum Crítico Comunicativo. El Roure Editorial S.A., Colección Apertura, Barcelona (España)
- Ferrada, D. (2015). Transformar la Formación. Las voces del profesorado. RIL Editores, Santiago (Chile).
- Ghiso, A. (1999). “De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización”. La Piragua, 5-12.
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en Educación popular. Memorias. foro: los contextos actuales de la Educación Popular. Medellín, Antioquia, Colombia: Fe y alegría.

- Ghiso, A. M. (2016). Profesionalización de pedagogos sociales en latinoamerica. Otra lectura a los tránsitos entre la educación popular y la pedagogía social. *El Agora USB*, 16(1), 63-75. Obtenido de <http://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/2165/1893>
- Grollios, G. (2015). Paulo Freire and the Curriculum. Boston Library, USA, 2017.
- Habermas, J. (1988). Teoría de la Acción Comunicativa. Tomos I y II. 2ª Edición. TAURUS Humanidades. Madrid (España).
- Habermas, J. (1999). Facticidad y Validez. Editorial TROTTA, Madrid (España).
- Mejía, M.R. (1995). Educación y Escuela en el fin de siglo. CINEP, Bogotá (Colombia).
- Mejía, M.R. y Awad, M.I. (2004). Educación Popular Hoy. En tiempo de globalización. Ediciones Aurora, Bogotá (Colombia)
- Pinto Contreras, R. (1994). Extensionista Rural como educador. Cuadernos PILE, Santiago (Chile).
- Pinto Contreras, R. (2008). El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana. Ediciones Universidad Católica, Colección "Libros de Apoyo Docente", Santiago (Chile).
- Pinto Contreras, R. (2012). Un camino que encuentra su rumbo. Innovaciones pedagógicas y Curriculares en la Educación Latinoamericana. Editora Académica Iberoamericana, Madrid (España).
- Pinto Contreras, R. (2012). Principios Filosóficos y Epistemológicos del Sr Docente. CECC/SICA Ediciones, Volumen 60, Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. San José, (Costa Rica).
- Pinto Contreras, R. (2014). Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina. Con la colaboración de Jorge Osorio Vargas, Editorial DERRAMA/Magisterial, Lima (Perú).

Nota.

ⁱ Ver, entre muchos nombres, al Educador Argentino/Colombiano Alfredo Manuel Ghiso ("Experiencias comprensivas de evaluación"); también a Oscar Jara y el equipo de CEAAL, en Costa Rica (Sistematización de Experiencias de vinculación Universidad y Organizaciones Populares); Salomón Magendzo y su equipo de Educación Comunitaria en Chile (Sistematización de experiencias de aprendizajes comunitarios); Educadores de PROCASUR, varios países latinoamericanos: "Territorios de Aprendizaje" y "Comunidades de Aprendizaje entre pares campesinos"; etc.