

Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire (1921-1997)

Dra. Virginia Guichot Reina*



Todo acto educativo es un acto político. Esta proposición que ha de estar en la mente de todo educador debe hacerle revisar continuamente sus prácticas educativas para tomar conciencia de qué proyecto social subyace a ellas: ¿para qué educa, en defensa de qué intereses, en oposición a qué ideologías? En este artículo, elaborado especialmente para Docencia, se presenta el pensamiento pedagógico de Paulo Freire partiendo de la filosofía que está en la base de sus planteamientos educativos para desembocar en su concepto de educación, del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las cualidades que ha de tener el docente comprometido con la causa democrática, con la ética humanista, con la justicia social. Apuestas ineludibles si realmente queremos conseguir un mundo más humano.

Introducción

A veces, parece que olvidamos una verdad tan evidente como que *todo acto educativo tiene naturaleza política* (como todo acto político posee naturaleza educativa), está cargado de ideología, de valores. Por debajo de cualquier práctica educativa se halla un proyecto social del que podemos ser más o menos conscientes. Es nuestra obligación, es nues-

* Licenciada en Filosofía y doctora en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Investigadora del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Universidad de Sevilla.





tra responsabilidad, preguntarnos cuál se esconde detrás de nuestras acciones educativas cotidianas: para qué educamos, a favor de qué, en contra de quién, en defensa de qué intereses, en oposición a qué ideologías. Y si nuestra respuesta es: “educamos para el logro de una sociedad auténticamente democrática, para la instauración de una verdadera justicia social”, quizás nos interese echar un vistazo a la propuesta que nos hace este insigne pedagogo brasileño, este *alma mater* de toda la pedagogía crítica, que es Paulo Freire, quien nos recuerda el compromiso político y social que tenemos como hombres y mujeres —mucho más en nuestra faceta de educadores— por la consecución de un mundo mejor.

Este artículo parte de un examen de la antropología y de la teoría de conocimiento de Freire, puesto que creemos que para comprender sus planteamientos educativos es necesario conocer la filosofía que les da sentido. A continuación, se muestra su teoría estrictamente pedagógica, en

Modificar el mundo es humanizarlo, aunque esto no suponga la humanización de los hombres y mujeres. Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia creativa del ser humano, pero dicha impregnación puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización.

la que analizaremos primero su concepto de educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, para continuar con las cualidades que, en opinión del brasileño, ha de poseer el educador progresista, reflexión que se une a la de la formación más idónea para el profesorado. Por último, formulamos una breve conclusión que ojalá sirva para inducir a los educadores para que re-piensen, revisen, sus prácticas educativas actuales.

1. Base antropológica y epistemológica de la pedagogía freireana

Toda teoría de la educación parte de una antropología, de una teoría del conocimiento, de una ética que le da sentido. Entender a Freire supone comprender la filosofía que da significado a sus propuestas educativas. En la base de las mismas, se halla la idea de *apertura*, de *inacabamiento* del ser humano. Éste no es un ser concluido, terminado, tiene que ir construyendo su existencia. A diferencia del resto de los animales, posee *conciencia de su incompletitud*, puede reflexionar acerca de sí mismo y de saberse viviendo en el mundo. Es el *homo sapiens sapiens*, el hombre que sabe que sabe¹. Los seres humanos, además —a diferencia del resto de los animales— son los únicos capaces de actuar sobre la realidad a partir de unos fines determinados, impregnándola de este modo de “humanidad”, transformándola mediante su praxis, a través de su trabajo. *Modificar el mundo es humanizarlo*, aunque esto no suponga la humanización de los hombres y mujeres. Puede sencillamente implicar la impregnación del mundo con la presencia creativa del ser humano, pero dicha impregnación puede conducir tanto a la humanización como a la deshumanización, al engrandecimiento del sujeto como ser ético o a su degradación. Ahora bien, ambas alternativas revelan al ser humano su naturaleza problemática, le impulsan a que ejerza su libertad. Los hombres construyen la historia que, a su vez, los constituye². Contamos con un mundo de opción, de decisión donde el ser humano ha de asumir su responsabilidad ética, histórica, política y social³.

La situación de estar *con* el mundo, junto con otras personas, propia del individuo humano, es posible gracias a la capacidad de éste de distanciarse objetivamente del mismo. Sin esta objetivación a través de la cual también se objetiva a sí mismo, el sujeto estaría limitado a ser *en* el mundo —propia del resto de los animales— careciendo tanto de autoconocimiento como de conocimiento acerca del mundo. Si no fueran capaces de este distanciamiento epistemológico que exige la objetivación, los hombres no podrían superar su adherencia al mundo, no podrían admirarlo como objeto, serían incapaces de captar los condicionamientos económicos, políticos, sociales, culturales, que sufren, y por consiguiente, no podrían superarlos. Esta toma de conciencia de las razones profundas que explican ciertos hechos es lo que Freire llama *concientización*, palabra clave en su pensamiento, en su pedagogía emancipadora. Y ello es así porque *sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de*

1 Cfr. FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 7ª ed. 1986, p. 32.

2 Cfr. FREIRE, P.: “Revisión de la pedagogía crítica. Entrevista a Paulo Freire por Donald Macedo”, *La naturaleza política de la educación, Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990. p. 195.

3 FREIRE, P.: *Pedagogía da autonomia. Saberes Necessarios á Prática Educativa*, Paz e Terra, 13 ed., 1999, p. 60.

liberarse, de superar las trabas que le impiden “ser más”, su humanización. Toda la pedagogía de Freire va dirigida a esa emancipación del hombre, a dotar a los sujetos de una conciencia crítica que redunde en una praxis transformadora de una realidad social injusta.

De la antropología hemos desembocado en la teoría del conocimiento de Paulo Freire, en la que se hace hincapié en la *necesidad de “tomar distancia” como estrategia de aproximación epistemológica al conocimiento de un objeto*, valga la paradoja. Y es así como aparecen dos tipos de saberes: la *docsa*, el saber de sentido común, la forma cotidiana de acercamiento al mundo, el conocimiento espontáneo, en el que no se revelan las auténticas razones o causas de los fenómenos, el propio de lo que Freire llamará la “conciencia ingenua”, y el saber “científico”, aquel vinculado a una “conciencia crítica”, saber que aprehende las verdaderas razones, el *logos* de la realidad, y que obtiene su garantía en la rigurosidad del método⁴. La educación progresista se planteará el paso de una conciencia a otra, por lo que prestará especial atención a la metodología empleada por el docente, que coincide con el método que utiliza la conciencia crítica en su aprehensión de la realidad.

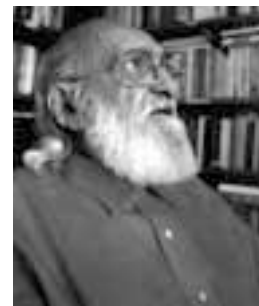
Un aspecto particularmente importante en la teoría del conocimiento de Freire es el *carácter social* que da al proceso de saber. La relación cognoscitiva no concluye en la relación sujeto cognoscente-objeto cognoscible, puesto que se extiende a otros sujetos cognoscentes⁵. De hecho, sin la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes en torno a un objeto cognoscible, desaparecería el acto cognitivo. Freire insiste en que al concebir el conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica, única que explica la posibilidad de conocer: “Conocimiento es el proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad”⁶.

Con esta definición de conocimiento, *Freire se propone huir de una visión de la sociedad en la que ésta aparece bipolarizada*. Si se parte de una concepción del conocimiento como algo concluido y finalizado, se cae en una posición en la que se divide la sociedad en los que poseen este conocimiento y los que no lo poseen. Ahora bien, se puede partir de otra percepción de la realidad, lo que implica otra *ideología, la humanizadora*, la defendida por Freire: *aquella que no separa el conocimiento existente del acto de conocer lo nuevo*. Consiste en admitir algo tan obvio como que no hay ningún conocimiento nuevo que no haya nacido de otro conocimiento antes existente y que, a su vez, superó uno que lo antecedía. Este nuevo conocimiento necesita de otro que lo reemplace, pues todo conocimiento presente está esperando para ser superado. En definitiva, *se apoya la idea de que el conocimiento, en lugar de ser hecho, es un proceso que resulta de la praxis de los seres humanos sobre la realidad que ellos transforman*. Admitidas estas proposiciones, no parece legítimo separar a aquellos que saben de aquellos que no saben, transformando a los primeros en poseedores de un conocimiento existente para transferirlos a aquellos que no saben. Conocer es buscar en comunión a través de la praxis que se está analizando.

Para el pedagogo brasileño, *todo acto de pensar exige, pues, un sujeto*

Sólo los seres que pueden reflexionar acerca del hecho de que están determinados son capaces de liberarse, de superar las trabas que le impiden “ser más”, su humanización. Toda la pedagogía de Freire va dirigida a esa emancipación del hombre

que piensa, un objeto pensado, que mediatiza al primero del segundo sujeto, y la *comunicación entre ambos*, que se da a través de signos lingüísticos. No hay un “pienso”, sino un “pensamos”. *Esta coparticipación de los sujetos en el acto de pensar se da en la comunicación*. Y la característica esencial de la misma es el *diálogo*, que se constituye en un término central de la pedagogía freireana, diálogo que implica una postura crítica, una preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo, una curiosidad epistemológica.



4 FREIRE, P.: “La desmitificación de la concientización”, conferencia pronunciada en Cuernavaca (México), en 1971, en *La desmitificación de la concientización y otros escritos*, América Latina, Bogotá, 1975.

5 FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México, 7ª ed., 2001, p. 135.

6 FREIRE, P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, Gernika, México, 1978, p. 63. Esta definición, junto con las explicaciones posteriores sobre teoría del conocimiento, formaban parte de “Entrevista con Paulo Freire”, publicada en *Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones), nº 26, 1973 –revista de Chile-. Asimismo, en *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 10, octubre de 1973, pp. 50-58.

2. Educación liberadora: apuesta de la ética humanista

Este recorrido por la antropología y la teoría del conocimiento defendida por Freire nos sirve como cimiento firme para entender sus propuestas educativas. La educación toma como base la indeterminación del ser humano, la conciencia que tiene de su finitud, de ser inacabado⁷, que le lleva a estar en una búsqueda constante de “ser más”, de crecer como persona. Tiene como finalidad básica formar a un individuo capaz de poseer un conocimiento cierto sobre la realidad en la que vive y de poder transformarla orientándola hacia valores como la paz, la justicia social, la cooperación, la solidaridad, la tolerancia, que sostienen la ética humanista que Freire abraza. Ahora bien, esta meta es perseguida por la educación auténtica, por la progresista, por la problematizadora, defendida por Freire. Las prácticas educativas que encuentra más generalizadas, de hecho, las predominantes en el

Brasil en el que comienza su trabajo profesional, poco tienen que ver con la misma. Se imparte una educación que en vez de humanizar, deshumaniza: la *educación bancaria*.

En la concepción bancaria de la educación, el saber se piensa como si fuera un alimento que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que

*En la concepción bancaria de la educación, el saber se piensa como si fuera un alimento que el educador va introduciendo en los educandos, en una especie de tratamiento que engorda, y correspondería a lo que Sartre llama, en *El hombre y las cosas*, concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber.*



engorda, y correspondería a lo que Sartre llama, en *El hombre y las cosas*, concepción “digestiva” o “alimenticia” del saber⁸. La educación se convierte en transferencia de conocimientos del que sabe al que no sabe. La realidad aparece como algo detenido, estático, cualidades que permiten obtener de ella un conocimiento cerrado, completo. Es ese conocimiento el que posee el educador, cuya tarea es llenar a los educandos —vistos como depósitos, como vasijas— de contenidos. En esta forma de concebir la educación, el saber, el conocimiento es una donación de aquellos que se juzgan sabios (educadores) a los que se juzgan ignorantes (educandos). Las prácticas educativas

no están destinadas al logro de una conciencia crítica por los educandos, a que se conciban como seres *con* el mundo, capaces de transformarlo, sino a que permanezcan en una percepción ingenua de la realidad, en la que no asumen su papel creador, de tal forma que se limitan a adaptarse, a ser simples espectadores pasivos de los acontecimientos.

Frente a ella, está la *educación liberadora*, aquella entendida como praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo. Aquella con base en el diálogo, que no da recetas ni dogmas, sino que problematiza. Educación a la que apeló Freire desde los primeros momentos en su trabajo con la alfabetización de adultos en Brasil, planteada hasta entonces como un bla-bla sin sentido, alejada de la vida real de los analfabetos. Porque él siempre tuvo presente que la lectura de la palabra debía ir unida a la lectura crítica de la realidad, y de hecho, ésta última tenía precedencia. Convicción que, por otra parte, le causaría graves problemas en su propio país, que le obligarían a sufrir el exilio durante la dictadura militar que comenzó en el 1964, y más tarde en Chile, de nuevo con un gobierno militar. No convenía a los intereses dominantes que las clases populares adquirieran la palabra, que se asumieran como seres de praxis. Resultaba incómodo para las clases poderosas un hombre que trabajase en convertir a los más débiles, a los más oprimidos, en auténticos ciudadanos, en sujetos capaces de enjuiciar críticamente la realidad y de participar en su construcción más justa, más humana. Ahora bien, ni los exilios, ni las críticas, ni las penurias lograron acallar la voz de aquel que defendió el dar la voz, el dar la palabra a los más desfavorecidos, porque ésa, siempre dirá, es la responsabilidad ético-política de todos los seres humanos, y mucho más de quien se declara educador. Porque ese dar la palabra es capacitar para expresar la per-

7 Cfr. FREIRE, P.: *Educación y cambio*, op. cit. pp. 21 y 22

8 La influencia de Sartre en el pensamiento freireano es clara, tanto en su concepción de la existencia como construcción del ser humano, como en la de educación. Es el mismo Freire el que menciona el libro *El hombre y las cosas* en nota a pie de pág. en la *Pedagogía del Oprimido* (op. cit. p. 83).

cepción original, propia, del mundo, y es una palabra que abre las puertas para la acción. Por eso es praxis.

Muchas son las obras que nos hablan de este compromiso de Freire y de su propuesta de educación liberadora, problematizadora, desde las primeras como *La educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del Oprimido* (1970), que le abrieron las puertas a nivel internacional, pues fue invitado a dar múltiples conferencias para explicar sus ideas, hasta sus últimos trabajos, como *Pedagogía de la esperanza* (1992), *Cartas a Cristina* (1994), o *Pedagogía de la Indignación* (2001), que dejó inconclusa, pues le sorprendió la muerte cuando sólo llevaba tres cartas de lo que iba a ser una colección que titularía *Cartas Pedagógicas*⁹. A la hora de exponer la teoría educativa de Freire, nos centraremos especialmente en *Cartas a quien pretende enseñar*¹⁰ (1993) y en *Pedagogía de la Autonomía*¹¹ (1996) a pesar de que no dejemos de establecer conexiones con el resto de sus obras. Hemos elegido estas dos debido a que ambas han sido escritas cuando ha transcurrido la mayor parte de la vida de Freire y, por consiguiente, ha re-pensado, re-visado una y otra vez sus planteamientos. Como obras de madurez, nos revelan las principales conclusiones vitales a las que ha llegado el pedagogo brasileño relacionadas con el mundo educativo.

Dijimos que en la teoría pedagógica freireana, la educación es considerada como práctica de la libertad. Ello exige detenernos primeramente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso muy distinto al que defiende la educación bancaria, basado en la antropología y en la teoría del conocimiento que hemos expuesto. Enseñar, para Freire, no consiste en un simple proceso de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz, transmisión mecánica de la que resulta la memorización mecánica. La enseñanza, para el brasileño, tiene como principal misión *crear las posibilidades para la producción o la construcción del conocimiento* y el educando tiene que experimentarlo, vivirlo.

Es decir, Freire huye de una concepción en que el formador aparece como el sujeto en relación al cual el educando se considera el objeto, la concepción bancaria. Bajo sus planteamientos, quien forma se re-forma al educar y quien es formado se educa a sí mismo (y al formador): “Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”¹². El aprendizaje válido existe cuando el aprendiz se torna capaz de recrear y rehacer lo enseñado. En lo que respecta al educador, aprende porque, por un lado, re-conoce un conocimiento antes aprendido, es decir, repiensa lo pensado, revisando así sus posiciones, y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno trabaja para captar lo que se le está enseñando, se ayuda a mejorar su labor como educador, a optimizar los métodos empleados en su clase, su organización del currículo. Es en esta línea en la que Freire habla de educadores-educandos y de educandos-educadores.



Considerando que el fin de la educación es capacitar a los seres humanos para la praxis, para la reflexión y la acción sobre el mundo, se entiende que *el enseñar y el aprender se relacionen, para Freire, con el esfuerzo metódicamente crítico del docente de desvelar la comprensión de algo y, con el empeño igualmente crítico del discente, de ir penetrando como sujeto en el aprendizaje, en un proceso de desvelamiento facilitado por el educador.*

“Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender”. El aprendizaje válido existe cuando el aprendiz se torna capaz de recrear y rehacer lo enseñado.

Una de las tareas principales de educador progresista es apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito del entendimiento alcanzado, sea mantenida y estimulada a continuar la búsqueda permanente que el proceso de conocer implica. Freire insiste en que *enseñar no es transferir la comprensión del objeto al educando sino instigarlo en el sentido de que, como sujeto cognoscente, se torne capaz de comprender y comunicar lo comprendido*¹³. Para ello, el educador debe escuchar al educando en sus du-

9 Freire murió el 2 de mayo de 1997. La tercera carta comprende las últimas palabras escritas por Freire el 21 de abril de ese mismo año.

10 *Cartas a quien pretende enseñar*, es el único libro que el pensador latinoamericano dirige directamente a los maestros, y más en concreto a las maestras, de la escuela regular, tocando un tema tan candente en la actualidad como la profesionalización docente.

11 *Pedagogía de la Autonomía* es considerado por algunos críticos de Freire como su libro testamento. Es el caso de Balduino A. Andreola en la Carta-Prefacio que aparece en *Pedagogía de la Indignación*.

12 FREIRE, P.: *Pedagogía da autonomia*, op. cit. p. 25.

13 FREIRE, P.: *Pedagogía da autonomia*, op. cit., p. 134.



Freire defiende la importancia del diálogo del maestro con los educandos, un diálogo que no es sólo de los contenidos curriculares, sino sobre la vida misma, y que es creador de un ambiente abierto y libre en el seno de la clase. Este hablar a y con los educandos es una forma de contribuir a la formación de ciudadanos responsables y críticos, necesarios para una auténtica democracia.

das, en sus interrogantes, en su incompetencia provisional. Escuchándolo, aprende a hablar con él, aprende la difícil lección de transformar su discurso, las veces necesarias, en un habla *con* el alumno.

Freire defiende la importancia del *diálogo* del maestro con los educandos, un diálogo que no es sólo de los contenidos curriculares, sino sobre la vida misma, y que es creador de un ambiente abierto y libre en el seno

de la clase. Este hablar *a* y *con* los educandos es una forma de contribuir a la formación de ciudadanos responsables y críticos, necesarios para una auténtica democracia. Es un diálogo que recoge las características de: encuentro, relación horizontal, curiosidad epistemológica, humildad, fe en los seres humanos, confianza y amor. El diálogo entre profesores y alumnos no los convierte en iguales, no nivela, pero señala la posición democrática entre ellos. Si fuesen iguales, uno se conver-

tiría en otro. Freire mantiene que el diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no sólo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Implica siempre un respeto de los sujetos involucrados en él.

Todas estas características nos revelan el hecho fundamental de que *la educación es un acto político*: todo acto educativo tiene naturaleza política y todo acto político posee naturaleza educativa¹⁴. Al igual que no existe la llamada neutralidad de la ciencia —mito positivista—, tampoco existe la neutralidad de la educación. Ni la imparcialidad de los científicos, ni la de los educadores, debido a que no hay ninguna acción humana desprovista de intención, de objetivos. No hay ningún ser humano ahistórico, ni apolítico. No significa, sin embargo, que debamos confundir la no neutralidad de la ciencia, de la educación, con

la falta de rigor sistemático, serio, profundo, en la búsqueda de la verdad, de la humanización del hombre. Son cosas completamente distintas.

Es preciso hacer hincapié en que el elemento político de la educación es independiente de la subjetividad del educador, es decir, de que éste sea consciente de dicho factor. El docente jamás es neutral. Como bien dice Freire: “toda neutralidad afirmada, es una opción escondida”¹⁵. De ahí la necesidad de que el educador se pregunte para qué o para quién trabaja, a favor de qué intereses, en contra de qué ideologías, puesto que como docentes, lo que debemos hacer es “dejar claro que la educación tiene carácter político, y ser coherentes con ello en la práctica”¹⁶. Freire explicita cuál es su opción: la de la sociedad democrática.

Aquí es preciso notar la superación que supone la propuesta freireana de las aportaciones ofrecidas por lo que se ha llamado la *nueva sociología de la educación*, que puso en primer plano el papel de la escuela como agente de reproducción social, económica y cultural. A través de ella, estos sociólogos críticos detectaron cómo se inculcaba en los discentes un conjunto específico de códigos y experiencias de la clase dominante. Son ideas que guardan gran similitud con el análisis crítico y con los principios teóricos fundamentales que maneja Freire desde sus primeros trabajos en el plano de la alfabetización de adultos. Él mantuvo que las formas tradicionales de educación funcionaban principalmente para cosificar y alienar a los grupos sometidos, reproduciendo la cultura dominante. Mediante prácticas sociales y textos específicos se producía y mantenía una “cultura del silencio” entre los campesinos brasileños.

Sin embargo, hay una diferencia significativa entre el trabajo de Freire y la nueva sociología de la educación que para mí tiene especial atractivo. Esta última parecía comenzar y concluir en la lógica de la reproducción política, económica y cultural. Para Freire, ésta es sólo el punto de partida, pero no ha de ser el de llegada. Da un paso hacia delante que resulta fundamental para cualquier educador que crea en la posibilidad de un mundo mejor. La nueva sociología de la educa-

14 Se entiende por “política”, la dirección racional y activa de cualquier proceso social. En FREIRE, P. FIORI, P. Y FIORI, H.: *Educación liberadora*, op. cit., p. 28.

15 FREIRE, P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, op. cit. p. 71. Las ideas comentadas están extraídas de la “Entrevista con Paulo Freire”, publicada en *Cuadernos de Educación* (Serie Orientaciones), n° 26, 1973 –revista de Chile–. Asimismo, en *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 10, octubre de 1973, pp. 50-58.

16 FREIRE, P.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989, p. 59.

ción, con su lenguaje únicamente de crítica, no aportaba esperanza, no ofrecía caminos de salida para una situación que, por su dinámica, tendería a perpetuarse hasta el infinito. Dicho discurso no convence a Freire. Bajo el espíritu de la teología de la liberación, piensa que hay que hablar el *lenguaje de la posibilidad*. Otro mundo es posible, otra educación es posible.

Cierto es que no podemos pensar en la educación sin considerar la cuestión del poder, no podemos comprenderla como práctica neutra. Ahora bien, ello no significa que la educación sistemática sea únicamente una réplica de la ideología dominante. La posibilidad de ruptura, de negación, de la función reproductora de dicha ideología viene dada por la confrontación concreta con la realidad vivida por los educandos y los educadores, quienes no son receptores pasivos de los contenidos oficiales. Lo más normal es la reinterpretación o como mucho la aceptación parcial, y en algunos casos hasta el rechazo directo a la planificación ideada por las instancias poseedoras del control de la política educativa¹⁷. Esta posibilidad es la que abre las puertas a que, aunque la ideología que se quiere imponer a través de la legislación y de ciertos discursos teóricos por parte de los sectores en el poder juegue en contra de los principios democráticos, propios del educador progresista, haya alternativas para plantarle cara. La pedagogía freireana intenta concienciarlos de que es posible vencer el fatalismo que promueven las opciones conservadoras, de que podemos transformar la realidad en un sentido optimizador.

3. Cualidades del educador progresista. Formación del profesorado en una sociedad democrática

¿Qué cualidades van a ser imprescindibles en este educador progresista, en este docente comprometido por la causa democrática? Humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, decisión, seguridad, tensión entre paciencia e impaciencia y alegría de vivir. No pocas, no fáciles de conseguir, no cómodas en muchos casos, pero, ¿quién dijo que la empresa democrática fuera una tarea sencilla?¹⁸. Freire entiende estas cualidades como predicados que se van generando en cohesión con la opción política de naturaleza crítica del educador.

La *humildad* supone el reconocimiento de que todos sabemos algo y todos ignoramos algo. Sin ella, difícilmente escucharemos a alguien al que consideramos demasiado alejado de nuestro nivel de competencia. Ahora bien, esta humildad que nos llevaría a escucharlo, no puede ser entendida como un acto de condescendencia de nuestra parte, ese “soy tan bueno que te escucho”. De hecho, no se puede conciliar la adhesión a la democracia con la arrogancia, con el

engreimiento: ¡cómo es posible escuchar al otro, cómo dialogar, si la persona sólo se ve a sí misma! De mismo modo, si siendo humilde, el educador no se minimiza ni acepta que le humillen —que no es deseable— está siempre abierto a enseñar y a aprender. La humildad le ayuda a no dejarse encerrar en el circuito de su verdad. Hay una frase particularmente bella de Freire que contiene esta idea: “la humildad florece en la seguridad insegura de los cautos”¹⁹. Se trata de la certeza incierta, que evita la aceptación de una verdad demasiado segura de sí misma. Es una certeza que se cuestiona a sí misma, que se problematiza, que se revisa. Freire defiende una postura opuesta a la del autoritario, que, desde su sectarismo, piensa que la suya es la única verdad que necesariamente debe ser impuesta a los demás: es en su *verdad* donde radica la *salvación* de los de-

La nueva sociología de la educación, con su lenguaje únicamente de crítica, no aportaba esperanza, no ofrecía caminos de salida para una situación que, por su dinámica, tendería a perpetuarse hasta el infinito. ...piensa que hay que hablar el lenguaje de la posibilidad.



17 APPLE, M.: *Educación y poder*, op. cit. p. 30.

18 “Realmente es difícil hacer democracia. Es que la democracia, como cualquier sueño, no se hace con palabras descarnadas y sí con la reflexión y con la práctica. No es lo que digo lo que dice que soy un demócrata o que no soy racista o machista, sino lo que hago. Es preciso que lo que hago no contradiga lo que digo. Es lo que hago lo que habla de mi lealtad o no hacia lo que digo”. FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 101.

19 *Ibíd.*, p. 61.

Un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de denunciar las injusticias, de anunciar órdenes sociales más justas y libres, más humanas. Ésta es la forma de amar que señala Freire.



educar el miedo, de donde nace finalmente la valentía. Es necesario continuar la lucha en defensa de los ideales democráticos buscando tácticas que disminuyan el riesgo. Freire nos da una magnífica lección de vida cuando comenta que asumir el miedo es no huir de él sino analizar su

más. Su saber es "iluminador" de la "oscuridad" o de la ignorancia de los otros que, por lo mismo, deben estar sometidos al saber y a la arrogancia del autoritario.

La *amorosidad* del educador no sólo está dirigida a los alumnos, sino al propio proceso de enseñar. Es un "amor armado", como diría el poeta Tiago de Melo, un amor luchador de quien se afirma en el derecho o en el deber de denunciar las injusticias, de anunciar órdenes sociales más justas y libres, más humanas. Ésta es la forma de amar que, señala Freire, todos hemos de aprender y vivir. Junto a esa valentía de amar, el brasileño coloca la *valentía* de luchar. Una valentía que es superación del miedo, de temores concretos y, a su vez, normales, que sobrevienen cuando el individuo, el educador, es consciente de muchas de las situaciones en las que está inmerso²⁰: miedo a perder el empleo o a no alcanzar cierta promoción por su opción política-pedagógica, miedo a ser tachado de ingenuo por hablar de luchar contra la corrupción, etc.

Sentir miedo como tal no es negativo: es humano, es normal. Lo terrible es que ese miedo llegue a paralizarnos. De ahí que sea importante gobernar el miedo,

razón de ser, medir la relación entre lo que lo causa y nuestra capacidad de respuesta. Asumir el miedo es no esconderlo, única forma de poder vencerlo. Para sobreponerse de él, hay que ser capaz de luchar²¹.

Sin la *tolerancia* es inviable una experiencia democrática auténtica, un trabajo pedagógico serio. Hay que entender bien el sentido de esta palabra. No significa ponerse en *connivencia* con lo intolerable, encubrir lo intolerable, soportar la presencia no muy deseada de mi contrario. No puede ser invocada para justificar atentados a los valores supremos de la persona, a veces amparada en la cobardía a enfrentarse a los fuertes y poderosos en perjuicio de los más débiles. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente, a aprender con lo diferente, a respetar lo diferente²². Definición que valora positivamente la diversidad, la cultura de ése que no soy yo pero con el que comparto la característica esencial de la *humanidad*. Implica, además, establecer límites, principios que deben ser respetados: no todo vale²³. La tolerancia supone respeto, disciplina, ética. Es, ante todo, el *reconocimiento de los derechos universales de la persona* y de las *libertades fundamentales de los demás*. En un mundo marcado por la desigualdad, es una *actitud constructiva* en defensa de la libertad ajena, de su dignidad como persona.

Cualidades estrechamente conectadas en el educador progresista, en opinión de Freire, son la *decisión*, la *seguridad*, la tensión entre la

21 Freire considera que la lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo que esté fuera de su actividad docente. (FREIRE, P.: *Pedagogía da Autonomia*. op. cit., p. 74) Y llama a la unión de los educadores en la defensa de los mismos: "No veo otra salida que no sea la unidad en la diversidad de intereses no antagónicos de los educadores y de las educadoras en la defensa de sus derechos. Derecho a su libertad docente, derecho a hablar, derecho a mejorar condiciones de trabajo pedagógico, derecho a un tiempo libre remunerado para dedicarse a su permanente capacitación...". FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. pp. 70-71.

22 En la Declaración de Principios sobre la Tolerancia, aprobada por la UNESCO en el marco de su cincuenta aniversario (1945-1995), se aporta la siguiente definición del término: "la tolerancia es el respeto, la aceptación y la estima de la riqueza y diversidad de las culturas de nuestro mundo, de nuestras formas de expresión y de nuestras maneras de manifestar nuestra cualidad de seres humanos".

23 M. Trimarchi defiende la necesidad de poner límites a la tolerancia, que estarían representados por el respeto a los derechos humanos. De otro modo, la tolerancia podría justificar el atentado a la propia dignidad. TRIMARCHI, M.: "Il concetto di "tolleranza" contraddice il rispetto dei diritti umani", *Cultura e Natura*, n° 3, Roma, 1994, p. 5.

20 *Ibidem*, p. 63

*paciencia y la impaciencia, y la alegría de vivir. La capacidad de decisión, totalmente necesaria para el docente, exige tener una buena competencia profesional. La indecisión es interpretada por los educandos como debilidad moral o como incompetencia profesional. El educador democrático no puede caer en el error de anularse bajo la justificación de que en eso demuestra su carácter democrático: si bien no puede asumir solo la vida de su clase tampoco puede, en nombre de la democracia, huir de su responsabilidad de tomar decisiones. Lo que no puede es ser arbitrario en las decisiones que toma. Al respecto, hay que apuntar que Freire está tanto en contra del “laissez-faire”, del activismo espontaneísta, como del autoritarismo²⁴. El docente no puede renegar de su deber de dirigir, de organizar, de planificar las clases, tiene que asumir su deber como autoridad. Otra cosa distinta es que desee hacerlo él solo en toda ocasión, sin dar opción a otros miembros de la comunidad educativa. Hay momentos para compartir la toma de decisiones y momentos para asumirla completamente de forma individual²⁵. Pero no olvidemos que se aprende a decidir, decidiendo, por lo que tenemos que enseñar a hacerlo, dándoles oportunidades a los alumnos y mostrando cómo se debe hacer, valorando los pros y los contras de las diferentes alternativas. Es la capacidad de decisión la que nos lleva a ser autónomos. La indecisión, además, delata falta de *seguridad*. Y la seguridad es indispensable para quien tenga la responsabilidad del gobierno, sea de una clase, de la familia, de una institución, etc. Ella requiere *competencia científica, claridad política e integridad ética*²⁶.*

Respecto a la primera, la *competencia profesional*, Freire hace hincapié en la necesidad de que el docente se tome muy en serio su formación, el estudio, la tarea de clase, y habla de la importancia de un aprendizaje constante, de un reciclaje permanente —comentando que los educadores deben reivindicar el derecho a un tiempo libre y remunerado para dedicarse a su continua capacitación—²⁷. Sin dicha competencia, el docente no puede tener autoridad en su clase. Ahora bien, ésta debe ir acompañada de *claridad política e integridad ética*. Un testimonio que nunca ha de faltar en sus relaciones con los alumnos es el de la *permanente disposición a favor de la justicia, de la libertad y del derecho a ser*. Ni puede eludir su entrega a la defensa de los más débiles sometidos a la explotación de los más fuertes, a la crítica constante de las desviaciones de los caminos correctos. Se trata de mostrar al alumnado la belleza que existe en la lucha ética. El educador progresista sabe que no es un mero docente, no es un simple enseñante. Su tarea no se agota en la enseñanza de las matemáticas, de la geografía o de la historia: exige

un compromiso y una actitud a favor de la superación de las injusticias sociales: *es un militante político, precisamente porque es maestro*²⁸. El educador no esconde su opción política a su alumnado, pero no la impone. Argumenta su elección, mas presenta otras alternativas²⁹.

Todas estas afirmaciones hablan de la importancia de que el educador dé testimonio de sus ideas con su práctica. Freire reivindica la fuerza del ejemplo, el poder de la coherencia entre el discurso teórico y el práctico, en la formación del educando³⁰. Entre el testimonio del decir y el del hacer es más fuerte este último porque tiene o puede tener efectos inmediatos. Sin embargo, lo peor para la formación del profesor es que frente a la contradicción entre el discurso teórico y la práctica del docente, el educando tiende a no creer lo que el educador dice. Suele pensar: “Si esta cosa que se proclama pero al

Freire está tanto en contra del “laissez-faire”, del activismo espontaneísta, como del autoritarismo.

24 Para el pedagogo brasileño, autoridad y libertad se dan la mano. El autoritarismo y la licenciosidad son rupturas del equilibrio tenso entre autoridad y libertad. El autoritarismo es una ruptura a favor de la autoridad contra la libertad y la licenciosidad, una ruptura a favor de la libertad contra la autoridad. Autoritarismo y licenciosidad son formas indisciplinadas de comportamiento que niega lo que él llama vocación ontológica del ser humano. Visto en FREIRE: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit. p. 99.

25 “Hay muchas ocasiones en que el buen ejemplo pedagógico, en la dirección de la democracia, es tomar la decisión junto con los alumnos después de analizar el problema. En otros momentos en los que la decisión a tomar debe ser de la esfera de la educadora, no hay por qué no asumirla, no hay razón para omitirse.” FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 66.

26 “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, por qué lo hago y para qué lo hago. Si sé poco o nada sobre a favor de qué o de quién, en contra de qué o de quién hago lo que estoy haciendo o haré. Si esto no me conmueve para nada, si lo que hago hiera la dignidad de las personas con las que trabajo, si las expongo a situaciones bochornosas que puedo y debo evitar, mi insensibilidad ética, mi cinismo me contradican para encarnar la tarea del educador”. FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 67.

27 *Ibidem*, p. 29.

28 *Ibidem*, p. 87.

29 “Respetar a los educandos, (...) no significa mentirles sobre mis sueños, decirles con palabras o gestos o prácticas que el espacio de la escuela es un lugar “sagrado” donde solamente se estudia, y estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera “pecado” preferir, optar, romper, decidir, soñar. Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño, no importa qué.” FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. p. 74.

30 “Considero el *testimonio* como un “discurso” coherente y permanente de la educadora progresista. Intentaré pensar el *testimonio* como la mejor manera de llamar la atención del educando hacia la validez de lo que se propone, hacia el acierto de lo que se valora, hacia la firmeza en la lucha, en la búsqueda de la superación de las dificultades. La práctica educativa en la que no existe una relación coherente entre lo que la maestra dice y lo que la maestra hace es un desastre como práctica educativa.” *Ibidem*. p. 82.



Enseñar exige, pues, una corporización de las palabras por el ejemplo.

mismo tiempo se niega tan fuertemente en la práctica fuese realmente buena, no sería sólo dicha sino vivida". Enseñar exige,

una corporización de las palabras por el ejemplo.

El educador ha de enfrentarse a la tensión permanente entre la *paciencia* y la *impaciencia*. Ni una ni otra en solitario. La paciencia por sí sola puede llevar al educador a posiciones de acomodación, de espontaneísmo, con lo que niega su ideal democrático. Puede conducir a la inmovilidad, a la falta de acción. La impaciencia por sí sola puede llevar al activismo ciego, irresponsable. En el acto de asumir esta tensión, está implicada la *parsimonia verbal*, el control de lo que se habla, la realización de un discurso ponderado pero enérgico³¹.

Virtud fundamental para la práctica educativa democrática es la *alegría de vivir*, que supone, para Freire, una entrega a la vida, a la esperanza³². Es una entrega que, sin esconder la existencia de razones para la tristeza en esta vida,

prepara para estimular y luchar por la alegría en la escuela. Implica vivir todas las cualidades citadas: humildad, amorosidad, valentía, tolerancia, competencia profesional, capacidad de decidir, seguridad, ética, justicia, tensión entre la paciencia y la impaciencia, parsimonia verbal. Sólo así se llega a ese modelo de *escuela alegre*, una escuela que el pedagogo caracteriza como:

*"La escuela que es aventura, que marcha, que no le tiene miedo al riesgo y que por eso mismo se niega a la inmovilidad. 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 la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida. Y no a la escuela que enmudece y me enmudece"*³³.

Freire nos dice que realmente la solución más fácil ante los obstáculos, como la falta de respeto del poder público o el arbitrio de la autoridad antidemocrática, es la acomodación fatalista en la que muchos de nosotros nos instalamos. Pero es también la posición de quien renuncia a la lucha, a la historia, de quien renuncia al conflicto sin el cual negamos la dignidad de la vida. Porque no hay vida ni existencia humana sin conflicto. Éste hace nacer nuestra conciencia. Huir de él es ayudar a la preservación del *statu quo*, y éste en la actualidad no es muy halagüeño. Frente al fatalismo, propone la rebeldía, el no conformarse con lo que hay, más cuando se trata de un panorama deshumanizador³⁴.

Todas estas cualidades del educador progresista conducen a la consecución de las *condiciones idóneas para el auténtico aprendizaje crítico*, objetivo freireano. ¿Cuál es la dinámica de clase que propone el pedagogo brasileño? El docente ha de enseñar a pensar reflexivamente, enseñar no sólo conocimientos, sino a producirlos, enseñar a investigar. La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para escoger, mediante la decisión, se convierte en competencia fundamental. Freire aconseja respetar los saberes que posean los educandos, situándolos en el punto de partida³⁵. Estos contenidos han de ser aprovechados para discutir la razón de ser de muchos de ellos en relación con los incluidos en nuestros programas de clase. *El objetivo es establecer una intimidad entre los saberes curriculares básicos para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos*³⁶. Se trata de que constaten la funcionalidad de lo aprendido, la valía para resolver problemas de la vida cotidiana, en definitiva, se busca que la escuela se acerque a la vida. La institución educativa es un espacio idóneo para constituir el contexto teórico, de reflexión, donde se examinan los temas candentes en el contexto práctico: allí se estimula el distanciamiento epistemológico que lleva al conocimiento auténtico del objeto. Y es que *el docente ha de procurar que el alumno pase de la ingenuidad a la criticidad en el conocimiento de situaciones y fenómenos*. Una criticidad que aparece como resultado de la aplicación de procedimientos metodológicamente rigurosos. Una criticidad que surge fruto de una

33 FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit. p. 70.

34 "Está errada una educación que no reconoce una justa rabia, una rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación es una violencia con un papel altamente formador." FREIRE, P.: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit., p. 45.

35 Una de las condiciones para que se produzca un aprendizaje significativo es partir de los conocimientos previos del alumnado. En *Pedagogía de la Esperanza*, Freire indica dos premisas claves para el educador: a) nadie debería enseñar lo que sabe sin saber lo que saben y en qué nivel, aquellos a quienes va a enseñar lo que sabe y b) nadie debería enseñar lo que sabe sin respetar ese saber del alumnado, parte del cual está implícito en la lectura del mundo de los que van a aprender lo que sabe el que va a enseñar. En FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. p. 82.

36 FREIRE, P.: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit. p. 34. Asimismo, Freire aboga por la responsabilidad del educador al elegir los contenidos del programa: debe enseñar lo que parece fundamental en el tiempo y en el espacio en el que se encuentra.

31 "El discurso y la práctica benevolente del que es sólo *paciente* en la clase hace pensar a los educandos que todo o casi todo es posible.(...) El discurso nervioso, arrogante, incontrolado, irrealista, sin límite, está empapado de inconsecuencia, de irresponsabilidad. Estos discursos no ayudan en nada a la formación de los educandos" *Ibidem.*, p. 69.

32 Cfr. FREIRE, P.: *Pedagogía da Autonomia*, op. cit. pp. 80-81.

curiosidad por un saber verdadero, y que conlleva el fomento por parte del educador de las preguntas e incluso de la reflexión crítica sobre las mismas³⁷.

Ante este panorama, cobra gran importancia la formación del profesorado, capacitación que apuesta por el modelo de docente reflexivo, que investiga en su práctica. No es el simple técnico que se dedica a implementar recetas de otros, los “expertos”. Es un auténtico profesional de la enseñanza. La reflexión crítica sobre la práctica se erige como un momento fundamental en la formación permanente del profesorado, para lo cual, debe primero tomar distancia de su práctica, realizar ese distanciamiento epistemológico que posibilita el auténtico conocimiento, para después desentrañar el saber: cuanto más se asume cómo está siendo y percibe las razones por las que está siendo así, más se vuelve capaz de cambiar, de progresar del estado de curiosidad ingenua al de curiosidad epistemológica³⁸.

Es la praxis, la unión de práctica y teoría, la auténtica formadora para el docente, quien va avanzando en esta espiral dialéctica entre una y otra. Dentro de estas reflexiones, Freire incluye aquellas sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre él, sobre su modo de actuar, sobre sus valores. Sólo siendo conscientes de ellos, pueden ser superados. En esta formación permanente, el pedagogo brasileño reivindica la constitución de grupos, de colectivos de docentes preocupados por continuar creciendo como profesionales, como educadores. Nada extraño dada la importancia que él concede al diálogo, al intercambio de experiencias, a la comunicación interpersonal. Freire señala que los grupos de formación han de estar liderados por una persona democrática, curiosa, humilde y científicamente competente, con un nivel superior al grupo para que pueda ayudarles en el proceso de desvelamiento de la realidad. Freire subraya la necesidad de que los grupos tomen conciencia de su identidad: saber para qué, contra qué, a favor de qué, de quién, se comprometen en el mejoramiento de su propio saber. Sólo a partir de aquí podrán descubrir cómo avanzar para tratar de conseguir lo que quieren.

Hay además una idea muy importante en el tema de la formación de los educadores que nos interesaría resaltar, más teniendo en cuenta nuestro interés por lograr una escuela, y una sociedad, por supuesto, auténticamente democrática. *Freire incluye en el apartado de la formación, no sólo a los profesores y maestros, sino a todos lo que constituyen la verdadera comunidad educativa* pues toda ella debe estar implicada en la toma de decisiones referida al terreno de la educación. Habla de los vigilantes, de las cocineras, de los cuidadores, en definitiva, de lo que nosotros denominaríamos personal de administración y servicios, junto con los padres y madres del alumnado³⁹. No se trata de



excluir a los “especialistas” de la toma de decisiones relativas al currículo, sino de abrir al debate social cuestiones tan importantes como la finalidad que perseguimos con el proceso educativo, qué tipo de persona queremos conseguir, con qué medios contamos, etc. Freire señala el deber de los progresistas y demócratas de defender la presencia crítica de las clases populares en los debates sobre el destino de la ciudad, de la escuela, que no es sino proteger su derecho a hacer uso real de su ciudadanía.

Freire señala que los grupos de formación han de estar liderados por una persona democrática, curiosa, humilde y científicamente competente, con un nivel superior al grupo para que pueda ayudarles en el proceso de desvelamiento de la realidad.

4. Reflexiones finales

Cambiar es difícil pero es posible, tal es uno de los mensajes fundamentales del pensamiento de Paulo Freire, proposición constantemente repetida en su última obra, *Pedagogía de la Indignación*. A partir de este saber fundamental, hemos de programar nuestra

37 “Los niños necesitan crecer en el ejercicio de esta capacidad de pensar, de preguntarse y de preguntar, de dudar, de experimentar hipótesis de acción, de programar y de casi no seguir programas, más que propuestos, impuestos. Los niños necesitan tener asegurado el derecho de aprender a decidir, que sólo se hace decidiendo”. FREIRE, P.: *Pedagogía de la Indignación*, op. cit. p. 70.

38 “Es revelando lo que hacemos de tal o cual forma como nos corregimos y nos perfeccionamos a la luz del conocimiento que hoy nos ofrecen la ciencia y la filosofía. Eso es lo que llamo pensar la práctica, y es pensando la práctica como aprendo a pensar y a practicar mejor”. FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, op. cit., p. 116.

39 Freire relata que precisamente de esta formación permanente científica se encargó siendo Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, de enero de 1989 a mayo de 1991. FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. p. 20.

acción político-pedagógica, no importa si el proyecto con el cual nos comprometemos es de alfabetización de adultos o de niños, si es de acción sanitaria, si es de evangelización, si es de formación de mano de obra técnica. Y no basta con querer sino que hay que actuar por lo cual hemos de pensar en las estrategias que mejor nos ayuden a cumplir nuestros objetivos. Quizás no podamos de la noche a la mañana transformar la sociedad en nuestra utopía, quizás no podamos expulsar de un golpe toda la corrupción y las miserias que invaden nuestro planeta, pero ello nunca puede ser óbice para paralizarnos, para pararnos, para derrotarnos. Empecemos por lo cercano, por el ámbito local, por el más próximo, y ya estaremos sembrando una semilla que más tarde dará sus frutos. De hecho, él piensa que la formación de nuestros educandos es uno de los caminos de los que disponemos

para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo. Preocupémonos de que sean críticos, de que tengan ganas de luchar por un mundo mejor, de que no incurran en el engaño del fatalismo, del fin de la historia, de la aceptación de una realidad inmóvil, de un futuro predeterminado. Es necesario abrir caminos dentro de lo posible, sin caer en idealismos abstractos y sin rechazar espacios de lucha, por muy pequeños que nos parezcan. En todo momento sólo podemos hacer lo históricamente viable.

Bibliografía: Obras de Paulo Freire en castellano⁴⁰

- (1967): FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, Madrid, 7ª ed., 1986.
- (1968): FREIRE, P.: *Acción cultural para la libertad*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1975.
- (1969): FREIRE, P.: *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1973.
- (1970): FREIRE, P.: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 9ª ed., 1984.
- (1970): FREIRE, P.: *Cambio*, Editorial América Latina, Bogotá, 1970.
- (1974): FREIRE, P.: *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
- (1974): FREIRE, P.: *Pedagogía y acción liberadora*, Colección "Lee y Discute", n° 94, Zero, Bilbao, 2ª ed., 1979.
- (1974): FREIRE, P.: *Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, La Aurora, Buenos Aires, 3ª ed., 1975.
- (1974): FREIRE, P.; ILLICH, I.; FURTER, P.: *Educación para el cambio social*, Tierra Nueva, Buenos Aires, 1974.
- (1974): FREIRE, P.; FIORI, H.; FIORI, J. L.: *Educación liberadora*, Zero, Madrid, 4ª ed., 1978.
- (1975): FREIRE, P.; ILLICH, I.: *Diálogo*, Búsqueda-Celadec, Buenos Aires, 1975.
- (1975): FREIRE, P.; RUIZ OLABUENAGA, J. y otros: *Paulo Freire: Concientización y andragogía*, Paidós, Buenos Aires, 1975.
- (1975): FREIRE, P.: *¿Qué es la Concientización y cómo funciona?* Causachum, Lima, 1975.
- (1975): *La desmitificación de la concientización y otros escritos*, Ed. América Latina, Bogotá, 1975.
- (1975): *La educación. Autocrítica de Paulo Freire/Ivan Illich*, Búsqueda, Buenos Aires, 1986.
- (1976): FREIRE, P.: *Educación y cambio*, Búsqueda, Buenos Aires, 1976. (Título original: *Cambio*)
- (1977): FREIRE, P.: *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, Siglo XXI, Madrid, 2ª ed., 1978.
- (1978): FREIRE, P.: *Entrevistas con Paulo Freire*, compiladas por Carlos Torres Novoa, Gernika, México, 1978.
- (1979): FREIRE, P.: *Educación y acción cultural*, Zero, Madrid, 1979.
- (1982): FREIRE, P.: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, Madrid, 2ª ed., 1984.
- (1985): FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARAES, S. y HERNÁNDEZ, I.: *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Cinco, Buenos Aires, 1987.
- (1985): FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*, Paidós-MEC, Barcelona, 1990.
- (1985) FREIRE, P. y BETTO, F.: *Esta escuela llamada vida*, Legasa, Buenos Aires, 1988.
- (1986): FREIRE, P.: *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, La Aurora, Buenos Aires, 1986.
- (1987): FREIRE, P.: *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Paidós-MEC, Barcelona, 1989.
- (1988): FREIRE, P. y otros: *La animación sociocultural: una educación para el desarrollo*, recopilación de las ponencias presentadas en el seminario de mismo título realizado en Madrid del 30 de marzo al 2 de abril de 1987. Fundación Banco Exterior de España, Madrid, 1988.
- (1990): FREIRE, P.: *Conversando con educadores*, Roca Viva, Montevideo, 1990.
- (1991): FREIRE, P.: *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México, 1997.
- (1992) FREIRE, P.: *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI, Madrid, 1993.
- (1993): FREIRE, P.: *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI, México, 7ª ed., 2001.
- (1993): FREIRE, P.: *Política y Educación*, Siglo XXI, México, 2ª ed., 1997.
- (1994): FREIRE, P.: *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*, Siglo XXI, México, 1996.
- (1995): FREIRE, P.: *A la sombra de este árbol*, El Roure, Barcelona, 1997.
- (1996): FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 1998.
- (2001): FREIRE, P.: *Pedagogía de la indignación*, Morata, Madrid, 2001.

La Casa del Maestro



Catedral esquina Bulnes

Presenta

Todos los viernes a partir de las 22 horas música en vivo.

Trova,
boleros,
tangos,
música chilena y
latinoamericana

Entrada liberada

mayor información
teléfono 470 42 23
rcandia@colegiodeprofesores.cl

⁴⁰ La fecha original de publicación aparece en el paréntesis inicial.