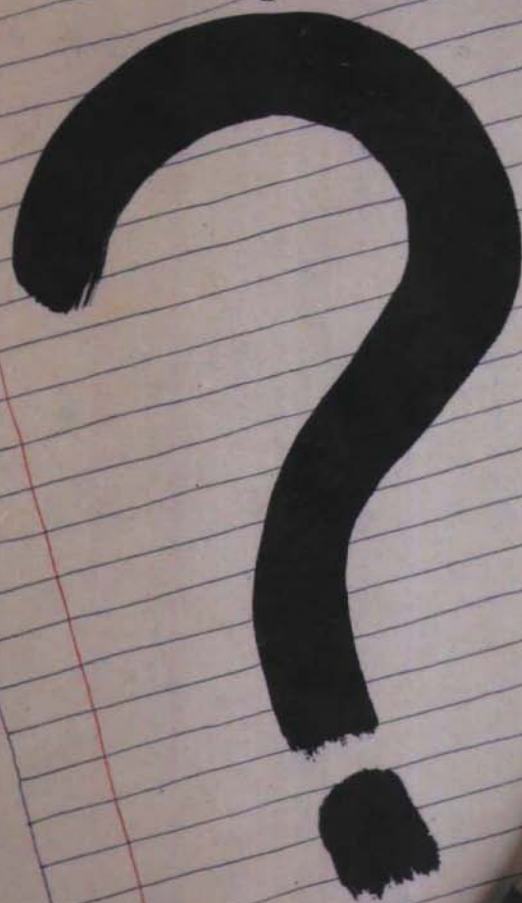


Miguel Escobar Guerrero

**Educación alternativa,
pedagogía de la pregunta y
participación estudiantil**

Prólogo de Paulo Freire



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México

Miguel Escobar Guerrero

**Educación alternativa,
pedagogía de la pregunta y
participación estudiantil**

Miguel Escobar Guerrero

**Educación alternativa,
pedagogía de la pregunta y
participación estudiantil**

(prólogo de **Paulo Freire**)



Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México

Cuidado d. la edición: Ellas Razo Hidalgo

Primera edición 1990

DR © 1990 Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, 04510 México, D.F.

Impreso y hecho en México

ISBN 968-36-1100-1

*A mi padre, de quien aprendí la
responsabilidad y el amor por
la familia*

*A mi esposa Hilda, de quien sigo
aprendiendo la forma en que
concilia su amor y dedicación
por la investigación, con su
amor y dedicación por nuestros
hijos*

*A mis hijos Dmiela y Miguel
con todo mi amor*

ÍNDICE

Prólogo de **Paulo** Freire, 11.

Introducción, 13.

1. La Pedagogía de la Pregunta de Paulo Freire en su espacio original: la alfabetización, 17.
1. *Principales planteamientos teórico-epistemológicos de la alfabetización liberadora*, 22.
La cultura, 23. La alfabetización como acto político, 27. Hacia una metodología de la alfabetización liberadora, 28. Alfabetización domesticadora y alfabetización liberadora, 29. Círculo de cultura, 31. Objetivo de la alfabetización liberadora: la concientización, 33. Concientización y resistencia cultural, 35. La formación del animador cultural (del profesor progresista), 37. El diálogo, método de la Pedagogía de la Pregunta, 41.
2. *Metodología de la alfabetización liberadora*, 43.
El universo temático, 47. Palabras generadoras, 48. Codificación, 50. Decodificación, 51.
11. Educación alternativa: análisis de una **práctica** de educación popular con estudiantes de Psicología, 55.
 1. *La formación de educadores populares a partir de la Pedagogía de la Pregunta*, 57.
 2. *El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) en México*, 58.

3. *El SEA Y su aplicación en Iztacala (SEA-I)*, 60.
CutSO introductorio, 68. Campaña de captación de adultos, 72. Organización del SEA-I, 73. Actividad de los viernes, 74.

111. Formación docente y Pedagogía de la Pregunta: una práctica con estudiantes de Pedagogía, 81.
 1. *El salón de clases: ¿una práctica edu-nutricional?*, 82.
 2. *Relación entre conocimiento y saber*, 93.
Saber y saberes, 93. Producción y difusión del saber, 94.
 3. *La formación docente y la Pedagogía de la Pregunta*, 95.
Primera etapa: búsqueda y acercamiento con los estudiantes universitarios, 96. Segunda etapa: identificación de los principales problemas y contradicciones del Taller, 98. Tercera etapa: definición de un plan de trabajo, 101. Cuarta etapa. Nacimiento de una alternativa concreta, 103. Consideraciones finales, 107.

A manera de conclusión: participación estudiantil y Pedagogía de la Pregunta, 109.

1. *Las contradicciones de la participación en la Pedagogía de la Pregunta*, 111.
Contradicciones referidas al binomio creación de conocimientos-transmisión de saberes, 113. Contradicciones referidas a la relación profesor-estudiante, estudiante-profesor, 114. Contradicciones referidas al sistema educativo, 115.
2. *Hacia la construcción de metodologías para la organización de procesos educativos que alienten la participación estudiantil*, 116.
El eje teórico, 117. La claridad epistemológica, 118. La utilización de técnicas, 122.

Anexos, 127.

Cultura y liberación (Conferencia de Paulo Freire en Sao Tomé e Príncipe), 129.

La alfabetización liberadora de Paulo Freire: un ejemplo de su aplicación en África, 135.

Paulo Freire de regreso en Brasil. Nicaragua y Sao Tomé, experiencias revolucionarias, 145.

Bibliografía, 151.

Prólogo

LOS prólogos que he escrito hasta ahora, difícilmente habrán llegado a cuatro cuartillas. Al escribirlos, mi principal intención nunca ha sido la de analizar, aunque sea en forma rápida, la obra prefaciada. Al escribirlos busco solamente desafiar a los posibles lectores del libro para que se entreguen realmente a su lectura.

En esta ocasión, mi tarea es, por una parte, muy fácil ya que el autor del libro es un amigo muy cercano a mí, a quien conozco muy bien; por otra parte, esta tarea es muy difícil, debido a que el libro me analiza y re-inventa en una práctica universitaria. Por ello, ahora más que en otras oportunidades, hablaré del autor.

Conocí a Miguel Escobar, siendo él muy joven, cuando hacía sus estudios de doctorado en la Universidad de Ginebra. La primera vez que él habló conmigo estaba acompañado de un gran amigo suyo, Arturo Ornelas, compañero de estudio en la universidad, quien es hoy también un gran amigo mío. Ambos participaban en un seminario que yo coordinaba en la Universidad de Ginebra, si la memoria no me falla, en 1974.

Era rara la ocasión en que, terminada la sesión de trabajo, no nos quedáramos los tres en torno a una taza de café, en una especie de seminario privado profundizando curiosamente.

Después de algún tiempo, cuando incluso yo había dejado los cursos en la Universidad de Ginebra, para dedicarme preponderantemente a mis actividades en África, decidimos comer juntos una vez por semana -sandwiches y leche- en mi oficina del Consejo Mundial de las Iglesias, transformando así la oficina en un espacio universitario. Nunca olvido la rica experiencia que vivimos juntos, entregados a una conversación libre, a una reflexión sin impedimentos, centrada en nuestros intereses personales.

Ninguno de los tres se creía dueño de verdades, ni señor de afirmaciones.

Fue exactamente en el contexto de aquellos "seminarios" que un día, al regresar de uno de mis viajes de São Tomé e Príncipe, en África, les hablé de la hipótesis o del sueño de ellos de que pudieran pasar algún tiempo en São Tomé, primero aprendiendo con el pueblo para, enseguida, también comenzar a enseñar algo.

El sueño se realizó. Aprendieron mucho más --estoy seguro-- de lo que hasta entonces habían aprendido. Enseñaron también mucho más de lo que hasta entonces se habían sentido capaces de enseñar. Creo, igualmente, que no cometeré ningún error al afirmar que el paso de Miguel por África aumentó su capacidad para comprenderme mejor y, de esta manera, criticarme mejor.

Vale la pena leer este libro, tan serio como su autor.

PAULO FREIRE
São Paulo
Marzo, 1989

Introducción

Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos ...¹ El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar ... La pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad ... En verdad, cuando más se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir "respuestas" a preguntas que no fueron hechas ... 1

El estudio que aquí presentamos es la síntesis de un trabajo de investigación práctico-teórica encaminado a estimular la participación estudiantil, para re-interpretar y re-crear el pensamiento freireano en la educación escolarizada y tiene como base una experiencia de diez años con estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Esta experiencia educativa comprendió dos prácticas concretas: la primera fue realizada entre 1978 y 1983 con estudiantes de Psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, plantel Iztacala (ENEP-I), quienes llevaban a cabo una práctica de educación de adultos. La segunda práctica fue realizada entre 1978 y 1988 con estudiantes de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) de la misma Universidad. Consideramos que las conclusiones obtenidas en dicha experiencia son aplicables a procesos educativos escolarizados o no escolarizados llevados a cabo en el salón de clases.

Esta experiencia estuvo cimentada en dos objetivos principales:

- 1) tomando como base epistemológica los planteamientos

¹ FREIRE, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*, Buenos Aires, Asociación Ediciones La Aurora, 1986. pp. 60-63.

freireanos se buscó crear alternativas educativas para lograr la transformación de los estudiantes en sujetos cognoscentes críticos y comprometidos con una opción democrática y popular; y

2) se buscó estimular una conciencia crítica y una formación conceptual individual con el fin de favorecer el desarrollo de estructuras cognoscitivas en los estudiantes como fundamento científico para la participación de los estudiantes en el proceso educativo.

Las experiencias orientadas hacia la construcción de alternativas educativas no están exentas de riesgos. Fácilmente se puede caer en el espontaneísmo, en actitudes marcadas por la demagogia populista y en falsas posiciones colectivistas. Por eso en la experiencia que sirvió de fundamento a este trabajo se intentó evitar el pensamiento reproductivo y el discurso domesticador y, al mismo tiempo, se estimuló la formación teórico-conceptual individual para el desarrollo de las estructuras cognoscitivas de los estudiantes. Además, los dos objetivos de la práctica educativa, concebidos como un proceso de construcción de conocimientos, generaron numerosas contradicciones y problemas de orden teórico, epistemológico y técnico que exigieron la elaboración de una propuesta didáctica.

En este contexto, el problema más relevante que surgió en esta práctica consistió en abordar en forma coherente una investigación práctico-teórica con estudiantes universitarios que les permitiera el desarrollo de una conciencia crítica y transformadora, a partir de la base epistemológica de la Pedagogía de la Pregunta de Paulo Freire.

Esta experiencia nació como un desafío al tratar de favorecer la realización de un proceso de educación alternativo. Por consiguiente, fue preciso enfrentar retos tales como posibilitar el acercamiento de los estudiantes con la práctica; lograr su compromiso con el proceso y, sin caer en falsos populismos, era necesario que vivieran dicho proceso educativo no como una clase más para obtener una buena o mala calificación, sino como una posible alternativa frente al proceso educativo académico tradicional.

La práctica vivida por los estudiantes como "objetos" en la educación tradicional surgió como la mejor forma de aproximarlos a la unión dialéctica entre teoría y práctica, porque esto les permitió analizar la propia práctica educativa que

habían vivido como estudiantes.¹ Además, al asumir su papel de sujetos cognoscentes, los estudiantes participaron en la re-elaboración del programa de estudio. Sin embargo, la experiencia de estos años mostró que a pesar de que algunos estudiantes realizaron un trabajo formativo serio, se enfrentaron con enormes dificultades para construir, para "leer" su práctica y para plantear alternativas. Esta situación dialécticamente se expresó en la dificultad para dar coherencia a su experiencia y para desarrollar su capacidad crítica.

Esta experiencia puede ser resumida como la búsqueda de espacios de lucha en favor de la aparición de educandos creadores y re-creadores de su historia y de su cultura, que superen la práctica tradicional que se desarrolla en el salón de clases: el profesor que habla y el alumno que escucha; el profesor como el único poseedor del conocimiento y el alumno como receptor pasivo; el profesor como la única autoridad y el alumno como un subordinado que debe cumplir órdenes; las técnicas didácticas que estimulan la sola conservación de la información (memorización); programas de estudio elaborados con criterios eficientistas y evaluaciones que se basan en objetivos conductuales, que ignoran el verdadero proceso de conocimiento.

Esta experiencia educativa fue un proceso con su propia dinámica y con sus contradicciones. Este trabajo de síntesis y de reflexión está organizado en tres capítulos: el primero se refiere al estudio teórico-epistemológico de la Pedagogía de la Pregunta de Paulo Freire; el segundo y el tercero se refieren a las dos prácticas educativas que hemos mencionado. Por último, y a manera de conclusión, aparece la presentación de una propuesta didáctica. El esfuerzo de síntesis partió de la necesidad de reflexionar en torno a fallas que pueden perjudicar este tipo de prácticas educativas: a veces el deseo de desarrollar este tipo de proceso educativo provoca contradicciones insuperables al llegar a divagaciones meramente especulativas, sin ningún vínculo concreto con la realidad, lo cual hace que se llegue a la burocratización del conocimiento, en donde no

2 "Freire enfatizó correctamente que aquellas experiencias históricas y existenciales que son desvalorizadas en la vida diaria por la cultura dominante deben ser recuperadas para que sean validadas y críticamente comprendidas ... Freire plantea claramente esto al afirmar que los estudiantes necesitan ser capaces de decodificar sus propias realidades vividas, antes que puedan entender las relaciones de dominación y de poder que existen fuera de sus experiencias más inmediatas." GIROUX, Hemy, *Pedagogía ro(u)cai*. Sao Paulo, Coleção Conlemporanea, 1982, p. 83.

hay preguntas, porque no se acepta el riesgo ni se permite la curiosidad ni el asombro.

Con el deseo de superar las contradicciones mencionadas anteriormente, presentamos un intento de teorizar dicha experiencia y esperamos que el lector interesado en este trabajo lo aborde con una actitud crítica y nuestra posición no sea estudiada como algo acabado sino como fruto de una experiencia concreta.

**La Pedagogía de la Pregunta
de Paulo Freire
en su espacio original:
la alfabetización**

El acto de interrogar, de preguntar, es inherente a la naturaleza humana. Expresa la curiosidad por conocer, por trascender más allá de la experiencia de las cosas. La pregunta nace de la capacidad de descubrimiento, del asombro, y por ello la pregunta implica riesgo. Como la savia a las plantas, la pregunta es un acto vital del conocimiento: todo conocimiento empieza por la pregunta.

El conocimiento humano no es algo acabado, perfecto y ahistórico. Un aprendizaje orgánico se desarrolla en forma dialéctica al conocimiento, como proceso social, con el acto de preguntar, y mediante la reversibilidad del pensamiento puede lograr la superación del conocimiento previamente construido.

A mediados de la presente década Paulo Freire empieza a hablar de la Pedagogía de la Pregunta para referirse a la educación liberadora (a la educación problematizadora, a la concientización), aunque sin desechar este último término. No puede concebirse dicha Pedagogía sin referirnos a dichos términos, debido a que la Pedagogía de la Pregunta no es ruptura, sino superación del conocimiento construido. Es un nivel superior de la abstracción concreta y expresa la elaboración de una síntesis histórica de la praxis de Freire: más viva, más dinámica, más madura.

La educación autoritaria, definida por Freire como la Pedagogía de la Respuesta (educación bancaria), es adaptación. Sin riesgo, sin asombro, sin preguntas, el profesor autoritario teme más a las respuestas que a las preguntas. La educación liberadora se nutre de la pregunta, como un desafío constante a la creatividad y al riesgo del descubrimiento. La educación liberadora es, por lo tanto, la Pedagogía de la Pregunta.

Los planteamientos que sirven de base a la Pedagogía de la Pregunta no son producto de la causalidad ni son resultado de estudios abstractos -hechos en los libros- por Paulo Freire. La Pedagogía de la Pregunta nació con el nombre de educación liberadora en los años 60, como una alternativa de lucha en favor de los explotados y como fruto de la praxis vivida por Freire junto a grupos de "analfabetos" en la región más pobre de Brasil, el Nordeste. Ahí, Paulo Freire aprendió lo que significa ser analfabeta en una sociedad letrada y capitalista, que mitifica el progreso en una falsa dinámica: mientras que cultura, riqueza, modernización y democracia van de la mano, analfabetismo ("incultura") y miseria se ubican en el extremo opuesto, como maldición y obstáculo para el progreso.

La educación liberadora surgió en el contexto difícil y contradictorio que caracterizó un periodo histórico de América Latina: el populismo, que correspondió a una etapa determinada del proceso de acumulación capitalista en que la estrategia, impulsada por una cierta fracción de la burguesía, tenía como base la ampliación del consumo popular, y en ocasiones cierta distribución del ingreso, con el fin de crear un ambiente de seguridad propicio para la acumulación, mediante la reducción de los conflictos sociales. Como práctica político-ideológica, inserta en la estructura económica, la naturaleza contradictoria del populismo se expresaba en el nivel superestructural en la movilización de las masas.!

1' "Esta dimensión del populismo genera a su turno los modos de relacionarse de esa fracción de la burguesía con otras fracciones del capital con el proletariado y demás clases y (meciones subalternas; asimismo, las características superestructurales, político-ideológicas, de la estrategia, y sus alcances y limitaciones ... La ampliación del consenso popular, la distribución de los ingresos, no son actos de 'justicia social' ... no son tampoco meros instrumentos políticos ... no son tampoco, simplemente, otras tantas evidencias de la demagogia populista ..' esos elementos no son más que expresiones superestructurales de una modalidad de acumulación que pasa, necesariamente, por la ampliación del consumo popular." VILAS, Carlos M" "El populismo como estrategia de acumulación: América Latina", *Criticas de la Ecolomía Pollitica*, No. 20-21, julio-diciembre 1981, pp. 98-99. Cfr. WEFPORT, FRANCISCO C., "Orígenes del sindicalismo po-

El populismo, con una aparente posición antiimperialista, fomentó el mito de la modernidad social y de la homogenización de la base trabajadora en beneficio de la integración nacional, para consolidar el mercado interno, en la primera etapa de crecimiento de la industrialización. En este sentido el populismo enarboló un nacimiento aparente y selectivo con la defensa del mercado interno en provecho de la naciente burguesía industrial y buscó minimizar las diferencias de clase, con el mito de un "Estado sobre las masas", lo que implicó la incorporación de la clase trabajadora en la vida política.

Por su naturaleza contradictoria, el populismo involucró a sectores conservadores y progresistas convirtiendo el proceso en estructuralmente inestable. En este nivel se explica la participación de Freire en el régimen populista; como él mismo afirmaría años más tarde, sus planteamientos estaban en contradicción con el proyecto de la burguesía dominante. Para favorecer las condiciones básicas para el nacimiento de una sociedad modernizante e industrial, fomentó la participación política de amplios sectores sociales, a través de mecanismos electorales más o menos democráticos, como medio de crear una base de legitimación tanto para el proyecto industrial como para el estado impulsor de dicho proyecto; incrementó el fenómeno de urbanización e impulsó las transformaciones tecnológicas en el sector agrario, entre otros aspectos.

Fue en ese contexto en el cual nació la educación liberadora, postulada por Freire, enfocada hacia la alfabetización de adultos, precisamente en un centro urbano de una región agrícola atrasada, casi arcaica, en un Brasil en transición hacia una economía industrializada y en un periodo de búsqueda de nuevas soluciones político-sociales.

En 1964 las pugnas al interior de la clase dominante y el ascenso de la lucha de clases crearon la coyuntura favorable para que las fracciones de la burguesía que se sentían ame-

populista en el Brasil (La coyuntura de la post-guerra)", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, No. 5, junio 1973, pp. 151-154; WEFFORT, Francisco, "La crisis del populismo en Brasil 1961-1964", *Revista Mexicana de Sociología*, año XLI, vol. XLI, No. 1, enero-marzo 1979, pp. 129-141; HRATA, Helena, "El populismo como impulsor del Estado capitalista 'semi-industrial': el caso de Brasil", *Críticas de la Ecolomía Política*, No. 20-21, julio-diciembre 1981, pp. 177-195; GALVEZ C., Alejandro, "La era de los bonapartismos en Brasil", *Críticas de la Economía Política*, No. 24-25, pp. 149-207. Este último autor considera que el régimen de João Goulart se inscribe más en el bonapartismo que en el populismo.

nazadas por la **movilización** de la base popular se unieran en torno al ejército **para derrocar** al régimen de loáo Goulart y poner fin a la experiencia estéril del populismo "siendo una estrategia burguesa, cae golpeada desde la derecha".'

Con el ascenso de los militares, se institucionalizó la violencia del Estado y los elementos progresistas que habían formado parte del gobierno populista fueron el primer objetivo de la represión militar.' Paulo Freire, apresado y torturado, al ser liberado se vio obligado a emprender el doloroso camino del exilio.⁴

El complejo y contradictorio contexto del populismo sirvió de crisol para el nacimiento de la educación liberadora y marcó profundamente el pensamiento freireano, que sería enriquecido en los años del exilio con el contacto de nuevas culturas, con el trabajo realizado en Chile y en Suiza.

El doloroso exilio, sin embargo, propició una coyuntura para que Freire se convirtiera en un peregrino de lo obvio, recorriendo el mundo: África, Asia, Australia, Latinoamérica,

2 "...nosotros teníamos, en el nivel del Estado y en el nivel de la Alcaldía de Recife, gobiernos populares y no populistas como a veces se dice. Era un momento realmente imponente. A nivel nacional, **estábamos con el gobierno populista** (Joán Goulart), con todas las ambigüedades que el populismo tiene. El liderazgo populista llama con una mano, reprime con la otra. suaviza con una, invita con la otra, ése es el negocio que ellos saben." FREIRE, Paulo y Frei BETTO, *Esso escola chamada vida. Depoimentos ao repórter Ricardo KOLScho*, São Paulo, Editora Atica, 4a. ed., 1986, p. 17. "En la promoción de la **estrategia** de acumulación el Estado populista plantea una movilización popular que siempre resulta excesiva para la ideología de la burguesía, aunque sea necesaria para impulsar sus intereses de clase; su reformismo anticipatorio es demasiado sofisticado, y a veces demasiado caro, para una clase dominante entrenada en la beneficencia y la represión. Al mismo tiempo, el éxito en sus áreas -la consolidación del mercado interno, la modernización capitalista, el impulso al crecimiento industrial- **agota** progresivamente su base económica, y reduce adicionalmente su espacio político." VILAS, Carlos M., *op. cit.*, p. 147.

3 Cfr. WEFFORT, Francisco C., "La crisis del..."; MATHIAS, Gilberto, "Régimen político y legitimación 'restringida' en América Latina, el paso de los gobiernos populistas a los regímenes autoritarios", *Críticas de la Economía Política*, No. 20-21, julio-diciembre 1981, pp. 267-285.

4 "Uno de los problemas **fundamentales** del exiliado, o de la exiliada, se da exactamente en cómo resolver la tensión aguda entre el transplante del que es víctima y el necesario implante que no puede estar ni más allá ni más acá de ciertos límites. Si se arraiga demasiado en la nueva realidad, corre el riesgo de renunciar a sus raíces; si se queda en la superficialidad de la nueva realidad, corre el riesgo de aniquilarse en la nostalgia de la que difícilmente se liberará." FREIRE, Paulo, *Hacia una...*, p. 14. Paulo Freire comenzó su exilio en 1964. El primer punto de su peregrinación fue Chile, en donde trabajó hasta 1969. En ese año se fue a EVA a trabajar en la Universidad de Harvard, para poco después emigrar hacia Suiza y colaborar como asesor en educación en el Consejo Mundial de las Iglesias, en Ginebra. En 1975 fue invitado, a través de este Consejo, a trabajar en la organización de las campañas de alfabetización de Guinea-Bissau, Cabo Verde, Angola y São Tomé y Príncipe. En 1980 regresó a Brasil; fue el fin del doloroso exilio.

el Caribe, América del Norte y Europa. El conocimiento vivo, creativo y enriquecedor de las culturas africanas marcaría especialmente la praxis de Paulo Freire: su encuentro con la historia y la lucha de Amílcar Cabral.

En Brasil y en Chile, Paulo Freire asumió, junto con las personas que compartían sus planteamientos, un papel histórico pleno de contradicciones. El propio nacimiento de la educación liberadora, en el contexto brasileño, era una contradicción en la medida en que no sólo no respondía a los intereses de la clase dominante impulsora del proyecto populista, sino que incluso iba en contra de éstos y en favor de la reivindicación y realización de los intereses de la clase trabajadora explotada. La lucha con y por los oprimidos, a través de un proceso de alfabetización liberadora, estaba impedida desde la base material en el populismo. Esta contradicción fue asumida por Freire, a pesar de los riesgos que llevaba implícitos, debido a que era necesario aprovechar los "espacios vacíos" que permitía el populismo. Desde sus orígenes, la Pedagogía de la Pregunta nació como una contradicción y como un desafío al *status quo*. Conocer, por lo tanto, es luchar, organizarse para crear otra hegemonía.

El método de alfabetización creado por Paulo Freire efectivamente permitía, en un plazo más o menos corto (48 horas), alfabetizar a los adultos, pero este método tenía como finalidad principal la de posibilitar que el adulto aprendiera a leer y escribir su historia y su cultura, a leer su mundo de explotación, y no solamente a recibir, en forma pasiva, los comunicados que la clase dirigente quería que "aprendiera" para facilitar su manipulación. Como afirma el sociólogo brasileño F. Weffort,⁵ el método de alfabetización liberadora de Paulo Freire no fue creado como un instrumento de subversión, sino como una alternativa que hiciera posible que los hombres y las mujeres a los que se les ha negado el derecho de expresar y de pensar su mundo, pudieran conquistar ese derecho.

5 Cfr. WEFFORT, Francisco, "Educação e Política" en FREIRE, Paulo, *Educação como prática da libertação*, Río de Janeiro. Editorial Paz e Terra, 6a. ed., 1976, pp. 1-26.

1. Principales planteamientos teórico-epistemológicos de la alfabetización liberadora

La comprensión del contexto en el que nació la praxis liberadora de Paulo Freire sirve de marco de referencia para introducirnos críticamente en los planteamientos teórico-epistemológicos surgidos en torno a la alfabetización. En una posición coherente con los **supuestos** básicos de la Pedagogía de la Pregunta es necesario hacer un análisis de la problemática que acompaña a cualquier proceso de alfabetización, para así situar dicho proceso, tanto en el contexto específico del sistema escolar como en el contexto global del sistema socio-económico, cultural y político de la sociedad concreta, en cuyo seno se inserta el analfabetismo (consecuencia de una determinada formación social) y la alfabetización (formas de intervención encaminadas a solucionar este problema).

Nuestro punto de partida debe ser el origen del analfabetismo, ya que este fenómeno es una manifestación de las desigualdades socio-económicas, que emanan de una organización estructural que posibilita la existencia de una clase social cuyos privilegios dependen de la explotación de otra clase social. En América Latina dicho fenómeno se origina en el sistema socio-económico existente, que a partir de la invasión colonial provocó la imposición de un modelo de desarrollo de tipo capitalista, sobre formaciones sociales precapitalistas, que al perder su autonomía fueron integradas al sistema internacional como periferia, con la función principal de satisfacer las necesidades de desarrollo del centro.

Un ejemplo nos puede ayudar para explicar este enfoque del fenómeno: en el transcurso de un proceso de educación liberadora, desarrollado con un grupo de campesinos, el coordinador les mostró un dibujo que representaba a un indígena cazando, con arco y flechas, y les preguntó si el indígena del dibujo era analfabeta. La respuesta de los campesinos fue categórica: no, pues para ser analfabeta es preciso vivir dentro del mundo de las letras y el indígena no pertenecía a él.⁶

Analicemos este ejemplo. Las culturas autóctonas de América Latina no pueden ser consideradas como analfabetas. Es-

⁶ Cfr. FREIRE, Paulo, *Ação cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa, Momes Editores, 1977, pp. 26-27.

tas, a pesar de haber sido dominadas por la invasión colonial y ahora por la penetración imperialista (con la imposición de un modelo de desarrollo), responden a valores y necesidades que no pertenecen al "mundo de las letras". El indígena, en el ejemplo citado, no necesita ser alfabeta para comprender su realidad, ni para ser un buen cazador. El no es, por consiguiente, ni un hombre inculto ni un hombre sin educación. No lo es si para analizar su mundo partimos de su problemática global, de su cultura, o sea, desde el contexto en el cual el hombre concreto se encuentra con su realidad, la transforma, transformándose asimismo en un movimiento dinámico y dialéctico.

Alfabetización y cultura son dos términos dialécticamente unidos, inseparables: la comprensión del primero exige el análisis del segundo y viceversa. Antes de afirmar si un grupo social es analfabeta, y para comprender la connotación de este término, es preciso hacer un análisis de dicho grupo en relación con su cultura.

Las culturas autóctonas latinoamericanas son "analfabetas" de acuerdo a los juicios de valor de una cultura ajena a ellas. Sin embargo son letradas, si por esto entendemos la forma en que *leían* su mundo, la forma en que conocían su realidad. Las culturas de estos pueblos —que se manifiestan a través del sentido común, del folelor, y de la religión principalmente— encuentran su origen en los modos de producción pre-existentes a la colonización. Son culturas resultantes de sus actividades económicas, y políticas, son la expresión más o menos dinámica de las relaciones prevalecientes en seno de sus sociedades.⁷

La cultura. La Pedagogía de la Pregunta está orgánicamente unida a la cultura, concepto que está presente en los primeros escritos de Freire; sin embargo, a partir de su primer contacto con África, la concepción de la cultura en la praxis freireana adquiere una nueva dimensión, más política y más profunda.

7 "La cultura no es sólo una manifestación artística o intelectual que se expresa por medio del pensamiento; la cultura se manifiesta, sobre todo, en los gestos más simples de la vida cotidiana ... Porque, en verdad, para las clases dominantes, la cultura nacional es lo que forma parte de su universo de clase -sus ideas, sus creencias, sus gustos—. La cultura antinacional es la 'carencia' de gusto de las clases populares, son las corrupeías de su lenguaje, la ignorancia, el idioma 'equivocado' de la masa popular." FREIRE, P., *Hacia una Pedagogía*, pp. 36y 114,

Paulo Freire definió su acercamiento a África como un reencontro con su identidad cultural, se reencontró a sí mismo, descubrió de nuevo una parte esencial de las hondas raíces de la cultura del Brasil.

En dicho continente el colonialismo buscó penetrar en lo más profundo de las sociedades locales para aniquilar la capacidad de preguntar, negando la existencia de culturas locales, asignando a la cultura occidental un poder epistémico superior, tratando de exterminar el riesgo del asombro y de la capacidad de descubrimiento de las culturas originales para preservar la identidad y para constituirse en el motor de la liberación nacional.

Freire descubrió en África la obra revolucionaria de uno de los ideólogos más lúcidos del presente siglo, Amílcar Cabral, asesinado por los colonialistas portugueses en 1973, tres años antes de que Paulo Freire visitara esa región. El pensamiento de Cabral marcó la praxis freireana.

Para Cabral la cultura es en cada momento de la vida de una sociedad la resultante más o menos consciente de las actividades económicas y políticas, es la expresión más o menos dinámica del tipo de relaciones creadas en el seno de dicha sociedad entre el hombre (considerado en forma individual o colectiva) y la naturaleza, y entre los propios hombres constituidos en grupos, en los estratos sociales o en las clases.⁸

Como síntesis dinámica de la realidad histórica, material y espiritual de una sociedad o de un grupo humano, la cultura expresa las relaciones existentes tanto entre los hombres y la naturaleza como entre el hombre y las diferentes categorías sociales. Por consiguiente, la cultura es un fenómeno en expansión, en movimiento. Es un elemento esencial de la historia popular y también es producto de esta historia.

En esta línea de pensamiento el analfabetismo no puede ser reducido a un juicio de valor científico que, negando la pregunta, responde que los analfabetas son personas "incultas" porque no saben leer ni escribir. Para analizar esta problemática es fundamental interrogar acerca de las condiciones en que surgen los llamados analfabetas e incluso cuál es la connotación ideológica escondida detrás de esta aseveración.

8 Cfr. VARELA BARRAZA, Hilda, *CU/Ilro y resistencia cultural Uno lectura política*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985, pp. 17-68.

El término analfabeta está compuesto por el prefijo *ana* y por el término *alphabeta*. Ese prefijo tiene una connotación negativa: del griego *an*, que indica privación de algo; *alphabeta* quiere decir alfabeto (derivado de las dos primeras letras griegas Alfa y Beta: abecedario), o sea que el analfabeta es quien no sabe leer ni escribir (asimismo sucede en inglés con el prefijo *ill* de *illiteracy* o *illiterate*, el cual tiene la misma connotación).⁹

Una vez precisada la etimología del término analfabeta es necesario relacionar éste con su opuesto -sin el cual ninguno de los dos existiría-: el término alfabeto. Esta palabra suena rara a los oídos, es poco "frecuente". Difícilmente nos referimos a una persona diciendo que es alfabeto; es más frecuente decir: es "instruida". En cambio el término negativo opuesto, analfabeta, es pan de cada día.

Pero, ¿quién es el alfabeto?, ¿en qué clase social se ubica?, ¿cuál es su cultura?, ¿cuál es su relación con el poder dentro de la sociedad y de qué depende ésta? El alfabeto es el hombre letrado "culto" (en tanto que ha sido escolarizado: seleccionado e investido de un poder superior) dentro de la sociedad capitalista. Es el único que "sabe", el único que puede llegar a ser "alguien" en la sociedad de consumo; es una buena mercancía que puede entrar en el juego de la oferta y la demanda, pues se cotiza con valor en el mercado del consumo.

Por su contraposición al hombre culto, el analfabeta es un "inculto", un no-letrado, un "don nadie" de acuerdo a los valores de la sociedad "culto" (no es por azar que en el lenguaje popular, en algunos países, se hace referencia al analfabeta jugando con la palabra y llamándolo "analfabestia"). Aquí no importa si el "mundo de las letras" es o no parte de su historia, de su cultura, si dentro de ésta, para "ser alguien" no es requisito indispensable ser culto de acuerdo a los cánones de conducta y a los juicios de valor del mundo letrado occidental. Lo importante es que sepa leer y escribir su realidad según su cultura. Obviamente este tipo de conocimientos de las culturas autóctonas no son válidos en el "mundo de las letras", en el que la clase dominante, "culto", ha establecido pautas de conocimiento, que entran en el mercado de consumo como mercancías.

⁹ Cfr. FURTER, Pierre, *De la lucha contra el analfabetismo al desarrollo cultural*, Caracas, Fondo Editorial Común, 1977, p. 24.

Tampoco importa si las consecuencias del saber adquirido con la alfabetización lo alienen: lo llevan progresivamente a apartarse de su cultura, a sentirse extraño dentro de su cultura, pero igualmente extraño dentro de la sociedad de consumo, perdiendo su identidad social y cultural. En más de una ocasión dejan sus tierras para "cederle" el paso a los que sí saben, a los que los apartan de las bases materiales de su cultura (el proceso productivo) y por lo tanto impiden su desarrollo natural.

Son asimilados acriticamente por las nuevas formas de organización socioeconómica, culturales y políticas que les hacen ser un "don nadie". En síntesis, poco importa si detrás de la alfabetización está la imposición de un modelo de crecimiento económico que va en contra de su cultura (entendida en el sentido ya explicado), un modelo de desarrollo basado en la explotación de su mano de obra y en la enajenación de los beneficios generados gracias a su trabajo explotado en la sociedad de consumo. Un modelo de desarrollo que, violando el proceso natural de sus bases materiales y espirituales (al calificarlo de inculto e impedirle el libre desarrollo dentro de su cultura), lo condena culturalmente al silencio y a la clandestinidad (la cual queda afortunadamente como "vanguardia" de las futuras revoluciones, como es el caso de Nicaragua, Guinea-Bissau y tantos otros pueblos que han hecho la revolución para retomar su cultura, su historia).

Hay una relación dialéctica entre cultura y clase social, de igual manera que analfabetismo-alfabetismo; como fenómeno socioeconómico, está dialécticamente vinculado a la posición que guarda el sujeto al interior del modo de producción y de la relación, también diferencial, que tiene respecto al poder político de la sociedad en que vive.

De esta manera entenderemos críticamente por qué la cultura letrada está solamente sostenida por los intereses de la clase dominante (tanto a nivel nacional como internacional), quien se beneficia de los analfabetas —de la clase oprimida— para poder continuar el desarrollo de su cultura letrada, valiéndose para ello de una organización social injusta, imponiendo una hegemonía (basada en el poder económico reconocido y legalizado en el nivel superestructural): la ideología dominante que afirma la supremacía de una cultura (minoritaria en tanto que emana de una sola clase social) sobre otra (la

:cultura popular). Una cultura dominante que es transmitida por la escuela, único baluarte del saber impuesto, para afirmar dicha supremacía, para mantener la hegemonía de clase y, así, el poder político-económico.

Es así como cultura y alfabetismo aparecen como si fuesen tributos naturales y propios de la clase económicamente dominante, mientras el analfabetismo-incultura lo será de la clase popular.

Por esta razón el analfabeta tiene que volverse "culto" - aunque él no se beneficie en última instancia-: debe aprender a repetir palabras, escribirlas, etc., si quiere llegar a ser 'potencialmente alguien' en el sistema organizado por los 'cultos'. Decimos bien *repetir*, porque como resultado de la alfabetización dirigida por los "cultos" -sus opresores- no van a aprender a leer y escribir las injusticias impuestas por la clase "culto", pues sería ilógico que el opresor le enseñara al oprimido a descubrir la opresión en la que éste está obligado a "vivir".

En este contexto el analfabeta necesita alfabetizarse para poder trabajar, ganar su sustento en la sociedad de los "cultos", es decir: ofrecer su fuerza de trabajo en el mercado -fuerza física, por supuesto, porque la intelectual es sólo propiedad privada de los cultos-, y para que aquellos que sí "saben" la seleccionen y utilicen, de acuerdo a las pautas ya impuestas por el sistema capitalista; pautas que siguen las normas de la modernización, entendida ésta dentro de la lógica del proceso de acumulación del capital: modernizar es igual a expandir el sistema de producción capitalista, como fenómeno inmanente de la naturaleza del capitalismo.

La alfabetización como acto político. La problemática de la alfabetización no puede abordarse como un hecho "en sí", desvinculado de un análisis de la estructura social; es un proceso histórico determinado, consecuencia concreta de un proceso de penetración cultural (en el sentido más amplio del término: en sus aspectos políticos, sociales, económicos, etc.) y, por lo tanto, sólo abordándolo desde sus raíces podremos entenderla y, tal vez así analizada (críticamente), empezar a buscar alternativas para una acción educativa que rompa la dinámica cultura-alfabetismo-clase social.

La educación no es neutra, no puede pretenderse que lo sea. A través de ella se transmite una ideología (una forma de ver, de aceptar, de actuar, de pensar e interpretar la realidad) que penetra en las conciencias de los hombres, agrupados en clases sociales en una sociedad concreta. Por intermedio de la educación se van elaborando y aplicando instrumentos materiales (tecnología) que se utilizan en favor de los intereses de una u otra clase social: o para ayudar a la clase dominante a ejercer su hegemonía sobre el resto de las clases sociales, o bien para enseñar-aprendiendo con las clases subalternas a leer y a escribir su mundo de opresión, abriendo la posibilidad de actuar sobre él para transformarlo. Transformación que en su acción violenta o pacífica dependerá de las características concretas de cada sociedad.

La educación orienta de una manera concreta las relaciones sociales, emanadas del control de los modos de producción (mediante el "mercado de empleos", por ejemplo). Sería una ingenuidad (o fruto de suprema astucia) pensar que la educación es un hecho "en sí", un "ente" abstracto que no tiene nada que ver con el mantenimiento del *statu qua*. La educación, en particular la alfabetización, ha estado ligada a programas concretos de formación que favorecen la organización (o reorganización) de la sociedad en donde se implementan.

No es lo mismo, por lo tanto, una intervención educativa (diseño e implementación de técnicas y métodos) que esté inscrita dentro del ámbito (protección) e intereses de las clases dominantes, que en una intervención educativa en favor de la clase explotada y bajo su control. Una y otra orientación son radicalmente opuestas y excluyentes, aunque cada una representa un proceso dinámico y contradictorio, o sea, un proceso que deja espacios, lugares de acción, que pueden ser utilizados por ideologías diferentes a las impuestas por quien ostenta el poder.

Hacia una metodología de la alfabetización liberadora. La metodología propuesta por Paulo Freire no es una metodología neutra, falsamente científica. Es una metodología que se inserta en una historia y en una cultura determinada y por lo tanto con una dirección política concreta. Esta metodología se opone a aquellas que pretenden ser tomadas dogmáticamente

como universales, ahistóricas por lo tanto, y en donde la tecnología se presenta como "objetiva", dando como resultado un tipo específico de la educación pacientizadora (domesticadora) del educando y de la realidad: la Pedagogía de la Respuesta.

La metodología liberadora es aquella que permite la expresión de la "cultura del silencio"¹⁰ que tiene raíces en ésta para permitir que los "incultos" puedan ser lo que están llamados a ser: hombres de la praxis. Paulo Freire es claro al afirmar que no puede elaborarse una metodología universal. Sus planteamientos son una propuesta que invita a los hombres a reflexionar y actuar de acuerdo a su historia concreta. Es una propuesta que exige la creatividad.

Es por ello que no puede elaborarse una metodología, o una técnica educativa, para la liberación de los oprimidos, lo que no debe ser entendido como un falso espontaneísmo o una improvisación. Lo que queremos decir es que todo proceso educativo que tienda a la liberación, encuentra su determinación en las raíces culturales e históricas de la formación social en las que emerge; y como toda formación social tiene una historia propia y específica, no puede haber una "fórmula" o técnica educativa universal y ahistórica, válida para cualquier sociedad, en cualquier momento histórico.

Alfabetización domesticadora y alfabetización liberadora.

La propuesta educativa que Paulo Freire presenta, como fruto de su praxis, se puede sintetizar haciendo una comparación de la dinámica antagónica que existe entre alfabetización domesticadora y alfabetización liberadora.

¿Qué significado, dice Freire, pueden tener para hombres y mujeres, campesinos u obreros, que están todo el día trabajando (o, peor todavía, sin trabajo), textos como los siguientes: "El

10 "La cultura del silencio" se genera, como ronna de resistencia cultural, en la estructura opresora. "Por lo tanto, toda lucha contra la ideología o las ideologías dominantes debe basarse en la resistencia levantada por las clases populares y, a partir de ahí, elaborar ideologías que se opongan a la ideología o a las ideologías dominantes. Y no al contrario, creando ideologías en oposición a las ideologías dominantes, sin considerar que se debe partir de una base concreta: las resistencias que se hacen por parte del pueblo; y esto es básico en cualquier lucha ideológica." FREIRE, P. "Hacia una...", p. 43.

ala es del ave", "Eva vio la uva", "El gallo canta", "Juan sabe leer", "Vean la alegría en su cara. Juan va a conseguir empleo"?"

Escritas y leídas, este tipo de palabras, o frases, son aprendidas de memoria por los analfabetas, como si fuesen amuletos, algo yuxtapuesto a ellos sobre lo cual no pueden pronunciarse (manifestar sus opiniones). En este tipo de aprendizaje no tiene cabida la pregunta, no se interroga acerca de la situación concreta en la que vive este grupo. El "silencio", en relación a la realidad concreta, es una condición necesaria para que dicho aprendizaje sea eficiente según los intereses de los opresores. Aquí, a la significación dada a la frase "Juan sabe leer", se le agrega otra ingenuidad: el mesianismo. El analfabeta es un "hombre perdido" a quien es necesario salvar: "Juan va a conseguir empleo". Su salvación está en que siga comiendo "palabras milagrosas", las cuales le son depositadas por el alfabetizador quien es, muchas veces de manera inconsciente, un analfabeta político, un "educador neutro", que resulta siendo un agente de las clases dominantes."

En la Pedagogía de la Pregunta el analfabetismo no es una "llaga", ni una "hierba dañina" para ser arrancada, ni tampoco una enfermedad. El analfabetismo, como ya lo dijimos, es una de las manifestaciones concretas del orden socio-económico y político injusto. El analfabetismo no es estrictamente un problema lingüístico, metodológico o pedagógico; éste es un problema político que debe ser afrontado como tal en vista a su solución concreta. De ahí que la función del animador, por ejemplo, es eminentemente política, ya que el diálogo que coordina está en función del descubrimiento de la realidad social, del despertar de la conciencia crítica en vista de una transformación de la sociedad opresora, cualesquiera que sean sus manifestaciones."

11 FREIRE, P., *Accção cultural...*, p. 43.

12 "Por esto vengo insistiendo, a tu lado, desde el primero de nuestros diálogos, en una pedagogía de la Pregunta radical. Y esa pedagogía vivida en la escuela o en la lucha política, es sustantivamente democrática y paresia mismo, antiautoritaria, jamás espontánea o liberal conservadora. Sobre todo, una pedagogía en cuya práctica no hay lugar para la dicotomía entre sentir el hecho y aprender su razón de ser. La crítica a la escuela tradicional no se agota en las cuestiones técnicas y metodológicas, en las relaciones importantes educador-educando, sino que se extiende a la crítica del propio sistema capitalista." FREIRE, P., *Hacia una...* p.67.

13 Cfr. FREIRE, P., *Accção cu/afro...* pp. 17-31.

Por ello, en la concepción de la alfabetización crítica, no será, como dice Freire, a partir de la repetición mecánica de *ba, be, bi, ba, bu*, de *ma, me, mi, ma, mu*, etc., que los alfabetizandos podrán conocer críticamente sus derechos y su como prometido en la transformación de su realidad.

La alfabetización liberadora no puede ser, por lo tanto, lo que las clases dominantes persiguen y por ello es antagónica con sus opciones. La alfabetización liberadora, animada en un Círculo de Cultura, es un proceso de búsqueda, de creación, en el cual el grupo que participa es desafiado a percibir la significación profunda del lenguaje y de la palabra, a decodificar su realidad. Es por ello que negar la palabra sería, en el fondo, negar el derecho que tienen los hombres de "pronunciar su mundo". Por ello "decir la palabra" para el oprimido no es decir una palabra cualquiera, es participar críticamente en la construcción de su sociedad.

En un régimen de dominación de conciencias, en que los que más trabajan no pueden decir su palabra, y en que las inmensas multitudes ni siquiera tienen condiciones para trabajar, -los dominadores mantienen el monopolio de la palabra, con que mistifican, masifican y dominan. En esta situación, los dominados, para decir su palabra, tienen que luchar para tomarla. Aprender a tomarla de los que la retienen y niegan a los demás, es un difícil pero imprescindible aprendizaje: es "la pedagogía del oprimido".¹⁴

Más que escribir o leer que la "pluma es del ave", los alfabetizandos necesitan otra forma de aprendizaje. Ellos necesitan "escribir" su vida, leer su realidad, lo que no será posible si no toman la historia y la cultura en sus manos, para que, como dice Paulo Freire, al hacerlo, por ellas sean hechos y rehechos.

Círculo de cultura. Dada la importancia fundamental que tienen los Círculos de Cultura, como el lugar en donde se realizan los procesos educativos alternativos en la alfabetización liberadora, resulta pertinente analizar lo que éstos significan.

Un Círculo de Cultura no es una realidad abstracta que

¹⁴ FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*, México. Siglo XXI Editores, 30a. 00., 1983, p.20.

podamos definir racionalmente. El Círculo de Cultura es el resultado de todo un proceso de aprendizaje crítico, que está íntimamente ligado a la realidad social en la que vive el grupo con quien se quiere trabajar. Hablar de Círculos de Cultura es hablar al mismo tiempo de diálogo, del animador, de educación, de política, de revolución, entre otros temas. Sin embargo, trataremos de analizar la problemática que se sintetiza en ellos.

El Círculo de Cultura, dice Paulo Freire, es una escuela diferente, en donde se debaten los problemas que conciernen, de alguna manera, a los habitantes de una región determinada. Es una escuela diferente, en donde no existen ni el profesor ni el alumno, un lugar en donde ya no hay lecciones en el sentido tradicional, un lugar en donde se recrea la Pedagogía de la Pregunta.

El Círculo de Cultura no es un centro de distribución de conocimientos, en donde algunos van a memorizar los contenidos que el profesor les deposita." Es un lugar (un árbol, la sala pequeña de una casa, una fábrica, etc.) en donde un grupo de personas se reúnen para discutir sobre su práctica social: su trabajo, la realidad local o nacional, su vida familiar, etcétera.

En el Círculo de Cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer, a escribir, a contar, al mismo tiempo que aprenden a "leer" y a "escribir" su propia realidad, o sea: a pensar y a interrogar.

En este tipo de escuela diferente el profesor tradicional es sustituido por el animador cultural. Ya no es el profesor el que dice las cosas para que el alumno las repita y memorice. El animador, como lo veremos más adelante, es un militante dispuesto a participar y defender con su grupo los intereses de la comunidad.

En el Círculo de Cultura el animador y los alfabetizandos son considerados sujetos que procuran conocer su realidad, son tomados no como meros objetos a quienes se les "deposita" un conocimiento. El animador no es solamente el que enseña, sino el que aprende también, pues "nadie educa a

15 Cfr. FREIRE, P., "Quatro canas aos animadores de Orculos de Cultura de Sao Tomé e Príncipe", en BEZERRA, Arda y Carlos BRANDAO RODRIGUEZ, *A questao politica da educação popular*, São Paulo, Editora Brnsilense, 1980, pp. 136-195.

nadie, los hombres se educan entre sí, mediatizados por su mundo, su historia, su cultura", 'I' Por consiguiente los alfabetizandos no son apenas los que aprenden, sino los que enseñan también.

En síntesis, un Círculo de Cultura es un lugar en donde los hombres y las mujeres tienen el derecho y el deber de decir su palabra, de expresar la manera cómo ellos viven su realidad. En un Círculo de Cultura no es posible el "silencio" opresor de la respuesta que niega la pregunta para mantener en la "ignorancia" a las masas populares.

*Objetivo de la alfabetización liberadora: la concien/izaci6n.*¹⁷ En términos abstractos podría afirmarse que la concientización es un proceso de dinamización de las conciencias, el desarrollo crítico de la toma de conciencia. Supone no solamente un cambio en los contenidos de la conciencia, sino también un cambio en las estructuras mentales, lo que quiere decir que el sujeto cognoscente trascienda la esfera espontánea de la comprensión de la realidad, para llegar a una esfera crítica, en la cual la realidad se toma como un objeto cognoscible, en la cual los hombres y las mujeres asumen cierta posición epistemológica.

La concientización supone la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia, convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una acción transformadora de su realidad y de ella misma.¹⁸

La concientización es un "test" de la realidad, que no consiste en "estar frente" a la realidad, asumiendo una postura falsamente intelectual. La concientización sólo puede existir dentro de la praxis transformadora de la realidad y por lo tanto es histórica y permanente. La concientización, en cuanto postura epistemológica, no se termina jamás, sino que se va transformando al transformarse la realidad social. Este punto es

¹⁶ Cfr. FREIRE, P., *Pedagogía del...*, pp. 31-67.

¹⁷ El término concientización fue coartado por el sistema capitalista, dejando Freire, en 1974, de utilizarlo. Sin embargo, aquí presentamos un análisis de la problemática educativa que dicho término incluye.

¹⁸ Cfr. PINTO, João Bosco, *Educación liberadora. Dimensión metodológica*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, (s.f.), pp. 62-71.

muy importante tenerlo claro, pues, con la "vulgarización", esta palabra hoy se utiliza en el lenguaje común para significar aspectos totalmente antagónicos con la problemática en ella codificada: se dice, por ejemplo, que debemos "concientizarnos" de los problemas del transporte, de la luz, etc., queriendo significar con ello que debemos "aceptar pasivamente" las consecuencias, especialmente para los oprimidos, de la organización de estos servicios sociales.

En este contexto la concientización implica una relación dialéctica entre sujeto (cognoscente) y realidad (objeto estudio). "Descubro ahora", dijo un campesino chileno al problematizarlo acercado las relaciones hombre-mundo, "que no hay hombre sin mundo". Y al preguntarle el educador (en el esquema de una nueva problematización): "Admitiéndose que todos los seres humanos muriesen, que solamente quedasen los árboles, los pájaros, los animales, los mares, los ríos, la Cordillera de los Andes, ¿sería esto mundo?" "¡No!", respondió, agregando: "¡Faltaría quien dijese: esto es mundo!""

La concientización es una postura utópica, no porque sea irrealizable, sino porque es una dialectización de los actos de denunciar y anunciar. De ahí que la concientización exija una organización de clase suficientemente fuerte para producir un cambio significativo en el sistema de poder, que permita el acceso de la clase dominada al poder y a la gestión política del Estado, con la creación de una vanguardia revolucionaria que represente y defienda los intereses del pueblo trabajador.

Como lo hemos dicho a lo largo de este trabajo, no hay técnicas, ni métodos, ni tipologías universales. Por ello la elaboración de técnicas, métodos, tipologías, debe hacerse en [unción de una realidad concreta, lo que implica necesariamente tener una opción epistemológica y política definida. De lo contrario sería caer en un universalismo falso, o en un idealismo ingenuo, los cuales están lejos de ser el punto de partida para desarrollar un auténtico diálogo por y con la masa popular: una auténtica concientización.

Conocer críticamente qué es en sí mismo un proceso, supone ya una relación dialógica. En sentido estricto no existe un "yo pienso", sino un "nosotros pensamos". No es el "yo pienso" el que hace posible el "nosotros pensamos" sino, más bien,

al contrario. Es el "nosotros pensamos" el que posibilita el "yo pienso".²⁰

No existe concientización sin diálogo, y éste exige la participación de sujetos cognoscentes y de un objeto cognoscible, unidos dialécticamente y situados (histórica-culturalmente) en el seno de una estructura socio-económica y política determinada. Dicho de otra manera, el diálogo (concientización) es una postura epistemológica en la cual los sujetos, mediatizados por un objeto cognoscible, buscan conocer críticamente su práctica social, para que, conociéndola, puedan actuar sobre ella transformándola.

Concientización y resistencia cultural. Cuando realmente se quiere dialogar con las masas populares, al interior de los Círculos de Cultura, son muchas las posibilidades que pueden encontrarse para que se exprese, a través de manifestaciones concretas, la capacidad intelectual que tiene el pueblo para interpretar su mundo.

A pesar del conocimiento ideologizado (el sentido común) que la clase dominante ha depositado en las conciencias de los diferentes grupos humanos (o sea: la interpretación de la realidad), éstos no se dejan engañar tan fácilmente y desarrollan un conocimiento intelectual que les permite analizar tal situación, de acuerdo a su propia práctica. Esto no quiere decir que en la clase social explotada no se encuentren también formas ingenuas de interpretar dicha realidad (la eficiente penetración de los medios masivos de comunicación, por ejemplo, permite constatar esta afirmación).

La "resistencia cultural" que todos los grupos humanos han desarrollado para defenderse contra la opresión (contra la falsa interpretación de su realidad), es un ejemplo muy rico para comprender lo que estamos diciendo. Para Amílcar Cabral la resistencia cultural es simultáneamente un factor de cultura y un acto cultural, ya que al mismo tiempo que es una manifestación cultural es un factor de cultura del pueblo. Dicho de otra manera, los grupos populares manifiestan su capa-

20 Cfr. FREIRE, P., *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México. Siglo XXI Editores, 20. ed., 1975. pp. 64-75.

21 efr. FREIRE, P., *Hacioltro...*, p.44.

cidad intelectual de interpretación de la realidad de diferentes formas, las cuales están determinadas por las estructuras socio-económicas y políticas que los rigen, pero subsisten como una forma concreta de lucha contra la explotación.

En todos los países invadidos la cultura está determinada fundamentalmente por el control de las bases materiales. Esta organización impide el desarrollo de la cultura del pueblo, el que tiene que "aceptar" la cultura dominante. Los grupos más bajos dentro de la pirámide social se ven, de esta manera, obligados a vivir dentro de una "cultura del silencio", en la cual están impedidos de expresarse y, por consiguiente, impedidos de ser. Como dice Paulo Freire; "Dentro de la cultura del silencio existir es vivir solamente. El cuerpo sigue las órdenes que le son dadas desde arriba. Pensar es difícil; expresar su palabra, prohibido."²²

Sin embargo, y a pesar de ese "silencio", no es posible impedir que el pueblo desarrolle en la clandestinidad, especialmente, diferentes manifestaciones culturales. Por ello se habla de cultura del "silencio" entre comillas, queriendo significar con ello la situación en la cual es marginada la cultura del pueblo, siendo ignorada, mal entendida, aplastada, lo que para los invasores es interpretado como "silencio".

Por esta razón es pertinente referirnos a la resistencia cultural al enfocar el problema de la cultura-concientización. Si esto no se hiciera, ni se le diera la importancia que posee, hablar de un trabajo de conscientización con las clases populares sería una farsa, o una teoría ideologizante; en lugar de una lucha en favor de los oprimidos resultaría una lucha contra los oprimidos, para su utilización.

El diálogo comienza con la comprensión y el estudio de cada grupo humano de sus diversas manifestaciones culturales. En este sentido el folclor, por ejemplo, como cualquier tipo de manifestación popular (el sentido común y la religión), es la representación de la vida de los hombres. El folclor permite unir a los grupos humanos con su pasado histórico, ya que revive parte de su cultura. El folclor es el reflejo de la vida de un pueblo, de su evolución. Es una concepción de su vida, es la conciencia difusa del pueblo. Según Gramsci, es gracias al

22 FREIRE, P., *Ação cultural...*, p. 69.

folelor que las elases más bajas de la pirámide social desarrollan una forma de resistencia a la dominación. El folelor representa la imagen fiel de las concepciones populares y no es, como la burguesía lo utiliza, un espectáculo para la diversión de los extraños." Por esta razón el estudio de las diferentes manifestaciones culturales de la elase popular es un acto político fundamental, que exige una dirección concreta en favor de dicha clase y que se convierte en una opción revolucionaria, que va a permitir la consolidación de una Revolución Cultural, en donde todos los hombres (pero en especial los oprimidos) van a organizarse como elase social para la defensa de sus intereses de elase mayoritaria.

La formación del animador cultural (del profesor progresista). De lo dicho hasta ahora podemos deducir que el papel del animador cultural, en un Círculo de Cultura, no es el de transferir el conocimiento, sino de quien, a través del diálogo, ilumina la realidad, procura conocer una realidad junto con los alfabetizandos.

El animador cultural "no es un intelectual frío", "objetivo" o un "especialista neutro" dentro de un Círculo de Cultura. Él es un **militante** comprometido en la transformación de su sociedad. Su postura debe ser radical en el sentido de rehusar cualquier tipo de solución "dada" o "pre-fabricada", cualquier tipo de invasión cultural clara o mañosamente escondida. Su opción política debe conducirlo a saber que es imposible enseñar algo a los alfabetizandos sin aprender primero con ellos, y aprendiendo con ellos, **enseñar**.²⁴

De ahí que, sostiene Paulo Freire, las experiencias no se transplantan sino que se reinventan de acuerdo a situaciones concretas.

Lo importante para el animador cultural, como para cualquier animador o asesor técnico, político, no es el de ponerse a estudiar en forma abstracta los métodos y las técnicas de una animación cultural. Lo importante es el estudio de estas técnicas y ponerlas al servicio de una cierta teoría del conocimiento

23 Cfr. GRAMSO, Antonio, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, México, Juan Pablos Editores, 1975, pp. 11-28.

24 FREIRE, P. "Cuatro cartas...", p. 137.

vinculadas a las prácticas sociales de los alfabetizandos. Esa teoría, por lo tanto, debe ser fiel a una cierta opción política.

En este sentido [afirma Freire], si la opción del educador es **revolucionaria y su práctica coherente con su opción, la alfabetización de adultos, como acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de ese acto. De ésta forma, lo que se presenta a tal educador es procurar los mejores caminos, las mejores ayudas que posibiliten al alfabetizando ejercer su papel de sujeto de conocimiento en el proceso de alfabetización.**²⁵

Por ello, el rol del animador no es el de imponer un conocimiento, o el de depositar los contenidos de *ba*, *be*, *bi*, *oo*, *bu* en las conciencias. Esto sería tratarlos como "objetos". El rol del animador que dialoga es el de considerarlos "sujetos", o sea, el de permitir que el grupo pueda expresar la percepción que tiene del objeto de estudio que se está analizando.

Es necesario, dentro del diálogo, superar la comprensión ingenua del acto de leer y escribir —codificar, decodificar— como un acto "de comer". Si así se hiciera caeríamos, como dice Jean-Paul Sartre, en la "concepción nutricionista del conocimiento", en la cual los que "dialogan" lo hacen para volverse intelectualmente más gordos. De ahí que fácilmente escuchemos expresiones tales como "hambre de conocimiento", "sed de saber", o "tener apetito por saber".

En esta concepción, los educadores son tomados como los poseedores "del conocimiento" y los alumnos considerados como si fuesen "vasijas vacías" (objetos) que deben ser llenadas por los "depósitos" del educador.²⁶

La función gnoseológica no puede quedar reducida a simples relaciones entre el sujeto y el objeto cognoscible. La relación gnoseológica no puede terminarse cuando el objeto se convierte en objeto conocido. El objeto de estudio no puede ser considerado como término del conocimiento. El objeto sólo sirve para mediatizar el conocimiento de los sujetos en relación a la práctica ejercida por éstos."

De ahí que la dinamización de las conciencias, o sea el

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ Cfr. FREIRE, P., *Ação cu/Urol...* pp. 121-133.

²¹ PRIETO, Luis, "Sull' ideologie e sull' ruolo degli intellettuali nel processo verso il socialismo", (mimeo).

despertar de una conciencia crítica, que surge en el diálogo, debe conducir a una acción sobre la realidad, es decir: a una acción política.

Los sujetos en una relación dialógica no finalizan su análisis epistemológico en el objeto, ya que éste sólo posibilita el diálogo que se plantea en relación al análisis que cada sujeto hace del mismo objeto. Es el grupo, comprometido en una acción concreta, el que debe determinar la acción que quiera ejercer sobre la realidad y no el animador.

En una relación dialógica el sujeto "A" no puede convertir al sujeto "B" en un "depósito de conocimiento" al transferirle, simple y llanamente, su análisis: el que él considera como un conocimiento acabado, aún antes de que el sujeto "B" tenga la oportunidad de llegar a realizar su análisis. De esta manera se rompe el diálogo, y el sujeto "B" es transformado en recipiente del saber que cree poseer el sujeto "A".

Por esto el papel de un animador cultural es tan importante como el de cualquiera de los participantes en el Círculo de Cultura. No se pueden establecer recetas de lo que es necesario hacer, pero lo importante del diálogo es el hecho que el animador debe favorecer que la misma actitud epistemológica que él tiene, frente a los sujetos y al objeto, sea desarrollada por cada uno de los participantes. Esto sin olvidar que al mismo tiempo que enseña debe aprender también, debido a que una actitud epistemológica no es un hecho dado que se adquiere para siempre. La actitud epistemológica es una posición radical y, por lo tanto, abierta al conocimiento de la realidad, y como tal, esta actitud se transforma al transformarse dicha realidad.

Por ello "el ideal" de un conocimiento -vale decir: su verdad, a nivel del concepto-está, por lo tanto, en reproducir de aquél todo lo que cuenta y sólo lo que cuenta para una cierta práctica.²⁸

Un buen ejemplo de esto es proporcionado por Luis Prieto en relación al cenicero y al vaso para tomar agua. Para la práctica de una persona que tiene sed. si se encuentra frente a un cenicero de cristal, a un vaso de papel y a un vaso de vidrio, los dos vasos tienen el mismo significado con referencia a su

práctica: saciar su sed. Pero si un grupo de personas comienza una pelea y la persona que tiene sed debe defenderse, para esta práctica -su defensa- el vaso de vidrio y el cenicero de cristal tienen un significado equivalente.

La alfabetización, por ello, no es un fin en sí mismo, sino un medio para que se ejerza la transformación de la sociedad (post-alfabetización). Como dice Paulo Freire, la educación puede mandar desafíos para que se cambien las estructuras sociales injustas que impiden el desarrollo de la educación liberadora, pero si éstas no son transformadas, el desafío que lanza la educación resulta siendo idealista.

La práctica que cada conocimiento presupone no viene impuesta por el objeto, sino que proviene del sujeto. y como el sujeto es un sujeto social que vive dentro de un grupo (una clase social), éste tiene que respetar una cierta legitimidad vigente en el grupo al cual pertenece.

Las prácticas de cuyo ejercicio resultan las maneras de concebir la propia realidad de un sujeto no son, por lo tanto, escogidas por éste, sino por el grupo al cual necesariamente pertenece; y la selección está determinada no por los intereses del sujeto, sino por los intereses del grupo o sea, evidentemente, de los subgrupos de las "clases" dominantes en su "interior".

Es importante subrayar el hecho de que cada conocimiento presupone una práctica. Esto da por resultado que ningún conocimiento sea "objetivo", en el sentido de que el conocimiento sea dado exclusivamente por el objeto, de la misma manera que ningún conocimiento es neutro con respecto a las diversas prácticas ejercidas por los grupos humanos. De ahí que las prácticas escogidas por la burguesía son diferentes de las prácticas escogidas por el proletariado (aunque puedan existir prácticas comunes para los dos sectores).

En un Círculo de Cultura, por ejemplo, las prácticas escogidas por la clase oprimida deben conducir a la conquista del poder socio-económico y político, y por lo tanto de su hegemonía como clase, o sea, a la conquista de su hegemonía ideológica. Esto se da tanto en una sociedad en que no ha tenido lugar la revolución como en una sociedad revolucionaria, si bien de manera diferente.

El diálogo, método de la Pedagogía de la Pregunta. El diálogo es parte de la naturaleza histórica de los seres humanos. El diálogo, como relación entre el sujeto cognoscente y el objeto de estudio, es el sello del acto de conocimiento. Es mediante el diálogo que los hombres y las mujeres pueden desarrollar su capacidad de sujetos pensantes, al asumir como suyo el proceso de conocimiento que los llevará a conocer su realidad. Partiendo de la percepción que tienen de su realidad, hacen un análisis crítico de la misma para obtener un conocimiento nuevo (percepción crítica). Solamente en el diálogo liberador los hombres pueden ir expresando y comprendiendo "su" percepción alienada sobre las cosas y, al mismo tiempo, ir traspasando críticamente este conocimiento velado (o sea, falso) de la realidad, para develarlo (quitarle su falsedad), conocerlo críticamente (cómo es en realidad, de acuerdo a la pertinencia que requiere su acción) y para actuar sobre él, para transformarlo en percepción crítica.

El conocimiento que se desarrolla mediante el diálogo tiene el fin de permitir a los educandos volver sobre el concepto de realidad que poseen, admirándolo y llegando a conocer su razón de ser, para así develarlo, descubrirlo críticamente, y encontrar elementos conceptuales y materiales para su acción. Por eso el diálogo no es un acto mecánico, sino que exige un aprendizaje y una actitud de admiración por parte de los sujetos que establecen comunicación.

En el pensamiento de Paulo Freire admirar tiene un sentido diferente del usual. Ad-mirar es tomar el objeto de conocimiento como un objeto en sí mismo, es objetivar el yo, separándolo del no-yo, o sea, tomar distancia del objeto separando la subjetividad de la objetividad. Por ello la admiración es una operación eminentemente humana, en la que tomando distancia del no-yo podemos acercarnos curiosamente a él, para comprenderlo, para descubrirlo.

No hay acto de conocimiento sin una admiración del objeto a ser conocido. Siendo el conocimiento un proceso (no hay conocimiento acabado), al querer conocer admiramos, además del objeto de conocimiento, nuestra admiración anterior del mismo objeto.

Paulo Freire afirma:

Cuando ad-miramos nuestra ad-miración anterior (siempre

hay ad-miración de), estamos simultáneamente ad-mirando el acto de ad-mirar y al objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar los errores o equívocos posiblemente conocidos en la ad-miración anterior y esta re-admiración nos llevará a la percepción de la percepción anterior."

Al establecer la relación dialógica entre el sujeto y el objeto, los hombres y las mujeres, conociendo críticamente su práctica social, lograrán superar el nivel mítico de la conciencia al convertirse en seres críticos ante su realidad y pueden volver sobre ella para transformarla.

"Ahora sé que soy culto", dijo una vez un viejo campesino al discutir, a través de codificaciones, el significado del trabajo. Al preguntarle por qué se consideraba culto, respondió seguro de sí: "Porque trabajo, y trabajando transformo el mundo".³¹

El diálogo, en la medida en que se basa en un conocimiento crítico de la realidad, lleva necesariamente al descubrimiento de las estructuras opresoras, cualquiera que éstas sean. Los grupos que dialogan necesariamente tienen que llegar a denunciar las estructuras opresoras. Pero esta denuncia debe ir acompañada al mismo tiempo del anuncio de las nuevas estructuras. La utopía verdadera de Freire implica la dialectización entre la denuncia y el anuncio, lo cual exige:

- a) Un conocimiento de la realidad que se denuncia. LO que hace indispensable tanto una teoría revolucionaria, la cual debe elaborarse a partir de un conocimiento de la historia de cada sociedad y de cada grupo humano, como una práctica revolucionaria, sin la cual la teoría quedaría en el vacío.
- b) Anunciar la nueva realidad con la presentación de un pre-proyecto que, emergiendo desde la denuncia, solamente se realizará en la práctica.
- c) Conocer la realidad de los hechos concretos, que son la fuente del conocimiento.
- d) Confiar en las masas populares, sin renunciar a la comunión con ellas. Por ello Freire dice que hablar de diálogo y odiar a los hombres es una mentira, como hablar de democracia y acallar a las masas es una farsa.³²

30 FREIRE, P., *Ação cultural*. ., p. 74.

31 *Ibidem*. p. 28.

32 *Ibidem*, pp. 109-111.

La utopía sólo puede ser verdadera en la clase oprimida, pues la clase opresora podría denunciar solamente sus propias injusticias y anunciar sus propios métodos. La clase dominante no puede develarse a sí misma, ni tampoco proporcionar los medios a la clase dominada para que ésta lo haga.

La alfabetización liberadora (de la pregunta) se caracteriza por el diálogo; siendo éste el sello del acto del conocimiento, la alfabetización domesticadora (de la respuesta) busca alienar las conciencias. La primera problematiza, la segunda utiliza las consignas (eslogans). Basada en sus propios mitos, esta última no puede problematizar la realidad, proponiendo su develamiento, ya que así estaría en contradicción con sus intereses dominantes. En la acción cultural problematizante, por el contrario, la realidad anunciada es un preproyecto histórico para ser concretizado por la clase dominada.

2. Metodología de la alfabetización liberadora

La educación es un acto de conocimiento y un acto político, en el cual los sujetos que lo asumen son llamados a analizar críticamente un objeto determinado de estudio para que, al conocerlo, puedan actuar sobre él transformándolo y transformándose a sí mismos.

En el proceso educativo podemos diferenciar a los tres factores que lo conforman -sujeto • objeto • método-, los cuales están unidos dialécticamente en torno a una misma problemática: el conocimiento. Según sea la postura epistemológica asumida en relación a estos tres factores, en nuestra práctica educativa estamos o bien posibilitando, o bien impidiendo, que se realice en toda su extensión el acto educativo como acto de conocimiento.

La comprensión del acto educativo, como un acto de conocimiento y como un acto político en favor de los oprimidos, es el fundamento de la metodología de la Pedagogía de la Pregunta, la cual puede comprenderse mejor si se parte, primeramente, del análisis de la metodología o metodologías que surgen de la educación domesticadora. Dicho análisis puede

servir como marco de referencia para tomar el acto educativo como acto de conocimiento.

Se opta por la educación domesticadora cuando se asume una postura epistemológica "transmisiva" de respuestas sin preguntas, castradora del acto de conocimiento, porque sólo transmite un saber que se considera acabado, neutro y universal. Así, esta postura está inscrita en un proceso en donde la relación entre sujeto-objeto-método lleva a un tipo de educación que puede ser definida como "bancaria", "domesticadora", de respuestas. Se opta por la educación liberadora cuando se asume una postura epistemológica desafiante del conocimiento, inscrita en un proceso en el que la propia relación entre sujeto-objeto-método lleva al surgimiento de una pedagogía que posibilita la transformación, a una Pedagogía de la Pregunta.

Si analizamos los factores del proceso educativo en ambas opciones tenemos, en primer lugar, que la educación "bancaria" es aquella en donde los sujetos que participan en el proceso educativo son tomados como "objetos", recipientes vacíos en los cuales es necesario verter un conocimiento, buscando que aquellos retengan los contenidos programáticos fijos, estáticos, sin provocar el análisis crítico de tales contenidos.

El sujeto-"objeto" es un ser a-histórico, a-cultural, abstracto, cuya única alternativa es la de "engordar" intelectualmente.

En esta postura, el objeto de conocimiento es un objeto ajeno, lejano y aislado en relación con el sujeto que quiere conocer, en la medida en que éste no se inserta en su práctica social, sino que, por el contrario, se pretende manejar como un valor universal, desvinculado de un contexto socio-histórico y político, y que además determinará la práctica social del sujeto, desvirtuando así el acto de conocimiento.

Es un objeto de estudio neutro, no comprometido con la realidad socio-económica, cultural y política que es vivida por el sujeto de conocimiento y, en la medida en que no pone en tela de juicio dicha realidad, desvirtúa el acto de conocimiento al no permitir que el objeto sea analizado a partir de dicha situación, con lo cual se produce un conocimiento parcial y deformado de un "objeto en abstracto".

En cuanto al tercer factor del proceso educativo, en la educación bancaria la metodología que se permite es aquella que ha sido diseñada con base en los siguientes criterios: el profe.

sor es el único que sabe, el alumno es el "que no sabe". Por objeto de estudio se concibe aquello que debe memorizar el alumno, aquello que le es transmitido a través de los comunicados del profesor, sin tener en cuenta ni la práctica concreta del alumno ni la del profesor.

Sujeto-objeto-método hacen parte de una educación "domesticadora", en cuanto que el adiestramiento que reciben profesor y alumno no permite otra cosa que no sea "tomar conocimientos", castrando el acto de conocimiento de profesor y alumno. La postura epistemológica asumida por el profesor es "transmisiva" de conocimientos.

Sin embargo, esto no quiere decir que la información, que en relación al objeto de estudio maneja el profesor, no deba ser transmitida, para permitir que el educando conozca en dónde se sitúa el objeto y la información. Aquí lo que cuestionamos es el conocimiento estático, fijo, aquél que castra la participación del educando en la medida en que no genera la creación de conocimientos a partir de la información que posee el profesor.

En la segunda opción a que hemos hecho referencia, en la Pedagogía de la Pregunta, los factores del proceso educativo se conjugan para liberar al sujeto de la domesticación, del adiestramiento intelectual, llamándolo a asumir una postura crítica en el acto de conocimiento. El sujeto deja de ser objeto porque ya no es considerado como un recipiente vacío que hay que llenar, sino que en tanto que sujeto —que posee y que puede recrear conocimientos— va a ser desafiado, problematizado, en el desarrollo del propio acto educativo, para que llegue al conocimiento crítico de su percepción, de un saber que comprende a la práctica en que vive.

Hablamos de un acto de conocimiento como un desafío en cuanto que parte de una historia y de una cultura vivida por el sujeto, y éste es llamado, desafiado, a hacerla y re-hacerla en tanto que es sujeto activo de la misma.

El segundo factor del proceso educativo, el objeto de estudio, por medio del cual el sujeto es desafiado frente al conocimiento, está inscrito dentro de su propia práctica y para su estudio se parte de ella. Por lo tanto, este estudio es un acto de conocimiento y un acto político.

Es un acto de conocimiento porque, al ser ubicado el objeto de estudio al seno de una práctica social concreta, permite

llegar al conocimiento crítico de su realidad al transformar un saber, adquirido mediante la vivencia, en un conocimiento.

Es un acto político porque mediante el conocimiento del objeto de estudio, determinado por la práctica del sujeto, se posibilita la afirmación de la existencia de éste como sujeto activo de su propia historia.

En la Pedagogía de la Pregunta no se puede hablar de "una" metodología como algo ya establecido, impuesta desde afuera, sino que la metodología es creada y recreada *con* los sujetos que participan en el acto de conocimiento, y esto se hace a partir de su realidad concreta. Así, sujeto-objeto-método forman un todo dialéctico que imprime una responsabilidad a quienes participan en el conocimiento, llamándose a éstos a que asuman una postura crítica ante el conocimiento de su realidad, y por lo tanto se comprometan políticamente dentro de ella. De ahí que la postura asumida por los sujetos sea cognoscitiva.

En la postura epistemológica "transmisiva" es imposible que se cree el conocimiento. Un impedimento fundamental está en que el proceso mismo falsea el objeto de estudio al presentar sólo un aspecto parcial de éste, y que, en lugar de ser presentado para ser conocido, es transmitido. Se imposibilita así el nivel reflexivo y crítico del acto de conocimiento, pues se transmite un conocimiento ya hecho, acabado, en el cual los objetos sólo tienen una función pasiva.

El propio proceso de la educación de respuesta ("bancaria") falsea el objeto de estudio, porque el "conocimiento" comienza con el "conocimiento" que del objeto tiene el profesor; dicho conocimiento se constituye en objeto de estudio para ser conocido por el alumno, lo que genera una falsa epistemología que no parte del objeto sino de un "X" conocimiento que sobre él se cree tener.

En esta falsa epistemología el conocimiento parte del conocimiento que el profesor tiene - { } cree tener- del objeto de estudio, el cual generalmente ha sido adquirido a través del conocimiento que otros tienen del objeto de estudio, lo que genera una total desvinculación entre objeto y conocimiento. El resultado de esta falsa epistemología será un conocimiento (en los alumnos) del conocimiento (del profesor) basado en conocimientos -fuentes de información bibliográfica- del objeto de estudio.

Sin embargo, no podemos olvidar el hecho de que la educación, en sí misma, no puede generar transformaciones. El papel de la educación liberadora es lanzar desafíos para que la sociedad transforme las estructuras que impiden el desarrollo de este tipo de educación. De ahí que afirmamos que, mientras las estructuras sociales **impuestas** no sean transformadas, el desafío que puede ser lanzado por medio de la educación liberadora resultará siendo una utopía abstracta, o sea, sin que produzca transformaciones sociales.

Permitir, por lo tanto, que la educación lleve al desarrollo real de un proceso de conocimiento es, de por sí, un acto político en favor de la mayoría oprimida.

De la praxis pedagógica de Paulo Freire hemos extraído cuatro aspectos metodológicos --en relación a la alfabetización liberadora solamente-- en los cuales se sintetizan y replantean las propuestas teóricas de la Pedagogía de la Pregunta como acto de conocimiento y acto político. Tales aspectos son: el universo temático, las palabras generadoras, la codificación y la decodificación. Trataremos de analizar éstos a continuación, teniendo como objetivo presentar (no como modelo universal único) una sugerencia teórico-metodológica de la que se puede partir para el diseño y la implementación de campañas de alfabetización que tiendan hacia la Pedagogía de la Pregunta.

El universo temático. El universo temático es el conjunto de temas generadores en interacción permanente. Estos temas son un conjunto de ideas, de concepciones, de valores, de desafíos de una época (agresión, marginalidad, dependencia, liberación, revolución, reconstrucción nacional, por ejemplo para los países de América Latina).

El **universo** temático es el estudio socio-económico, cultural y político en el cual se busca desarrollar el proceso de educación liberadora. Es en el estudio del universo temático en donde alfabetizador.alfabetizando van a encontrar los caminos viables históricamente, de acuerdo a su sociedad (y por lo tanto a sus necesidades), que les permitan conocer un objeto de estudio para transformarlo.

Desconocer el universo temático, al seno del cual se inscribe la alfabetización, sería comenzar un proceso de conocimiento

igualmente transmisivo en tanto que ahistórico; su análisis crítico, por consiguiente, es el primer paso para descubrir las mejores técnicas metodológicas que, de acuerdo al grupo con el que se va a trabajar, pueden ser utilizadas para que se dé un acto de conocimiento.

Sería imposible que los sujetos que participan en un aprendizaje pudieran ser tomados como tales (sujetos) si se les considera como entes abstractos y no históricamente situados en una realidad social, económica, cultural y política concreta.

Palabras generadoras. Una vez que se ha realizado el estudio del universo temático, la primera afirmación que podemos hacer en torno a la palabra generadora (o palabras generadoras) es que la selección debe hacerse con base en su riqueza sociológica, económica, cultural y política, al mismo tiempo que su riqueza fonética. Estas palabras deben estar ligadas siempre a problemas concretos, ya sean locales, regionales o nacionales (de ahí la necesidad de conocer el universo temático).

La palabra generadora debe constituir, para el grupo con que se va a trabajar, una palabra clave dentro del universo vocabular utilizado por sus integrantes. La condición principal para que una palabra sea generadora es que debe servir para generar, a partir de ella, otras palabras, con el fin de llegar al aprendizaje de la lectura y la escritura. Aprendizaje que no puede separarse de una lectura y escritura crítica de la situación vivida por cada grupo, es decir, de la alfabetización política.

Veamos prácticamente esta teoría con base en una experiencia de alfabetización en África. La palabra generadora era el nombre de un pez, el *bonito*.³³ Esta palabra tiene varias características y, desde el punto de vista fonético y gramatical, permite la formación de nuevas palabras; es decir, permite que, a partir de ella, se puedan generar otras palabras.

Bonito es una palabra compuesta de tres sílabas: bo-ni-to y

33 Esta palabra fue utilizada en São Tomé e Príncipe para la alfabetización del grupo étnico de los angolares, formado por pescadores que fueron los primeros pobladores de la isla. Para profundizar en la historia política de la República de São Tomé e Príncipe, Cfr. VARELA B., Hilda, *África. Crisis del poder político: dictaduras y procesos populares*, México, Nueva Imagen-CEESTEM, 1981, pp. 161-174.

que puede ser descompuesta en "familias". A cada conjunto de vocales se les puede llamar "familias". Así, tenemos las "familias" de *ba, be, bi, bo, bu*; de *na, ne, ni, no, nu*; de *ta, te, ti, to tu*.

Ahora bien, con este grupo de familia se empieza a formar una serie de palabras tales como: banana, Benito, nana, teta, bata, bebo, Beta, boba, etcétera.

Pero al mismo tiempo *bonito* genera una problemática histórico-cultural muy concreta. De ahí que las palabras generadoras estén siempre asociadas a temas generadores que deben ser debatidos en el proceso de alfabetización. Esta palabra, utilizada para la alfabetización de un grupo étnico en la República de São Tomé e Príncipe, lleva implícita una gran riqueza sociológica, política y cultural. *Bonito* es el nombre de un pez (atún) muy apreciado en dicho país, pues es la base del principal platillo típico. Para pescarlo, sin ninguna infraestructura de base, los pescadores exponían su vida y, dadas las condiciones climatológicas y la ausencia de frigoríficos, era difícil su conservación una vez capturado. Para el colonialista portugués todo esto carecía de interés; más aún, llegó a ser utilizado como un instrumento de represión al prohibir su pesca.

Esta palabra, por ejemplo, posibilita la descomposición en torno a una serie de temas tales como:

1. Su significado para el grupo que la utiliza, es decir, su contexto histórico. Es muy importante conocer críticamente la percepción que los educandos tienen de la palabra en relación a la condición en que se encuentran (lógicamente que este proceso será diferente si se realiza en un país que ha hecho o no la revolución).
2. La producción: la necesidad de crear una infraestructura de base para la pesca que posibilite una organización económica para quienes se dedican a este trabajo.
3. Las cualidades nutritivas del *bonito*, lo cual puede llegar a plantear problemas de salud y nutrición.
4. Además *bonito* no sólo es el nombre del pez, sino que tiene el mismo significado que en español como sinónimo de belleza. De ahí que pueda generar temas tales como "pueblo bonito".

Historia, producción, salud, son problemas que deben dialogarse en un análisis de orden político. De esta manera el grupo podrá tener la posibilidad de desarrollar una conciencia crítica

y de participar en la organización de la producción, de la salud, etcétera.³⁴

Codificación. Como ya dijimos, *bonito* es la palabra generadora que fue seleccionada en base a su riqueza. Lejos de ser abstracta, carente de sentido real para los alfabetizandos, está íntimamente ligada a su situación diaria, a su pasado concreto y a un futuro que ellos pueden construir. Es con base en esta situación existencial que se debe debatir y conocer la palabra *bonito*.

La codificación es la representación de una situación existencial que está en relación con la palabra generadora. Es la representación de ciertos aspectos de la realidad que se quiere estudiar; expresa "momentos" del contexto concreto. Debe ser tomada como un objeto de conocimiento, como la representación del tema que se va a debatir. Dependiendo del canal de comunicación utilizado, la codificación puede ser:"

- o Visual
 - o Pictórica: pintura, diseño, fotografía.
 - o Gráfica: lengua escrita.
 - o Mímica: expresión del pensamiento por medio de gestos.
- o Táctil
- o Audiovisual. Con el uso simultáneo del canal visual y del auditivo.

La codificación puede ser simple o compleja. Esto depende de los canales que se usen. Lo importante es tener presente que la codificación es un lenguaje no necesariamente escrito y debe ser tomado como un discurso para ser leído. En este sentido, tiene una "estructura de superficie" y una "estructura profunda" dialécticamente unidas entre sí.

La "estructura de superficie" son los elementos que constituyen visiblemente la codificación. La "estructura de fondo" no es visible; emerge en la medida en que se profundiza el análisis de la codificación. Por ejemplo, *bonito* es un medio de

³⁴ Cfr. FREIRE, P., *La importancia de teery el proccso de liberación*, México, Siglo XXI EdfiOres, 6a. ed., 1988, pp, 125-176.

³⁵ Cfr. FREIRE, P., *Carlos a Guínea-Bíssau*, México, Siglo XXI Editores., Sa. 00., 1987, p. 124.

subsistencia que puede ser codificado a través de un dibujo que muestre a los hombres pescándolo.

Por lo tanto la codificación es un "discurso" para ser leído por quienes participan en el debate y procuran descubrirlo. Lo importante, cualquiera que sea la forma que la codificación asuma, es que debe ser tomada en la práctica como un objeto de conocimiento.

Por esta razón, una vez escogidas las palabras generadoras, se elaboran las codificaciones que ayudarán a explicarlas, existiendo una relación íntima entre la palabra generadora y la codificación. Según la situación a estudiar, la relación entre la palabra generadora y la codificación puede formar un todo, o bien la palabra puede estar solamente referida a una cierta dimensión de la codificación.

Decodificación. La decodificación es uno de los elementos más importantes en el proceso de alfabetización. Se le llama así al debate -diálogo- que se realiza entre el educador y el educando, con el fin de ir descubriendo la estructura de fondo de la codificación.

En el proceso de decodificación el papel del educador es fundamental. Su opción epistemológica debe coincidir con su opción política: al posibilitar el análisis de la codificación, participando con los educandos en este proceso, debe favorecer la comprensión de las estructuras de opresión que impiden el conocimiento crítico de la realidad vivida por los educandos,"

En América Latina la educación liberadora es una utopía (excepción hecha de Nicaragua y Cuba) debido al mantenimiento de estructuras que favorecen sólo a pequeños grupos en el poder, pero se trata de una utopía concreta en el sentido de que plantea lo que no existe, pero que puede y debe existir,

36 "El problema del poder político sobrepasa cualquier reOexión. En el caso específico de la educación, para *mi* es inevitable pensarla sin pensar en el poder ... No pretendo hacer una metafísica del poder, que sería contradictoria a mi perspectiva de que el poder es histórico y de clases y no una esencia inmutable. ... El problema que se les plantea a las clases trabajadoras, por lo tanto, no es apenas tomar el poder ... el problema central es tomar el poder y reinventar el poder, pero no quedarse en la loma del poder," GADOTII, M., P. FREIRE y S. GUIMARAES, *Pedagogía: diálogo e conflito*, São Paulo, Cortez Editora-Editores Autores Asociados, 21. ed., 1986, pp. 66-67.

lo cual ha sido confirmado hoy en día por la revolución de Nicaragua.

De ahí la insistencia de Freire sobre la necesidad de tener muy presente cuáles son los espacios políticos en los que puede inscribirse este tipo de acción educativa: "hacer lo que históricamente es posible y no lo que desearíamos hacer".

Esto no puede interpretarse como un conformismo frente a las barreras casi infranqueables de la opresión. Por el contrario, significa la necesidad de un compromiso político en favor de los oprimidos, buscando junto a ellos los espacios que puedan ser utilizados al interior de las estructuras opresoras para abrir los caminos hacia la liberación.

Teniendo presente este marco de referencia, la decodificación debe permitir a educandos y educadores el conocimiento del objeto de estudio, situándolo en su contexto social. El educador debe permitir que los educandos se expresen en relación al objeto de estudio, para que al conocerlo puedan actuar sobre él, transformándolo y transformándose a sí mismos. De ahí la importancia que tiene el saber situar dicho objeto en el universo temático de los educandos.

Entre más se profundice en un objeto de estudio, más grande será la capacidad para analizar la relación entre el objeto de estudio y la realidad socio-económica, política y cultural de los educandos.

El educador no puede ser, en el contexto del proceso cognoscitivo, un intelectual "frío", "objetivo", como señalamos anteriormente. Por el contrario, debe situarse como una persona comprometida con los educandos en el conocimiento del objeto.

Resumiendo, podemos decir que el diseño e implementación de metodologías que tienden hacia la liberación sólo pueden realizarse dentro del diálogo, el cual supone la existencia de sujetos cognoscentes y de un objeto cognoscible, unidos dialécticamente y situados (histórica y culturalmente)³⁷ al inte-

37 "BeliO: ...considero que educación popular es fundamentalmente el trabajo educativo que se procesa en el interior del movimiento popular, centrado en los intereses objetivos de la clase trabajadora.... En la metodología dialéctica el punto de partida no es el saber del educador sino la práctica social de los educandos. Es esa práctica la que constituye el eje en torno del cual gira el proceso educativo. Antes de elaborar conceptos es preciso sacar de los educandos los elementos de su práctica social; quiénes son, qué hacen o qué saben, lo que viven, lo que quieren, los desafíos que enfrentan. Por lo tanto, la metodología dialéctica es inductiva, en ella el proceso

riar de una estructura socio-política determinada. Así, los planteamientos teórico-metodológicos de Paulo Freire son una alternativa concreta de lucha *con y por* los oprimidos que exigen, de quienes participan en el proceso de la Pedagogía de la Pregunta —como seres de la praxis—, una opción epistemológica y política definida en favor de las clases populares.

de teorización de lo real va de lo personal a lo colectivo, de lo biográfico a lo histórico, de lo local a lo nacional, de lo específico a lo general, de lo coyuntural a lo universal, de lo parcial a lo estructural, de lo concreto a lo abstracto. La teorización debe regresar a la práctica del grupo popular l'omo una nueva luz." FREIRE, P. Y FREI BETTO, *op. cit.*, p. 77.

II

Educación alternativa: análisis de una práctica de educación popular con estudiantes de Psicología

Con respecto a tu pregunta sobre lo que yo entiendo como educación popular, también aquí hay una prolongación entre el Paulo Freire de ayer y el Paulo Freire de hoy. Ayer, Paulo Freire entendía la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, o un esfuerzo en favor de la movilización popular, o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la **sociedad**. Pero el Paulo Freire de ayer—un ayer que yo ubicaría en los años cincuenta y comienzos de los **sesenta**— no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. **y esto** es lo que yo hoy denomino la **politicidad de la educación**. (...) Por lo mismo, el Paulo Freire de hoy —y a éste lo ubico desde fines de los años sesenta y comienzos de los setenta— ve claramente la cuestión de las clases sociales. Por ello es que, para el Paulo Freire de hoy, la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, reneja los niveles de la lucha de clases en esa sociedad.'

El continuo análisis de los planteamientos freireanos fue el eje principal para comprender y para abrir espacios de trabajo dentro de la práctica de educación popular que a continuación presentamos.' *Este* trabajo tenía como objetivo formar a los estudiantes de Psicología para trabajar en educación popular, a través de un programa que la Universidad Nacional Autóno-

1 MONCLUS, Antonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en Educación de Adultos*, Barcelona, Anthropos, 1988, p. 144.

2 "La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular. [u]n hecho que la cuestión que se plantea a los educadores, en tanto políticos, y a los políticos, en tanto educadores, es precisamente reconocer qué espacios existen dentro de la sociedad que puedan ser llenados políticamente en un esfuerzo de educación popular." *Ibidem*, p. 145.

ma de México (UNAM) presta a las personas que habitan en los alrededores del barrio Iztacala, quienes recurren al Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) para cursar los niveles de primaria (primero la alfabetización, si es necesaria), secundaria y preparatoria. Dicha práctica se llevó a cabo en un salón de clases de la UNAM, plantel Iztacala (ENEP-1).

Los estudiantes que participaron en la práctica (cerca de 20 cada semestre entre 1978 y 1983) tenían una formación basada en el análisis experimental de la conducta. De ahí que la realización de una práctica freireana puede ser explicada como una de las contradicciones que ha generado la aplicación del modelo curricular. En esta práctica de educación popular el modelo conductual era cuestionado cotidianamente por los estudiantes, no como resultado de una teorización abstracta, sino por la oportunidad que tenían de participar en forma crítica en el proceso educativo, al realizar un trabajo concreto y al teorizar su propia práctica. Esta reflexión era complementada con el análisis del SEA, cuyos planteamientos orientaban el trabajo que debería realizarse con los adultos que acudían a la universidad para escolarizarse dentro del SEA.³

El estudio que aquí presentamos aborda los siguientes puntos:

- Un breve análisis del currículo de Psicología de la ENEP-1 para permitir que el estudiante situara la práctica de educación liberadora dentro de las contradicciones del modelo conductual en el que se estaba formando.
- Una síntesis de los principales planteamientos del SEA, los cuales servían de apoyo para el análisis de la práctica llevada a cabo por los estudiantes de Psicología.
- Por último, presentaremos el análisis de dicha práctica: sus dificultades y sus logros. La reconstrucción y re-creación del pensamiento freireano en el salón de clases en un trabajo de educación escolarizada (con los estudiantes de Psicología) y no escolarizada (con los adultos que asistían al SEA).

3 Es importante señalar que, por lo general, los estudiantes cuestionaban dicho modelo antes de ingresar a nuestra práctica, aunque tal cuestionamiento era, la mayoría de las veces, en forma acrítica, expresando así una forma de resistencia a la aplicación del modelo curricular impuesto, cuya esencia era contraria a la praxis.

1, La formación de educadores populares a partir de la Pedagogía de la Pregunta

No es nuestro interés hacer una descripción detallada del currículo de la carrera de Psicología, diseñado e implementado en la ENEP.⁴ Solamente queremos señalar los elementos fundamentales que posibilitaron nuestra práctica de educación popular a través del SEA, dentro de una visión no-domesticadora.

El currículo de Psicología significa para nosotros un avance en la concepción del proceso educativo. El currículo, técnicamente, gira en torno a la vinculación que debe existir entre teoría y práctica, entre enseñanza-aprendizaje, y entre las necesidades del sistema de producción imperante en nuestra sociedad. Sin embargo, ideológicamente su concepción responde a un marco teórico-metodológico, inspirado en la ciencia del análisis experimental de la conducta, siendo una técnica derivada como consecuencia lógica y necesaria al sistema capitalista.

El currículo de "Psicología Iztacala", como se le ha denominado, cuenta, en mi opinión, con dos polos opuestos y contradictorios: 1) una concepción del hombre y de la sociedad que pretende ser dialéctica, pero que, debido a sus fundamentos teórico-metodológicos, responde a una concepción mecanicista del hombre y de la realidad, y que, consecuentemente, sólo busca una relación de adaptación del hombre al *statu qua*; y 2) estudiantes y profesores tienen la posibilidad de trabajar *en y desde* la práctica, prestando un servicio social a las comunidades que lo necesitan, pero al mismo tiempo, para hacerlo, tienen como marco de referencia una tecnología al servicio del sistema de explotación capitalista que exige, para su subsistencia, la adaptación mecánica y pasiva del individuo al sistema imperante.⁵

4 "La falacia mayor del conductismo consiste en postular a la conducta como resultado de una interacción organismo-medio, que se expresaría constantemente a través del estímulo-respuesta. La evidencia de ambos pares se presenta como indiscutible, pero lo que se deja de lado, el verdadero secreto de este par organismo-medio, es que dicho organismo, cuando del hombre se trata, es un ser histórico producido no por un 'medio' natural sino por cierta organización social humana. Tal organización es estructurante de los sujetos humanos y de sus comportamientos. Por tanto, la evidencia del par organismo-medio es el ocultamiento del proceso a través del cual se realizan los procesos sociales." IIRAUINSFEIN. Néstor. *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, México, Siglo XXI Editores, 6a. ed., 1987, p. 75.

Ahora bien, como sólo se puede hacer lo que históricamente es posible y no lo que quisiéramos hacer, en "Psicología Iztacala" construimos una pequeña brecha en favor de una visión liberadora. Es esto lo que intentaremos explicar, con la certeza de que fue sólo una alternativa, una forma diferente (a la establecida por el diseño curricular) de trabajar. Las aportaciones teórico-metodológicas a las que hacemos referencia a continuación fueron parte de un trabajo cotidiano que, a lo largo de cada semestre académico, profesores y alumnos desarrollamos. Aquí solamente se presenta la teorización que en forma personal elaboré en relación a dicho proceso, que tuve la oportunidad de coordinar.

2. El Sistema de Enseñanza **Abierta** (SEA) en México

Tampoco es nuestro interés hacer un análisis crítico del SEA, sino, de la misma manera que lo hicimos al referirnos a "Psicología Iztacala", definir sus contradicciones **principales** e identificar la posibilidad de convertirlo en espacio histórico de lucha en favor de una educación alternativa.

El SEA tiene sus orígenes en el modelo inglés de Sistema de Universidad Abierta, elaborado con base en la lógica de los sistemas educativos de los países industrializados. Esta situación no se tiene en cuenta en México y la copia de este modelo se simplifica a la integración de los adultos al sistema escolar a fin de paliar las demandas en educación de la mayoría marginada.

Teniendo en cuenta la dificultad real (en tiempo, disponibilidad, espacio, dinero) que para muchas personas representa el seguir una instrucción regida por un tiempo y espacio escolar jerárquicamente organizado, y que exige el cumplimiento de una secuencia rigurosa, se han ideado nuevos modelos dentro de la educación llamada *no JO/mal* que, en principio, fueron presentados como "solución" a tales problemas, pero que en la práctica buscan la adaptación del individuo dentro de los cánones escolares establecidos por la ideología dominante, pero bajo formas "diferentes" a la escuela tradicional.

El SEA es una "alternativa" relativa del sistema vigente, en

la medida en que debe posibilitar la integración de los marginados al sistema formal de educación. Con este fin, se ha montado todo un aparato burocrático que, en definitiva, permite cursar y acreditar los cursos necesarios para obtener el certificado de primaria, secundaria, preparatoria y universidad "si el marginado así lo quiere", según se afirma.

Los alumnos inscritos al Sistema de Enseñanza Abierta, y que reciben el nombre de "usuarios", pueden seguir sus cursos cuándo quieran, cómo quieran, y de acuerdo a su propio ritmo. El profesor, en este caso llamado "asesor", solamente debe coordinar el aprendizaje del usuario (si éste lo desea, ya que existe la posibilidad de que lo haga solo). Según el modelo del SEA, todos los usuarios en común "se ayudarán" en dicho aprendizaje. Sólo se requiere, *en teoría*, que el usuario tenga o adquiera repertorios *alltodidactas* para ir avanzando a su propio ritmo. Los libros los proporciona el sistema (gratuitos en primaria). Los exámenes los realiza la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La contradicción resulta casi evidente, ya que el SEA reproducía las mismas dificultades inherentes al sistema escolar formal: el libro como guía ideológica de un saber abstracto y universal; el aprendizaje memorístico y desvinculado de una realidad concreta para conocer y transformar la selección piramidal de una superminoría que llega a la cumbre; la imposición ideológica de una forma dominante de interpretar la realidad, etcétera.

Sin embargo, en el contexto de la experiencia realizada en Iztacala, dichas contradicciones (en sí mismas un buen punto de partida para un análisis crítico) fueron el espacio libre que el mismo sistema abierto posibilitó. Al identificarlas usuarios y asesores se inició un acto de conocimiento crítico, al tomar al propio sistema abierto como objeto de estudio, para descubrirlo e intentar transformarlo, transformándonos de simples "objetos receptores" en sujetos críticos.⁵ Es necesario tener en cuenta que, en países con economía de mercado, la sociedad

5 "¿De dónde nace la conciencia crítica? De la posibilidad que el oprimido tiene de contemplar, en el sentido CÓLICO, su propio trabajo y de cómo el producto de su trabajo se dislri"uye en el proceso social ... En nombre de la educación popular existe mucha educación 'bancaria'. que se justifica por la 'frisa', porque no hay tiempo de aplicar la metodología correrla ... En este ritmo, e asesor intelectual acaba dando directrices políticas, impidiendo a los trabajadores ser protagonistas de su proceso histórico." FREIRE, P. y Frei BErrO, *op. cil*, pp. 30-31.

exige la preparación del individuo dentro de sus cánones (para conseguir un empleo, o mejorar en el empleo, por ejemplo). Las personas marginadas no tienen otra alternativa que buscar escalar en la pirámide escolar. Esta realidad era preciso enfrentarla al analizar las contradicciones del SEA.

3. El SEA Y su aplicación en Iztacala (SEA.I)

Desde el inicio de nuestra participación -segundo semestre de 1978-- en la práctica de educación popular en Iztacala, la preocupación principal estaba centrada en la búsqueda de alternativas que permitieran el desarrollo de un proceso educativo orientado hacia los planteamientos teórico-metodológicos de la Pedagogía de la Pregunta propuesta por Paulo Freire, o sea, en torno a una reflexión crítica y organizada que instrumentara los espacios necesarios para que los estudiantes de Psicología, los adultos inscritos en el SEA-I y los profesores **pudiéramos** compartir el proceso educativo como sujetos cognoscentes.⁶

Iniciamos esta reflexión partiendo del análisis de la educación de adultos en general, del SEA Y del currículo de Psicología en particular. Era necesario ir creando espacios libres, formas de organización de acuerdo a las necesidades de los sujetos que participaban en la práctica. Éste era nuestro desafío, había que ir más allá de lo establecido, crear y recrear un espacio de lucha; en última instancia: una educación alternativa.

Como primer paso el grupo (usuarios, estudiantes de Psicología y profesores) procedió a la identificación de las principales contradicciones inherentes al SEA-I y al currículo de Psicología. Así, empezamos a darnos cuenta que:

- En el marco establecido por el SEA, el adulto es tomado como un "objeto" sobre el cual es necesario depositar

6 "Antonio: A mi entender, la primera cosa que un intelectual progresista debe hacer, si quiere juntarse con el pueblo, es respetar ese saber y apropiarse de él. Meterse en ese saber, como tú decías, es apropiarse del sentimiento, de sentir, del actuar de las masas, que se manifiesta, principalmente, por medio de la resistencia o de las expresiones culturales de la resistencia." FREIRE, P., *Hacia una...*, p. 68.

una serie de contenidos programáticos. Por lo tanto, es un **"elemento", un ser "ahistórico", sin "cultura", y que** debe adaptarse al sistema de producción capitalista.

El estudiante de Psicología era otro "objeto" entrenado para que adquiriera una cantidad "X" de repertorios, básicamente conductuales, de los cuales debía valerse técnicamente para lograr la adaptación del individuo (del usuario) al sistema vigente. Por lo tanto, este alumno tampoco está inserto dentro de una historia como sujeto de transformación, creando y recreando su historia y su cultura de acuerdo a su realidad concreta.

Desde el principio nuestra opción educativa era diferente a la del SEA: educador y educando (usuario, estudiante de Psicología y profesor de Psicología) deberían participar conjuntamente en el proceso educativo, considerados como *sujetos* de conocimiento. Los libros de texto del SEA simbolizan una simplificación de la realidad, de igual forma que los libros y artículos que manejan profesor y alumno, y, por lo tanto, responden a una forma determinada de concebir la realidad; forma que no les pertenece ni a los educandos ni al educador, sino que les es impuesta. Por eso era necesario organizar un proceso educativo que permitiera descubrir estas contradicciones, situándolas en relación con el sistema de producción dominante.

Para hacer tal análisis era necesario partir de la misma práctica, ubicada dentro de un análisis de totalidad que permitiera la comprensión crítica del trabajo que se realizaba. No puede ignorarse que nadie educa a nadie, que los hombres se educan entre sí, a través de su práctica, conociéndola críticamente y actuando sobre ella **para** transformarla.

Estos planteamientos nos llevaron, poco a poco, a hacer explícitos los siguientes postulados como lineamientos básicos de la Pedagogía de la Pregunta:

- a. La hegemonía ejercida por la clase dominante impide el desarrollo de cualquier forma de organización educativa que atente contra sus intereses, o sea, el desarrollo de una praxis de la pregunta que legitime y represente los intereses de las clases explotadas."
- b. La educación es un acto político y un acto de conocimiento que se inserta y se desarrolla al interior de una formación social determinada. Por lo tanto, dependiendo del modo de producción dominante en una sociedad,

el proceso educativo representa los intereses de la clase que tiene el control de los medios de producción y, por ende, dirige a las clases subalternas.

- c. **La** educación no es neutra, no puede pretenderse que lo sea; orienta de una manera concreta las relaciones sociales de producción. Por lo tanto, no es lo mismo una intervención educativa en el ámbito e intereses de la clase dominante que aquella orientada y dirigida por la clase trabajadora.
- d. **Es** posible que en ciertos momentos sea la educación la encargada de lanzar el desafío para que la sociedad opresora sea transformada. **Es** preciso, sin embargo, que tengan lugar transformaciones estructurales, que sirvan de apoyo al desafío, a fin de que se concreten las prácticas en él enunciadas.
- e. Todos los hombres son intelectuales, pero no todos los hombres ejercen en la sociedad una función de intelectuales. En todo trabajo físico existe aunque sea un mínimo grado de actividad creadora, la cual depende de la organización social.
- f. Toda práctica educativa implica una concepción de los seres humanos y del mundo, y envuelve una postura político-ideológica y teórico-metodológica.
- g. El papel del educador no es el de hablar a la base popular sobre su visión del mundo, o intentar imponer la suya, sino el de dialogar con la base sobre su visión y la del propio educador.
- h. La educación de la respuesta (domesticadora), por oposición a la Pedagogía de la Pregunta, impide que los estudiantes sean considerados, a lo largo de su educación, como *sujetos* (educandos), convirtiéndolos en *objetos* pasivos.
- i. El proceso de educación de la respuesta (domesticador) impide que los estudiantes participen en la creación y re-creación de su educación. Esto da como consecuencia una pérdida de la capacidad creadora del estudiante.
- j. Para el adulto no es tan importante conocer cosas nuevas (abstractas); lo que le interesa es sistematizar su conocimiento (integrar en conjuntos más armónicos y más totalizantes los elementos nuevos). La base del proceso educativo para un adulto es su experiencia per-

sonal; de ahí que la realidad concreta (su actividad práctica) debe ser el punto de partida del proceso de educación *con y para* el adulto.

- k. Los individuos o grupos sociales cuyas condiciones concretas de existencia se hallan estrechamente asociadas con el trabajo productivo material desarrollan una forma de pensamiento muy concreta, con escaso desarrollo de formas de pensamiento abstracto. De ahí la necesidad de organizar programas de educación de adultos que estén vinculados con trabajos materiales ligados dialécticamente a la comprensión crítica del objeto de estudio y nunca a una repetición mecánica abstracta.
- l. El adulto no se motiva para aprender sino cuando ve que el conocimiento nuevo le es útil para transformar las condiciones concretas de su existencia para mejorar su vida.
- m. Para todo adulto es importante su auto-imagen, la manera cómo se ve a sí mismo frente a la sociedad. Parte importante son los papeles que cumple en la sociedad, las actividades económico-productivas que realiza, la valoración de su trabajo y la acumulación de experiencias existenciales.
- n. No hay práctica completa sin teoría, ni teoría coherente sin práctica: la teoría, en unión con la práctica, exige un pensamiento organizado. De ahí que pensar acertadamente significa descubrir y entender críticamente lo que se halla más escondido en las cosas y en los hechos que se analizan. Esto no es un privilegio de unos hombres (la clase dominante), sino un derecho de todos los hombres y mujeres.

Tratando de ser coherentes con estos postulados básicos, nuestros esfuerzos estaban orientados a posibilitar que los estudiantes de Psicología fueran autónomos en el trabajo que realizaban con los educandos a lo largo del semestre. Pero ser autónomo no quiere decir acrítico, y/o abstracto, o sea que cada uno trabajara por su lado en una concepción individualista, sin que existieran formas concretas para compartir y así enriquecer las experiencias obtenidas. Por el contrario, la organización giró en torno a una reflexión colectiva de lo que a diario se hacía.

Esta organización fue la siguiente:

- a. Asesorías con educandos: de lunes a jueves, de 9 a 11 horas, todas las semanas.
- b. Programación de asesorías: martes y jueves de cada semana, con un tiempo disponible de 2 horas semanales para esta actividad. Por esta razón los estudiantes de Psicología debían organizar sus actividades de tal forma que pudieran tener tiempo disponible para esta tarea.
- c. Organización y coordinación de la actividad del viernes. La preparación se llevaba a cabo los miércoles y el trabajo se realizaba los viernes de cada semana. Para prepararlo, los estudiantes y profesores buscaban organizarlo de manera que se permitiera a todos los integrantes participar en la dirección de este trabajo y así obtener una experiencia formativa. Se trabajaba en pequeños grupos, formados por dos estudiantes y por un profesor y, cuando era posible, por los adultos. Esta tarea estaba íntimamente relacionada con la evaluación crítica. De esta manera, el grupo encargado de coordinar y organizar la actividad del viernes dirigía la evaluación de lo hecho en esa ocasión. Al final de ésta se formaba el grupo que tendría a su cargo la organización de la actividad del siguiente viernes, siendo preparada los miércoles. Con este procedimiento se buscaba teorizar la reciente experiencia, para tener un punto de partida para llevar a cabo otra nueva actividad, que de esta manera presentara una continuidad y una superación, lo que no implicaba una secuencia escalonada, ordenada y rígida. Lo fundamental era la teorización (reflexión crítica) de una experiencia concreta, porque gracias a esto los estudiantes conocían en la práctica y no en base a estudios abstractos.
- d. Organización de los estudiantes y profesores de Psicología por áreas de estudio, siguiendo la división en materias que existía en el SEA: ciencias naturales, matemáticas, español y ciencias sociales. Ello, con el fin de que cada uno trabajara de acuerdo a sus capacidades y deseos. Este tipo de distribución tenía una finalidad operativa y permitía que los estudiantes-profesores hicieran un reporte de actividades realizadas a lo largo de la práctica. Los reportes eran posteriormente utilizados

como base para la reflexión general de la práctica, la cual se llevaba a cabo al final del semestre.

Este tipo de organización permitía tanto a profesores como a alumnos de Psicología una formación colectiva, basada en la participación de los estudiantes como sujetos. Este proceso no era mecánico (rígido) y estábamos conscientes de las dificultades que esta forma de organización participativa traía consigo. Por ejemplo, no todos los estudiantes que estaban en la práctica lo hacían críticamente y con deseos de aprender y compartir sus experiencias con los demás, sino que algunos veían en la práctica del SEA-I una forma fácil de acreditar un requisito más de su carrera.

Al reflexionar en torno a esta problemática surgió una pregunta: ¿se puede afirmar que los estudiantes, profesores de Psicología y adultos que se inscribían en el SEA querían *liberarse*, es decir, participar críticamente en un proceso educativo alternativo? Una primera aproximación para responder a esta pregunta la podemos resumir de la siguiente manera: los estudiantes estaban hastiados de ser tratados como "cosas" en las que se depositaban conocimientos; entendían, aunque no críticamente, que la educación que recibían no respondía a sus intereses; sus maestros, como sus libros, les eran ajenos a su práctica. La escuela "castra" su capacidad creativa y participativa, y ellos tenían necesidad de ser sujetos plenos.

Sin embargo, la comprobación de esta afirmación tiene algunas diferencias. A lo largo de nuestra práctica docente comprendimos que la participación de los adultos era diferente a la de estudiantes y profesores de Psicología. Estos últimos, después de haber sufrido un largo proceso de escolarización, cuando tenían la oportunidad de volver críticamente sobre su escolarización, sus experiencias les permitían fácilmente expresar sus opiniones. Los adultos, por el contrario, tenían una visión más lejana de este proceso.

Para los estudiantes de Psicología ésta era una realidad cotidiana. si bien tenían una motivación principal que les impedía caer en un idealismo con respecto a esta situación: los estudiantes estaban casi en la cúspide de la pirámide escolar y, por lo tanto, la motivación para participar de los beneficios que esto les podía dar era muy grande. De ahí que su historia de no participación y de adaptación a cualquier situación los podía llevar a que, en principio, aceptaran cualquier cambio

sin mayores dificultades. y más aún cuando éste, de alguna manera, los favorecía.

Algunos estudiantes, a lo largo de la práctica, iniciaban una búsqueda hacia un compromiso político, el cual dependía de la opción que iban asumiendo en relación con su participación crítica en la práctica. Éste es un punto importante en un proceso auténtico de formación del estudiante, pues no se le capacita para producir más sino para ayudar a desarrollar sus capacidades intelectuales, siendo fundamental su raciocinio crítico como sujeto cognoscente.

Era un proceso difícil y a veces muy conflictivo; como suele decirse en el lenguaje coloquial, era un "tira y afloja" entre la posición cómoda y pasiva del "objeto receptor" de conocimientos "acabados" y la actitud crítica y comprometida del sujeto que no "recibe", sino que él mismo debe descubrir los conocimientos. Éstos nunca serán acabados y perfectos, sino que constituirán un proceso, un punto de partida, para seguir conociendo y transformando. El profesor, en tanto que educador que también se educa con los estudiantes, debe ir conociendo esta búsqueda que inician los estudiantes, respetándola y haciendo explícita su dirección.

Si bien en definitiva la educación alternativa conlleva una opción en favor del surgimiento de sujetos críticos, no hay que olvidar que este proceso no es mecánico y que se presenta de manera distinta en cada persona. Lo principal era el trabajo directo con los estudiantes, a partir del compromiso que los profesores asumían, al mismo tiempo que se respetaba el lento proceso de transformación de los estudiantes en sujetos críticos. Pero esto no quiere decir que se dejara todo al espontaneísmo o a la buena voluntad de los estudiantes. No se podía perder de vista que la práctica formaba parte del programa de servicio social que los estudiantes debían cubrir -necesario para acreditar los cursos- y, por lo tanto, exigía un mínimo de responsabilidad.

Afortunadamente la gran mayoría de los estudiantes con los **que** trabajamos tomaron, desde el principio, muy en serio este **proceso** educativo. Muchas veces lo que faltó no fue compromiso sino experiencia en este tipo de actividades. **Es** algo que no se puede aprender de un momento a otro, ni tampoco improvisar. Después de tantos años en que al estudiante no lo hemos dejado ser él mismo, no se le puede exigir, casi de la

noche a la mañana, que participe creativa y críticamente. Es algo que se va re.aprendiendo durante el propio proceso.

En relación con los adultos que se inscribían en el SEA, podemos decir que, debido a que comenzaban apenas a escalar en la pirámide escolar, sus motivaciones acerca de lo que querían obtener al ingresar en la educación abierta no eran muy claras. Sabían que tenían que alcanzar un grado más en la pirámide escolar, pero la coronación de ésta les era tan distante que cualquier cambio fuera de lo tradicional les molestaba y no lo comprendían de forma crítica. Lo que para la mayoría de ellos resultaba claro era el hecho de que si el esfuerzo que hacían por aprender no les daba frutos objetivos y concretos, desertarían del sistema sin mayor dificultad. Muchos de estos adultos habían tenido una experiencia previa sin éxito dentro del sistema escolar y no estaban dispuestos a perder su tiempo ni sus esfuerzos ante la posibilidad de un nuevo fracaso.

Los adultos que se inscribían en el SEA! buscaban una educación tradicional: un maestro que les diera clases, que les dijera todo lo que debían hacer. Esto propiciaba que con los adultos el proceso de liberación fuese más largo y difícil, más aún cuando este proceso educativo se hace separado de una práctica concreta; entre más lejana sea esta vinculación entre teoría y práctica, más difícil será un proceso de concientización. Los adultos que se inscribían en el SEA! buscaban un servicio social, no una formación como educadores populares, como es el caso de profesores y alumnos. De ahí que éstos, en relación con los educandos, tuviesen un nivel diferente en el proceso educativo. Profesores y alumnos aprendíamos en y desde una práctica concreta: el mismo trabajo con los adultos.

Sin embargo, esto no implicaba que los educandos no tuviesen una conciencia pre-crítica en relación al proceso de cosificación que la sociedad de consumo ha elaborado para ellos. Esto lo sabían de manera distinta y en relación a problemas diferentes a los presentados en los libros. Su vida, en muchos casos, era un ejemplo de dicha cosificación. La educación que nosotros intentábamos compartir con ellos iba más allá de los libros, tenía sus raíces en lo que ellos (y nosotros) realizaban diariamente. De esta necesidad de ir más allá de los libros surgió la idea de llevar a cabo las actividades de los viernes, a las que nos referiremos más adelante.

El análisis, que aquí hemos sintetizado brevemente, nos

llevó a pensar en que un trabajo enfocado especialmente hacia los estudiantes de Psicología -asesores- sería más formativo en el contexto de los planteamientos de la Pedagogía de la Pregunta. Ellos y nosotros tendríamos como objeto de estudio esta situación concreta, la organización global de la práctica. A los estudiantes, entonces, debería enfocarse toda nuestra atención en primer lugar y, a partir de ello, prestar un servicio social cada vez más comprometido y participativo con los adultos.

El proceso fue largo y lento. Si bien nosotros, guiados por el marco teórico-metodológico de la Pedagogía de la Pregunta, teníamos una conciencia más o menos clara de lo que debía perseguirse con los estudiantes y profesores, esta *dirección* no debía ser una imposición y debería compartirse por todos, y permitir que, cuando fuera necesario, otro asumiera la *dirección*.

Curso introductorio. Para comenzar a abrir 'caminos que permitieran la participación de los estudiantes en la práctica del SEA.I, nos pareció fundamental desarrollar una actividad que permitiera un conocimiento crítico de la situación en 'la que nos encontrábamos en el trabajo con los adultos. A esta actividad la denominamos curso introductorio, y estuvo cimentada en los siguientes lineamientos generales y acciones concretas:

- a. Teniendo en cuenta que la educación no es neutra, sino que dicho proceso responde a un determinado marco teórico-metodológico -implícito o explícito- que asume el profesor que coordina la práctica, es fundamental que dicho marco sea explicado claramente, para permitir su análisis crítico por parte de quienes participan en ese proceso. La actividad del curso introductorio tenía como meta introducir críticamente a los estudiantes en la comprensión del marco teórico-metodológico del profesor: hacer explícita la forma cómo él visualizaba tal proceso y la forma cómo pensaba que debía "dirigirse".
- b. Es fundamental, en este tipo de prácticas educativas apoyadas en la Pedagogía de la Pregunta, partir del conocimiento que los estudiantes tienen de su propio proceso educativo. En nuestro caso se trataba del análisis crítico del entrenamiento que los estudiantes habían

tenido a lo largo de su carrera en la ENEP-I. De allí la necesidad de desarrollar actividades que permitieran a los estudiantes llegar al conocimiento crítico de las técnicas utilizadas por el análisis experimental de la conducta, ubicándolas en un marco teórico-metodológico riguroso y crítico.

- c. El desarrollo histórico de la práctica desde que se creó el SEA-I tenía que ser conocido por el estudiante, quien debía apreciar la forma cómo se había trabajado, e identificar sus principales problemas. Esto se hacía a partir del estudio crítico de lo que era el SEA y de la forma cómo éste se llevaba a cabo en Iztacala.

Con el curso introductorio se buscaba conocer críticamente, por parte de profesores y alumnos, las expectativas que éstos tenían, ubicándolas a partir del marco teórico-metodológico que las sustentaba; de la misma manera, se pretendía cuestionar, para hacerla consciente, la posición político-ideológica de los participantes. La importancia de este ejercicio nació de una experiencia previa, ya que durante los trabajos realizados en semestres anteriores con estudiantes de Psicología habíamos cometido el error de no hacer explícitos *estos* planteamientos.

El error consistió en que partíamos, "bancariamente", de lo que nosotros dábamos por "verdad", o sea: de la Pedagogía de la Pregunta, pero sin posibilitar un análisis a fondo del entrenamiento que, a lo largo de su carrera, los estudiantes de Psicología habían recibido, como también de la crítica que ellos hacían a tal entrenamiento.

Este error estaba en contradicción con la Pedagogía de la Pregunta. La Pedagogía de la Respuesta ha adiestrado al alumno de tal forma que éste acepta fácilmente lo que el profesor ("el que sabe") dice. En el esquema tradicional, si el estudiante quiere educarse, no puede cuestionar esta situación. Sin embargo, con esto no queremos afirmar que por regla general se adapte pasivamente sin ejercer diferentes formas de resistencia "silenciosa" frente a este tipo de educación domesticadora.

Nos referimos al hecho de que los estudiantes pueden ser fácilmente maleables frente a cualquier situación, debido a su historia escolar. Por esta razón no creemos que el curso introductorio sirviera para que los estudiantes asumieran en forma automática una postura crítica en torno al proceso educativo y

que, como consecuencia, **estuviesen** en posibilidad de hacerlo con los educandos. Esto sería, como diría Paulo Freire, una ingenuidad casi angelical. Después del largo proceso vertical y, por lo tanto, domesticador al que han sido sometidos los estudiantes, no se podía esperar que a través de unas pláticas cambiaran su forma de ser. Menos aún en una sociedad que permite y reproduce la explotación, en la que a cada momento se refuerza **este** tipo de relación domesticadora: patrón-obrero, rico-pobre, padre-hijo, hombre-mujer.

Ningún proceso educativo **es** neutro ni puede pretenderse que lo sea. Por **eso**, los estudiantes deben conocer con claridad la posición político-ideológica del profesor, para que se permita un análisis crítico con los estudiantes. Difícilmente la falsa neutralidad es puesta en tela de juicio. La ideología inherente al modelo de desarrollo capitalista, por ejemplo, no se pone en tela de juicio por quienes trabajan a su servicio. Se parte de su aceptación implícita y, en ese contexto, lo importante es la enseñanza de técnicas lógicamente creadas en los centros de producción intelectual **occidentales**, desprovistas del marco teórico-metodológico que las sustentan. Como no se cuestiona que el modelo de desarrollo **es** "bueno" y "perfecto", lo importante **es** hacerlo funcionar, diseñando e implementando técnicas que busquen la optimación de lo establecido.

Los estudiantes y profesores, por lo tanto, "aprenden a ignorar" **este** análisis, **pues** esto **es** perder el tiempo. Para tal efecto el trabajo meramente empírico **es** un aliado ideal, ya que no importa otra cosa que no sea el desarrollo y la producción de técnicas. tecnología de todo tipo que puedan ser utilizadas como modelos universales sin tener en cuenta su contexto de nacimiento, y menos aún en donde van a ser aplicadas; o sea que, en definitiva, sirven a los requerimientos del sistema capitalista. y **esto** es lo que importa, pues según este modelo lo demás es simple especulación "sin fundamento" y, por ende, "**acientífico**".

Así, la desvinculación existente entre teoría y práctica, entendida dialécticamente, se inserta en la naturaleza misma del capitalismo.

Es indispensable que la clase trabajadora se limite a ser la fuerza productiva, mientras que el gran capital (personificado en el capitalista) asuma la dirección, organización y planificación de la producción, en una relación de explotación que

consagra la dicotomía entre trabajo intelectual y trabajo físico. De ahí que la tecnología educativa, por ejemplo, no permita un proceso crítico, que vincule el conocimiento con la transformación de la realidad. Como no se parte de una práctica concreta, de las necesidades reales de las poblaciones, con las que se va a trabajar, de esta tecnología educativa resulta la organización y el diseño de modelos educativos en abstracto, falsamente neutros, que deben cumplir la función de adaptar acriticamente al individuo al *statu qua*.

Es por ello que una de las primeras tareas del educador es la de ayudar a *desvelar* este falso mito y la de buscar caminos para que los educandos asuman una postura crítica ante la realidad y ante los modelos y técnicas establecidos de antemano, para que ellos actúen e intenten "transformar" dicha realidad.'

El curso introductorio, como su nombre lo indica, tan sólo abría las puertas hacia un proceso que sería largo y que exigía el compromiso de sus participantes. Era un proceso que trascendía el ejercicio meramente intelectual: Las clases teóricas, por ejemplo, si bien proporcionan elementos conceptuales que "teóricamente" se consideran suficientes para que el estudiante tenga una visión de lo que va a hacer —o está haciendo—, nunca podrán sustituir a la práctica. Es más, las clases teóricas, por más bien estructuradas que estén —seminarios, talleres, etc.—, favorecen principalmente la memorización, pero difícilmente la comprensión crítica y el compromiso político de los estudiantes.

La concepción dialéctica de la educación no es un problema que pueda entenderse al margen de una experiencia práctica. La dialéctica, dentro del materialismo histórico, no es un problema meramente intelectual; es, en última instancia, una forma concreta de conocer y transformar, de aprender el objeto

1 "De la misma manera que no creo en una pedagogía hecha para los estudiantes y mucho menos *sobre* ellos, no creo en una transformación revolucionaria hecha *para* las masas populares, sino *con* ellas. Lo que equivale a decir: de una acción que pana de la comprensión crítica de su día con día, de su cotidianeidad y que parta no sólo de los niveles de resistencia en que las masas populares se hallan, sino de la propia apropiación que ellas tienen de sus instrumentos de resistencia, en la medida que el educador popular, en cuanto político, va aprendiendo la comprensión -volviéndose crítico— de las masas con relación a su propia resistencia. Va aprendiendo que le es posible ... comprometerse con ellas, en un proceso de educación popular, en una perspectiva democrático-liberadora." FREIRE, P. y FREL BETTO, *op. al.* p. 73.

de estudio y de actuar sobre él, que exige un ejercicio práctico-teórico, una práctica concreta. En este caso, en la teorización existe necesariamente un nivel de abstracción (intelectual) de la realidad, de lo concreto, que debe permitir reflexionar no sólo sobre lo que es la realidad sino, también, sobre la forma de actuar en un círculo dialéctico: acción-reflexión-acción.

El gran problema al que nos enfrentamos en las clases teóricas fue el hecho de que el profesor partía del análisis de un objeto de estudio en abstracto, el cual ha sido teorizado, la mayoría de las veces, a través de los libros, resultando de esta forma de conocer un falso proceso de conocimiento en el profesor y en el alumno (no se puede "enseñar" la dialéctica y menos de forma pragmática).

Campmia de captación de adultos. La segunda fase del proceso educativo llevado a cabo en el SEA-I fue la organización e instrumentación de una campaña de captación de nuevos adultos con el fin de que se inscribieran en este sistema. Debido al alto índice de deserción entre los educandos, que fue aproximadamente del 70%, generalmente cada semestre se llevaba a cabo una campaña de captación de adultos.

En el contexto del SEA-I la finalidad era no sólo la de reclutar "clientes", Lo importante, en primer término, era que el estudiante de Psicología se diera cuenta de que las personas que asistían al sistema tenían una historia, una realidad concreta. No eran entes abstractos que iban a ser "educados", sino personas que, debido a su clase social, habían sido de alguna manera discriminadas del sistema escolar formal y de sus beneficios.

Es por ello que el servicio que prestaban los estudiantes a la clase trabajadora no era un favor ni una caridad. Por el contrario, el servicio social debía ser un compromiso, una mínima retribución a la clase trabajadora. Las universidades, por ejemplo, no sacan el presupuesto para su funcionamiento del "aire", ni como favor de la burguesía; éste sale del trabajo explotado de las grandes mayorías.

Concebida así la campaña de captación de adultos, debía posibilitar al estudiante el conocimiento de técnicas que permitieran atraer educandos, pero al mismo tiempo una reflexión crítica en torno a los usuarios, y de nuestro papel en este

trabajo. Sin embargo, la campaña era tan sólo un paso más en el proceso de la Pedagogía de la Pregunta. Ésta, al igual que el curso introductorio, hacía parte de todo un proceso. Lo importante era que el estudiante participara en el análisis crítico de estos problemas, que tomara conciencia de qué es la educación, y de la concepción que se tiene de ella para propiciar el desarrollo de su capacidad crítica y creadora. Para lograrlo era necesario encontrar los mejores caminos para su participación en la elaboración de programas y en la toma de decisiones en forma conjunta con el profesor.

Para muchos esta forma dialéctica de concebir la práctica puede parecer un simple juego de palabras, meras especulaciones acerca de una realidad que es diferente. Hay quienes llaman abstracta a esta forma concreta de concebir la realidad y de actuar sobre ella para transformarla.

Organización del SEA-/. Una vez inscritos los adultos al sistema de enseñanza abierta, la organización giraba en torno a las siguientes actividades:

- a. *La asesona.* Esta actividad tenía como finalidad principal la de responder a las expectativas de los adultos: pasar los exámenes. Sin embargo, nuestra concepción y compromiso educativo iba más allá de la adaptación del individuo al sistema, cualquiera que éste fuese. De esta manera, con las asesorías -si bien tenían como meta ayudar al adulto a que "entendiera" y memorizara lo escrito en los libros para aprobar los exámenes- buscábamos al mismo tiempo proporcionarles elementos críticos de reflexión para el análisis y re-interpretación de las "verdades" de los libros.

Esta tarea no era fácil debido a que tanto profesores como estudiantes de Psicología y adultos no habían tenido una formación que posibilitara un análisis en este sentido, o sea, elementos de reflexión para cuestionarse sobre el por qué de lo que estaban estudiando y su vinculación con la formación social en donde estos textos se inscribían.

- b. *Actividades de los viernes.* Como ya se explicó, este trabajo tuvo su origen en la necesidad de desarrollar entre adultos, estudiantes de Psicología y profesores una re-

flexión crítica que fuera más allá de los libros de texto y que estuviera vinculada a los problemas que diariamente enfrentaban los adultos. Una actividad que posibilitara a los participantes una reflexión crítica sobre el proceso educativo.

- c. *Evaluación y reprogramación de actividades.* Esta actividad era fundamental para la formación del profesor y del estudiante de Psicología. Como era una actividad en la cual cada uno era responsable de lo que estaba haciendo, era indispensable una reflexión colectiva. Lo contrario hubiera sido caer en el simple activismo, en un trabajo individual tal vez estéril. Esta actividad proporcionaba, por lo tanto, el espacio necesario para aprender a partir de las experiencias que todos estábamos teniendo.

Actividad de los viernes. Para sintetizar todos los planteamientos hechos hasta ahora, nos ha parecido importante hacer una referencia más explícita a la organización y al trabajo que realizábamos los viernes de cada semana. Esta actividad constituía el núcleo sobre el cual giraba el proceso educativo que llevamos a cabo en el SEA-I.

La actividad del viernes sintetizaba la "praxis" que históricamente era posible realizar en los marcos institucionales. Converían los trabajos que se realizaban a lo largo de las actividades de asesorías y de evaluación. Como ya lo mencionamos, la actividad del viernes comenzaba a organizarse con la evaluación que de la misma actividad se hacía los lunes de cada semana. El análisis crítico del proceso educativo desarrollado los viernes permitía la teorización y re-programación de los problemas que se presentaban en relación con:

- a. La organización global de la actividad: presentación del tema a ser tratado, división en pequeños grupos para el análisis del tema propuesto, conclusiones generales, etcétera.
- b. El papel que habían desempeñado los coordinadores de la actividad: manejo de la dinámica general, comunicación con todos los participantes, dirección del diálogo en torno al tema central, capacidad de organización con base en lo programado, como también la capacidad de

improvisación para responder a las necesidades concretas del trabajo, etcétera.

- c. El análisis crítico de la percepción (la forma cómo los participantes teorizaban su realidad y la expresaban) que adultos, estudiantes y profesores tenían de sí mismos y de su sociedad. Esta actividad crítica posibilitaría retomar los planteamientos teórico-metodológicos analizados durante el curso introductorio, para precisarlos a través de lo sucedido en la práctica.
- d. Un análisis crítico de la forma cómo los estudiantes y profesores de Psicología participaban en el desarrollo del tema. Este análisis, si bien estaba relacionado con el anterior, tenía como finalidad concreta permitir un conocimiento crítico de la relación que surge entre educador-educando a lo largo de todo el proceso.
- e. Síntesis de los puntos tratados y designación de las personas que coordinarían la próxima actividad.

Como resultado de cada actividad, los encargados de la misma debían escribir un reporte. Éste tenía como fin principal permitir al estudiante el desarrollo de un ejercicio escrito, que lo llevara a sistematizar lo sucedido durante todo el proceso y, de esta manera, a teorizar la experiencia.

La organización descrita anteriormente no puede tomarse como un esquema rígido al cual nos sometíamos mecánicamente. Era importante la originalidad y preparación del grupo que dirigía la actividad, así como su experiencia. El trabajo con adultos, así como la labor educativa en general, era un proceso de aprendizaje que se hacía a través de la práctica. Un profesor, o capacitador de adultos, por ejemplo, que oriente su trabajo con base en los métodos tradicionales y domesticadores del estudiante y de la realidad, por más técnicas avanzadas que utilice, siempre tendrá en el adulto --estudiante-- un objeto de estudio sobre el cual ejercer su "rico" conocimiento. Su trabajo, por lo tanto, estará siempre encaminado al diseño de los mejores esquemas que, en tanto poseedor del saber, cree que se deben utilizar universalmente para educar a los adultos. Al estudiante, de esta manera, no le queda otro camino que aprender lo que el profesor "sabe" y decide que le ha de servir en

su vida, aquello que le permita "engordar" intelectualmente. De esta forma se capacitará para repetir este proceso, sin olvidar la memorización mecánica de las **técnicas** y modelos que aprendió por medio de su profesor. Éste será el *manual* que ha de permitirle obtener el diploma de "experto".

Contrariamente a este modelo de profesor, el educador en la Pedagogía de la Pregunta es, antes que todo, un político comprometido con una lucha concreta: la organización de una sociedad mejor. Un político debe saber ubicar su práctica al seno de la totalidad social en donde se desarrolla, sin olvidar que para que este tipo de sociedad tenga lugar es necesario participar con los educandos en esta búsqueda. La revolución no debe ser otro "modelito" que debe ser aprendido, traído de otras partes y plasmado mecánicamente. La revolución es el resultado de un proceso histórico con el cual debe comprometerse.

Lo hasta aquí dicho no debe ser entendido como un desprecio de las técnicas y del conocimiento que la humanidad ha adquirido a lo largo de la historia. A lo que nos referimos es al hecho de que no existen técnicas neutras y que éstas deben ser estudiadas en el marco teórico-metodológico que las sustentan: ¿a quién han servido y para qué intereses de clase?, ¿bajo qué contexto socio-político? La capacidad del educador para desarrollar y utilizar técnicas está en relación íntima con su compromiso político, con el análisis de las mismas, con base en su realidad.

En este plano, la capacitación en favor de la liberación (y no de la domesticación) de los hombres y de la realidad, deberá estar cimentada en un acto de conocimiento, partiendo de la práctica misma que se lleva a cabo. Por lo tanto, es un conocimiento generado en una actitud de diálogo, como sello del acto de conocimiento que los sujetos cognoscentes deben asumir a cada momento.

La actitud de diálogo es difícil de lograr en una sociedad que se caracteriza exactamente por lo contrario; en donde las decisiones determinantes son tomadas antidialógicamente y, por consiguiente, en forma vertical. Los estudiantes de Psicología, frutos de una educación domesticadora, no habían tenido ninguna participación en la toma de decisiones en la escuela, a lo largo de sus estudios. Ésta era una realidad que no se

podía descuidar pues, de lo contrario, se podría caer fácilmente en posiciones bancarias como el paternalismo, el autoritarismo, la improvisación total.

Una dificultad presentada a lo largo de las actividades de los viernes, y que nos parece importante señalar, fue la asistencia a este tipo de trabajos. Como sucede con todo aquello que rebasa lo establecido y permitido por el sistema, estábamos *condicionados* a responder negativamente a todo aquello que alterara nuestra rutina o que no era lo tradicional. Generalmente era un pequeño grupo (fluctuaba entre el 15 y 20% de las 70 personas inscritas) el que asistía. Pero, por fortuna, quienes lo hacían (que eran generalmente los que no desertaban del SEA-!) iban comprendiendo y descubriendo la importancia de participar en este tipo de actividades.

Los temas para las actividades de los viernes eran propuestos por los propios educandos y generalmente estaban relacionados con problemas tales como el alcoholismo, el desempleo, la drogadicción, la familia, la televisión. La selección de estos tópicos muestra, de alguna forma, cuáles eran las preocupaciones y dificultades que directa o indirectamente los afectaban más seriamente. De ahí la importancia de abordarlos con mucha responsabilidad.

La dinámica que se seguía para el análisis de los temas propuestos era la siguiente:

- a. *Presentación del lema a Imlar*. Normalmente utilizábamos la técnica de los sociodramas, por ser la que más atrae a los adultos. El sociodrama se utilizaba como una codificación (representación concreta de la forma cómo los educandos y estudiantes estaban percibiendo el problema). En la presentación de los mismos participaban todas las personas (adultos, estudiantes y profesores) que deseaban hacerlo voluntariamente.
- b. *Trabajo de análisis crítico en pequeños grupos*. A este trabajo le llamábamos decodificación (análisis del mensaje presentado en el sociodrama). El diálogo en la decodificación era muy importante y el papel del coordinador era fundamental para orientar la discusión en torno al tema central, pero ayudando al grupo para analizar el tema en relación a la sociedad: los aspectos económicos, políticos, sociales, culturales. Los planteamientos teórico-metodológicos de la Pedagogía de la

Pregunta (estudiados en el curso **introdutorio**) eran retomados en este momento.

En este nivel surgió una dificultad importante que es necesario señalar. Debido a que la educación de la respuesta pragmática no posibilita la reflexión colectiva de estos temas, ni los adultos (usuarios) ni los estudiantes los habían analizado y, por lo tanto, les resultaba difícil dirigir un diálogo en torno a estos temas, además de que fácilmente se pueden tomar posiciones verticales y paternalistas. De ahí la necesidad de que el estudiante iniciara un compromiso personal en este tipo de análisis y, mediante esto, y con la evaluación que se hacía de la actividad, intentar aprender a dirigir un diálogo crítico.

- c. *Conclusiones generales.* Para terminar la actividad de los viernes cada grupo debía presentar las conclusiones generales a las que había llegado. De esta forma se podía profundizar aún más sobre los aspectos fundamentales presentados por cada equipo. Este trabajo era una buena oportunidad para que el estudiante de Psicología se formara para dirigir debates.

No se puede olvidar que, consecuentes con nuestra línea de acción, nuestro interés no era dar algunas recetas para que los adultos las aplicaran en la resolución de sus problemas, o sea, decirles a los educandos qué debían hacer. Lo que nos interesaba era el análisis crítico de esos problemas. Así, por ejemplo, al hablar de la relación entre padre-madre-hijos el diálogo debía partir de los sociodramas para posibilitar la presentación de la percepción que los participantes -adultos, profesores y alumnos- tenían de lo tratado, lo que permitía la profundización del tema: del análisis de la relación que hay entre padre-madre-hijos se puede comprender la que existe entre patrón-obrero, profesor-alumno, hombre-mujer, propiedad privada de los medios de producción-fuerza de trabajo, entre otros. De esta forma intentábamos proporcionar elementos más amplios para el análisis y para el desarrollo de una conciencia crítica.

Hubiera sido ingenuo pretender que los educandos comprendieran de una vez por todas su situación y se organizaran para transformarla. No se puede olvidar que no vivimos en un proceso de revolución popular y que la sociedad no está basada

en la participación organizada de la clase trabajadora para la toma de decisiones políticas y en la propiedad de los medios de producción. Lo que pretendíamos tan sólo era que los educandos tuviesen la oportunidad de participar en este tipo de discusiones y en la organización de su propio proceso educativo. En este sentido, estábamos seguros de que trabajábamos para el futuro, lo cual no quiere decir que se hubiera descuidado el presente. Intentábamos tan sólo lo que históricamente creíamos que era posible hacer, esperando que ese trabajo tuviese repercusiones concretas en la actitud y organización de los profesores, estudiantes y educandos.

Por último, no podemos perder de vista el hecho de que, para los estudiantes y profesores de Psicología este tipo de análisis estaba relacionado con las demás actividades antes mencionadas y, por lo tanto, la actividad del viernes iba más allá del trabajo que en sentido estricto se realizaba los viernes, lo cual hacía que para ellos fuese más fácil elaborar una educación más amplia de la que podíamos lograr con los educandos. Ello no se debía a que estos últimos no tuviesen la capacidad para ir más a fondo, sino porque, como ya lo hemos dicho en varias ocasiones, los estudiantes y profesores estábamos analizando esta práctica en su totalidad con fines formativos para un trabajo futuro y comprometido con los adultos. Diariamente nos reuníamos, dialogábamos, hacíamos análisis. Era una experiencia educativa alternativa que vivíamos plenamente.

III

Formación docente y Pedagogía de la Pregunta: una práctica con estudiantes de Pedagogía

La igualdad del educador-educando es demagógica. Son diferentes, pero esa diferencia, en la perspectiva revolucionaria no puede ser antagónica. La diferencia se vuelve antagónica cuando la autoridad del educador, diferente de la libertad del educando, se transfiere en autoritarismo [...] Quien lucha para desenmascarar la realidad, desmitificando la reproducción de la ideología dominante, nada contra la corriente. De ahí la necesidad de aprender mafias: saber cómo seguir mafiosamente un programa, que llega de arriba para abajo, burguesamente instalado. Es denunciando al sistema a través de la denuncia del subsistema que se aprenden las mafias para seguir denunciando.¹

En este capítulo se presenta una síntesis del trabajo realizado a lo largo de ocho años con estudiantes del Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En dicho Colegio se coordinó un Taller de Didáctica, basado en los planteamientos de Paulo Freire. Cada Taller duró un año y correspondió a los semestres séptimo y octavo de la licenciatura en Pedagogía. Por lo tanto, en ese lapso tuve la oportunidad de trabajar con ocho grupos diferentes de estudiantes. No se trata de una experiencia "privada" sino de una experiencia colectiva, en la que han participado los estudiantes del Taller pero, a diferencia de ellos, yo pude seguir la continuidad del Taller a lo largo de ocho años.

Esta experiencia fue un proceso con su propia dinámica y con sus contradicciones, y en ella pude diferenciar cuatro etapas. La primera, que correspondió al primer año de trabajo (el

1 FREIRE, P., *Illocia una...*, p. 54.

primer Taller), podría ser definida como de búsqueda y acercamiento con los estudiantes universitarios mexicanos. La segunda correspondió a los siguientes tres años (del segundo al cuarto Taller), etapa caracterizada por la identificación de los principales problemas y contradicciones surgidos al seno del Taller. La tercera consistió en la definición de un plan de trabajo (programa de estudio). Por último, la cuarta etapa fue definida como el nacimiento de una alternativa concreta.

Al iniciar este trabajo en el Colegio de Pedagogía mi preocupación central era (y sigue siendo) cómo llevar a cabo un Taller de Pedagogía de la Pregunta _igiendo los planteamientos de Paulo Freire- en el salón de clases, sabiendo que no es posible llevar a cabo una práctica directa con obreros, teniendo en cuenta que nuestro espacio es la universidad.

Era preciso buscar el compromiso de los estudiantes con el Taller. Sin caer en falsas demagogias populistas, fue necesario, por tanto, que ellos vivieran el Taller; no como una clase más, o como una buena o mala calificación, sino como una posible alternativa frente al proceso acrítico de la Pedagogía de la Respuesta. En este contexto, la práctica que los estudiantes han tenido como "objetos" en la Pedagogía de la Respuesta fue apareciendo como la mejor forma de aproximarlos a la unión dialéctica entre teoría y práctica: analizar su propia práctica educativa como estudiantes. El Taller comenzó con el nombre de: "Hacia una pedagogía de la transformación social", sintetizando en esta denominación la preocupación que teníamos y el camino que queríamos seguir.

Antes de entrar en el análisis del Taller, me parece pertinente hacer explícitos los planteamientos teóricos (categorías) que servirán de marco de referencia para el análisis del proceso educativo que aquí presentamos.

1.. El salón de clases: ¿una práctica educa-nutricional?

Las clases teóricas _eminarios, talleres, etc.- son muchas veces lugares privilegiados para que el profesor desborde su "saber" ante los alumnos. En esta falsa dinámica los alumnos, como recipientes ya formados en esta lid de la "nutrición

intelectual" ("educa-nutricional"), están listos para recibir ("comer") los "conocimientos" que su profesor posee y que, por lo tanto, tiene "obligación de depositar" en "sus" receptores (los alumnos).'

Esta dialéctica negativa puede orillar a que, en el salón de clases, entre profesores y alumnos surjan relaciones específicas; por ejemplo: cuando el profesor (el depositario del "saber") llega a la clase para entregar sus "conocimientos", todo está de antemano preparado para que el acto de la "nutrición intelectual" tenga lugar. El profesor posee el programa del curso que debe impartir: objetivos, contenidos, técnicas de aprendizaje, formas de evaluación. Programa que ha sido elaborado por quienes, de acuerdo al juego de las relaciones institucionales (las cuales responden a las relaciones de producción donde éstas se insertan), "saben más" (ya sea por su antigüedad en la docencia, por sus estudios, por sus cargos, por "suerte"), razón por la cual se les ha encomendado esta tarea.

Los alumnos que van a recibir la clase son aquellos que han aprendido a lo largo de su vida ---y entre otras cosas--- que deben llegar a tiempo a su clase, parar sus orejitas para recibir "el saber" que les trae el profesor, estudiar lo que éste les dice y de la forma cómo él les dice, y repetir lo que leyeron en los artículos que se estudiaron. Todo, claro está, sin que olviden por ningún momento que el único que puede valorar tal "aprendizaje" es su "amado y querido" profesor.

En el salón de clases, profesores y alumnos participan del "banquete de los conocimientos". Dependiendo del menú del día, los "alimentos" intelectuales son servidos de diferente manera y por diferentes razones, pero con un mismo fin: "nutrir" intelectualmente a los estudiantes. Claro está que las "proteínas y calorías" que deben ser consumidas tienen diferentes "olores y sabores". Las hay desde las más reaccionarias hasta las más revolucionarias.

Las distintas formas cómo puede servirse en el aula el "me-

2 "Nosotros criticamos duramente la pedagogía que anda por ahí y que es la pedagogía de la respuesta. El educador entra en la sala del aula trayendo una valija llena de respuestas cuyas preguntas no le fueron hechas. Nadie le preguntó nada al educador y él ya viene trayendo las respuestas. Nosotros hacemos un análisis filosófico y epistemológico de la pregunta, situamos la pregunta en el meollo del acto de conocer," MONCLUS, A., *op. cit.*, pp. 129-130.

nú-conocimiento", y la finalidad de dicha "comida", puede ser, entonces, muy diferente. Lo que nos interesa enfatizar con esta metáfora es que, de esta manera, no hay un proceso cognoscitivo, creador y re-creador de conocimientos a partir de un objeto de estudio. Simplemente se realiza un acto más de la sociedad consumista: se "comen conocimientos". Como no hay creación de conocimientos, tampoco podemos hablar de metodologías o de contenidos programáticos, pues éstos resultan tan sólo parte del "menú intelectual" que la escuela ofrece.

El profesor que está metido en la dialéctica negativa que estamos analizando, puede estar preocupado, entre otras cosas, por alguno o por todos los puntos siguientes:

- porque todos los estudiantes consuman el "menú", independientemente de si éste les gusta o no. Todos tienen que **"comerlo" (tragarlo), "consumirlo"**;
- porque cada "plato del menú" esté servido a su tiempo, buscando que homogéneamente todos comiencen con el "primer plato" y terminen con el último, desarrollando las mejores técnicas que optimicen este tipo de tarea;
- puede preocuparse por que todos los estudiantes hagan una buena "digestión" de lo que se les dice, independientemente de la forma cómo son "servidos" cada uno de los "platos intelectuales". Así, de esta forma, el profesor buscará "nutrir" bien a sus "angelitos" (los alumnos), pues el orden de los platos no afectará el producto a consumir: "el saber";
- puede preocuparse por que los estudiantes asuman una posición supuestamente crítica ante lo que tienen que "consumir", para que así éstos sepan qué están **"consumiendo"**.

Por su parte, los alumnos pueden estar preocupados por:

- "comer" lo máximo posible para no "desprovechar" la oportunidad que les brinda el sistema "educa-nutricional": "consumir" la mayoría de los platos que les son "servidos" y así, de esta forma, poder "engordar intelectualmente";
- analizar las formas diversas de presentar el "menú" (técnicas) y la manera cómo se debe "comer y digerir el saber", para poder aprender estas técnicas y prepararse para convertirse, a su vez, en "transmisores de saberes";

- intentar descubrir cuáles son los mecanismos a los que los profesores responden, aquéllos que tienden a ser constantes en el acto "educa-nutricional". Dicho de otra forma, descubrir cuál es el juego del profesor y seguirlo ("menú proleta", "menú funcionalista", etc.). Esto les permitirá jugar mejor el papel que el sistema les ha asignado, evitando las clásicas "matadas": "indigestión de conocimientos", "diarreas intelectuales", noches en blanco intentando "digerir los menús". Los estudiantes que tienen éxito en este nivel, juegan y utilizan el sistema "educa-nutricional" para obtener fácilmente el título profesional.

Ahora bien, cualquiera que sea la postura que adopten los profesores y alumnos en su proceso educativo, creemos que lo más importante para entender dicho proceso es identificar los problemas que éste genera, con el fin de llegar a la raíz del fenómeno para cuestionarlo y transformarlo. No basta saber que existe. Generalmente el discurso que se maneja en el análisis de los procesos educativos se cenira, entre otras cosas, en la relación profesor-alumno, la teoría-práctica, el currículum pensado-currículum vivido. Pero creemos que, si bien éstos son ejes importantes en el proceso educativo, por sí mismos no tocan el fondo del problema.

Cuando el proyecto político-académico del profesor se sitúa dentro de una perspectiva dialéctica y crítica para la interpretación y transformación de la realidad y, a partir de ésta, se busca analizar la práctica que se lleva a cabo, nos parece que deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos, si se pretende ser coherentes con lo que se piensa:

- en una formación social como la nuestra —capitalismo dependiente y periférico—, en el aula las clases teóricas son en sí mismas una deformación del proceso dialéctico que debería unir la acción y la reflexión en el hombre concreto (situado al interior de una clase social determinada, como sujeto histórico y dinámico). El auténtico acto de conocimiento, para transformar su práctica, está negado desde sus orígenes, pues en general los estudiantes y los profesores no conocen el objeto de estudio, ni tienen una práctica cognoscitiva real, sino que poseen un saber que han adquirido a través de "comidas" o "banquetes" "educacriutricionales", los cuales los apar-

tan cada vez más de su realidad concreta, los enajenan de ella;

- de esta manera, las clases teóricas constituyen casi siempre un mero "consumo de saberes", en donde el "banquete" (el "menú") es un objeto de estudio que no guarda ninguna relación con la realidad concreta. No podemos olvidar que la escuela no escapa de la lógica capitalista, que impide el conocimiento-transformación, y que dicotomiza la unión que debería existir entre conocimiento y práctica. En las clases teóricas generalmente sólo se reciben "saberes"; los que posee el profesor. Así no se desarrollan conocimientos, porque sólo se cuestiona teóricamente (cuando mucho) el saber acabado que dice poseer el profesor;
- las técnicas que se desarrollan con el fin de lograr que el estudiante reciba el "menú de saberes" van siempre en la óptica de optimizar el aprendizaje (independientemente de los contenidos que se busquen optimizar).

Nos parece importante señalar que, si bien existen diferencias fundamentales en los contenidos del aprendizaje (el "menú") que se programan para los alumnos, de todas formas parece ser que los profesores fácilmente pueden incurrir en la "nutrición intelectual", ya que cambiamos las recetas y métodos del producto "conocimiento", pero sin ir a la esencia del problema "nutricional". Este error es arrastrado inclusive por los profesores que supuestamente defienden una posición dialéctica (método del materialismo histórico), quienes fácilmente caen en las contradicciones que estamos señalando, ya que de todas formas lo que se busca en los alumnos es una mejor "nutrición intelectual", cambiando tan sólo los "menús" que éstos deben consumir.

Lo anterior nos permite **enfatizar** la existencia de problemas que van más allá del campo estrictamente educativo, más allá del salón de clases. Si bien el aula puede llegar a ser un punto de partida para el conocimiento dialéctico de la realidad, no podemos mitificar la función de ésta. La educación no es un mundo autónomo; es un espacio más dentro del sistema social que reproduce las contradicciones de éste. Por consiguiente, el problema tiene que ser abordado desde una óptica diferente a

la tradicional relación profesor-alumno, teoría-práctica, para lo cual proponemos, como categoría analítica, la relación que existe entre: saber-conocimiento, saber-poder y domesticación del saber-toma de conciencia crítica, principalmente.

Entrando en este tipo de análisis, podríamos afirmar que el profesor es un "elemento" más que simboliza y representa, al interior del salón de clases, las relaciones sociales que emergen del modo de producción dominante. **E**l profesor es una pieza dentro del engranaje del sistema ya establecido por quienes "saben más" y por quienes se han tomado el derecho de decidir y programar para aquellos que "no saben".

El modo de producción capitalista, que parte de la privatización de los medios de producción y dialécticamente se expresa en la privatización de las decisiones políticas, consagra la dicotomía entre el trabajo propio de la cabeza (el intelectual) y el de las manos (trabajo físico). La clase burguesa, que dirige y controla, necesita crear junto a ella un sector especializado en la "educa-nutrición" que mantenga dicha dicotomía pues, al "consumir saber", se impide el conocimiento crítico-reflexión-transformación de la realidad.

La clase dominante ha organizado y re-organizado (reproduciendo) la sociedad de tal forma que aquellos que "saben" estén en la cúspide. Los profesionales de la transmisión de saberes, aunque en sentido estricto no conforman la clase burguesa (porque no se benefician directamente del trabajo explotado de otros, porque no poseen la propiedad de medios de producción), cumplen una función de clase, legitimando el poder de la burguesía, al "homogeneizar saberes", mediante la transmisión del "consumo de menús" castradores del acto cognoscitivo.

Así, estos profesionales de la transmisión son premiados con el "diploma de sabedores". Este diploma certifica y selecciona a los "sabedores". De ahí que no todos puedan ser calificados con un título tal. Si bien algunos pudieron "colarse" entre los que más "saben", no todos podrán valerse de ello para ocupar cargos de dirección o, si lo hacen, estarán bien controlados. La casta de los "sabedores" es algo más que un título, que una buena "dosis de menús". Para pertenecer a la burguesía se necesita haber nacido burgués, haber sido educado como tal, y disfrutar de estos "manjares" desde la infancia. No basta "saber" sino que, además, hay que "ser", y la clase

trabajadora "no es" por "ignorante". Entre saber y ser existe una relación directa: el "saber" está ligado al poder. Dicho de otra forma, la educación no genera las diferencias de clase, pero las puede reproducir, perpetuar y acentuar.

Todos los que pueden ser denominados como "sabedores" gozan de un lugar privilegiado dentro del sistema social; si bien la burguesía es la única clase que puede sancionar desde la superestructura lo que en la educación debe "consumirse" y la manera de hacerlo, existen también los sirvientes especializados en el "arte del comer intelectual", quienes están a su servicio. De ahí que muchos profesores, por ejemplo, resultan siendo transmisores de la ideología dominante. Gracias a los profesores se institucionalizan y dosifican los "menús". Los profesmes son el enlace entre los que sí "saben" y los que "no saben". Los que sí "saben" están encargados de decir qué clase de conocimientos deben ser creados, y de distribuirlos. Los profesores están encargados de repartir este "saber", o sea que ellos son los receptores intermediarios que poseen los "conocimientos" para su distribución como saberes elaborados, como mercancías para el consumo.

La función básica del profesor, parlo tanto, es la de transmitir el "saber" (no la de crearlo). Dicho de otra forma, el profesor debe depositar en los alumnos un "saber" que él mismo no creó, sino que ha adquirido gracias a la investigación (descubrimiento) realizada por otros. O sea que también para el profesor el objeto de estudio es desconocido; él es un simple depósito de un saber ajeno y abstracto, y debe transmitirlo, acriticamente, a los alumnos.

La función del alumno será la de recibir y "empacar" ese "saber", convirtiéndose de esta forma el acto educativo en un acto "educa-nutricional", en una transmisión ideológica fundamentalmente, ya que en el salón de clases no se crean conocimientos sino que tan sólo se "consume" aquello que el profesor cree saber y la forma cómo él entiende ese saber: su forma de concebir e interpretar el objeto de estudio (en onapalabra: es un saber ideologizado).

El poder del saber termina' siendo, entonces, otra pieza fundamental en la reproducción de las desigualdades sociales que se expresan en la lucha de clases. De ahí que los obreros, que "no saben", no puedan dar clase;:, no son considerados como "sabedores" en la sociedad capitalista: no han asistido a

la escuela, o han desertado de ella, y por consiguiente "no saben".

Desafortunadamente este tipo de análisis es generalmente mal abordado por los profesores interesados en esta reflexión. Se habla, por ejemplo, de la lucha de clases, pero ello es un concepto abstracto porque no se maneja como categoría histórica, sino como una consigna, un nuevo "saber", que se utiliza sin ninguna vinculación real con lo que cotidianamente los hombres, agrupados en clases sociales, llevan a cabo. Esto hace que fácilmente se caiga en posiciones contrarias al método dialéctico al perseguir tan sólo el aprendizaje óptimo de los alumnos: que los estudiantes, por ejemplo, estudien los mejores artículos sobre puntos específicos del materialismo histórico, que hagan los mejores trabajos "críticos" pero en forma abstracta, sin que exista un nexo con la práctica.

Con todo esto queremos desmitificar el rol que cumple la educación en sociedades capitalistas y periféricas. El salón de clases resulta siendo el lugar ideal para "consumir saber", reproduciendo las desigualdades sociales. Sin embargo, el sistema no es compacto y presenta una serie de contradicciones que pueden ser aprovechadas para gestar un proceso cognoscitivo que posibilite la elaboración de una conciencia crítica y comprometida entre alumnos y profesores, si es que en definitiva esto es realmente lo que perseguimos.

La gestación de un acto cognoscitivo, que permita la construcción de conocimientos y que transforme el acto "educativo", no es un proceso fácil ni mecánico; no basta con "querer" hacer algo nuevo. Implica una transformación de nuestra forma pasiva y acrítica de pensar. Al alumno (igualmente que al profesor) en tanto que fue alumno) se le ha "nutrido de saberes". El no ha participado en la creación de conocimientos, y su práctica es siempre despreciada y violada. Inclusive muchas veces, cuando intenta partir de la práctica que el mismo alumno tiene, es con el fin de "nutrirlo" mejor y no con el fin de que a través de ella el alumno se convierta en educando, es decir, en hacedor y recreador de su práctica, tomando a dicha práctica como categoría fundamental del proceso educativo. Y esto cuando el profesor, política e ideológicamente, esté comprometido con esta nueva forma de pensar, pues aquí nos referimos a este tipo de profesor y no a aquel que ni siquiera intenta poner en tela de juicio su práctica

docente y que, por lo tanto, representa la imagen y la realidad del profesor reproductor de respuestas ("bancario"), que todo lo sabe y para quien el estudiante no es más que una vasija que hay que llenar.

El profesor y el alumno están alienados de su práctica. La relación entre teoría y práctica está totalmente alejada de una acción transformadora de la realidad que les concierne. Los modos de producción se estudian teóricamente, pero no se conocen vivencialmente, es decir, a través de un trabajo directo de transformación de la naturaleza. Profesor y alumno viven en la ilusión conceptual (alienación de la práctica) y éste es un impedimento fundamental para vivir la dialéctica, para entenderla y para convertirse en seres de la praxis.

Por eso fácilmente se puede caer en otro error grave, al querer "enseñar" (y aprender) teóricamente el método dialéctico para interpretar y transformar la realidad desvirtuándolo, al convertirlo en un concepto intelectual y abstracto, en un "saber" que es necesario transmitir, o sea, en otro "saber" más que debemos depositar en los alumnos para su consumo, en el "menú proleta" del momento. Así, fácilmente se cae en lo que teóricamente se critica y tan sólo se hace el juego de reproducción del sistema social de explotación, aunque de otra forma. Lo reproducimos porque éste, a nivel superestructural, ya nos recuperó al darnos el *status* de "sabedores", de "transmisores del saber"; esto es evidente pues, de otra manera, la burguesía no daría cabida a este tipo de "sabedores revolucionarios".

De acuerdo a las razones que hemos venido exponiendo creemos que el salón de clases, el lugar de la transmisión de saberes (de ideología), en una visión dialéctica debe ser utilizado de otra forma. Podemos afirmar que el desafío que nos impone el trabajo teórico en el salón de clases puede ser tomado como primer punto de referencia, como primer objeto de estudio. El salón de clases puede llegar a ser tomado como una síntesis más o menos dialéctica de las relaciones sociales de producción del sistema capitalista, ya que en él profesor-

3 la ideología dominante 'vive' dentro de nosotros y también controla la sociedad fuera de nosotros. Si esa dominación interna y externa fuese completa, definitivamente nunca podríamos pensar en la transformación social. Pero la transformación es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad, simple reflejo, sino que es reflexiva y reflectora de la realidad." SHOR, I. y P. FREIRE, *Medo eousadia. Oculidiano do professor*, Río de Janeiro, Editora Paz e Term, 1987, p. 25.

alumno, programa de estudio-realidad social, representan una relación de clase específica.

Sería ingenuo negar que el profesor —el que "sabe" y monopoliza el "saber"— tiene un poder político sobre los alumnos, los que aún "no saben". Esta relación de poder, a su vez, permite la reproducción de las relaciones de explotación, que obviamente no son tan abiertas y profundas como las emanadas directamente del modo de producción.

Resumiendo lo dicho a este respecto, el profesor en el salón de clases es generalmente el único que "sabe" y representa el poder y el orden, y quien llega al salón para decir lo que debe hacerse. Esto sin olvidar que el profesor no llega a dicho lugar por sus propios méritos, ni por accidente: sus méritos residen en el hecho de que se ha podido colocar dentro del grupo de los "sabedores" y así su función principal es la de transmitir saberes, aquellos que el sistema necesita que sean transmitidos.

Esta realidad puede ser utilizada como un objeto de estudio; de esta práctica concreta, común a profesores y alumnos, se debe partir, permitiendo que profesor y alumnos dialoguen en torno a esta situación real vivida por cada uno de ellos. Ésta es la práctica cotidiana que en el proceso "educa-nutricional" enfrentan quienes en ella intervienen. Ésta es la práctica real del profesor y del alumno y es la categoría fundamental que debe ser estudiada, partiendo de ella, y no llegar a ella a través de artículos ya hechos y alejados de lo que sucede en el salón de clases.

Los alumnos, por otra parte, tienen una práctica concreta, esa de la domesticación y de la "digestión" de los "saberes" (respuestas) que han escuchado, leído y que tienen que aprender (memorizar). Por ello en el salón de clases más que cambiar el "menú" habrá que partir del cuestionamiento del "menú intelectual", que se ha preparado para dar cabida, de esta forma, a un verdadero acto educativo. Desafiar a los estudiantes (desafiándose a la vez el profesor) para que asuman su papel de sujetos en su educación no es una consigna y, por lo tanto, no es tarea meramente especulativa. Si se parte de este tipo de práctica, ella misma será objeto de estudio, se convertirá en un hecho real conectado con lo que hacemos diariamente y de lo que podemos dialogar e intercambiar -profesor y alumno- diferentes puntos de vista. Así, ya no será solamente

te el punto de vista del profesor el que se estudie sino que cada participante tendrá derecho a pronunciar su palabra, a expresar su saber (su ideología), a dialogarlo; en fin, a participar en la toma de decisiones.

De esta forma, en una perspectiva más dialéctica y científica, el programa del curso, por ejemplo, no puede ser cuestionado únicamente en cuanto a su utilidad u operatividad. Debe ser cuestionado desde puntos de vista más amplios y más dinámicos, ubicados en una totalidad histórica y social, pero cimentados en un primer momento en esa realidad concreta que se vive en el salón de clases. Así, este proceso conducirá a un programa de estudio como un instrumento de trabajo, y no al proceso contrario, en el que se parte de un programa formulado por otros en abstracto. Lo que va a estudiarse no podrá ser tomado como un hecho dado, el que trae el profesor como algo acabado. El objeto de estudio debe ser, por el contrario, una derivación crítica (porque la acción intelectual implica necesariamente un cierto grado de abstracción) de aquello que vivencialmente ya conocen en forma pre-crítica y desorganizada, de aquello que viven en el salón de clases. La práctica retomará así su verdadero lugar en la óptica dialéctica (materialismo histórico).

En esta forma de entender las clases teóricas es en donde nosotros nos situamos y de donde hemos partido para poder desarrollar la experiencia de la Pedagogía de la Pregunta que aquí presentamos: liberadora de esas ataduras del saber institucional, del acto de "comer conocimientos", de estar obligados a "digerir" lo que al profesor le han dicho que debe "transmitir" a "sus" alumnos. Liberadora de una sociedad que al consagrar la división de los hombres en clases sociales -los que saben y los que no saben, los que tienen el capital y los que sólo tienen su fuerza de trabajo— los cosifica y los convierte en robots programados para procesar cualquier clase de información (de derecha o de izquierda). Liberadora de un espacio -el salón de clases- alienado y alienante, en donde se selecciona y se prepara a un grupo de hombres para ejercer en la sociedad el papel de "profesionales del saber". Liberadora del programa de estudio que se concibe como un hecho consumado, al cual hay que adaptarse porque así lo exigen los que "sí saben". En fin, liberadora de una relación falsa entre el que "sabe" y los que "no saben".

2. Relación entre conocimiento y saber

Para algunos teóricos, como Beillerot,⁴ saber es tener conciencia de saber, es decir: saber que sabemos. Para dicho autor la distinción entre conocimiento y saber tiene como finalidad la traducción social de los *sujetos* y de los *objetos* que entran en el proceso de conocimiento, sin que esta distinción forme la idea de un conocimiento puro, de un saber que emerge en la historia. Para Beillerot el conocimiento participa del movimiento de la historia. El saber, definido como los conocimientos institucionalizados y admitidos como tales, es el que aquí nos interesa porque éste, con sus leyes de desarrollo, dirige el proceso educativo.

El saber es más que el conocimiento en el corazón del sistema escolar, ya que ni el estudiante ni el profesor crean conocimientos. El proceso de conocimiento que tiene lugar en la escuela es un proceso truncado. La relación que existe entre sujeto cognoscente y objeto de conocimiento es una relación abstracta, desvinculada de la realidad concreta, en donde dicho objeto de estudio emerge. El alumno comienza el análisis de cualquier tema a partir de la concepción ideológica que el profesor (o el libro) tiene de la realidad, pero nunca parte de la realidad misma. Esto da como consecuencia un falso proceso de conocimiento, porque no surge la vinculación indispensable que debería existir entre teoría y práctica en todo proceso de conocimiento. El hombre es un ser de la praxis, y al impedir ésta, se le castra su proceso cognoscitivo. De ahí que la escuela resulte tan sólo un lugar en donde se ejerce una transmisión de saberes, de ideología, pero nunca un proceso de creación (re-creación) y transformación de conocimientos históricamente determinados.

En este tema Beillerot distingue tres ejes de análisis que pueden ayudar en la profundización del tema que venimos estudiando: a) saber y saberes; b) producción y difusión del saber; y c) el saber y el Estado.⁵

Sabery saberes. La observación muestra que la producción del



4 Cfr. BEILLEROT, Jacky, *Idcologie du sO'oir*, París, Casterman, 1979, pp. 20-47,

5 *Ibidem.* pp. 28-40.

saber obedece, más o menos, a las mismas reglas que se siguen para la producción de cualquier mercancía. La producción del saber sigue las reglas capitalistas de la economía: búsqueda de ganancia, acumulación de plusvalía, división social del trabajo (entre los que hacen, "fabrican", el saber y los otros, los "capitalistas", los patrones del saber).

El saber es uno de los elementos más activos del desarrollo de las fuerzas productivas y, por ello, hace parte integrante del modo de producción capitalista. El saber existe al interior de una formación social específica y es determinado por el modo de producción dominante. En el interior mismo del saber encontramos las leyes generales de la producción que permiten ver la determinación absoluta del saber a nivel social.

El saber es un fenómeno social y por ello la escuela no crea ni el saber ni la división social en clases, aunque la escuela es una pieza maestra en la difusión, transmisión y reproducción de la división social. Pero el saber no se impone por sí mismo. El saber se confunde con el no saber, con las representaciones que cada uno posee y se enfrenta a las resistencias de los que "no saben", en la medida en que constituye una forma de transmisión de una ideología dominante.

La difusión del saber es una empresa de gran envergadura, que moviliza todos los recursos con que cuenta la ideología dominante. Los saberes transmitidos son jerarquizados (y algunos eliminados) y así son vulgarizados (difundidos popularmente). Los saberes participan del orden: las instituciones que se encargan de difundirlos son tan importantes como el ejército en tiempo de guerra. Existe, entonces, una cadena integrada entre producción-saber-difusión o reproducción, o sea, que de esta forma el saber resulta ser una institución dentro del mundo contemporáneo.'

Producción y difusión del saber. El saber es la herencia de la humanidad. El saber se adquiere, no es un simple contenido: es una verdadera aculturación que no puede nunca separarse del soporte de su contenido (es por el saber que existen los "padres del saber").'

6 *Ibidcm*, p. 31.

7 *Ibid.em*, pp. 32-35.

De esta forma todo está hecho en la escuela capitalista para mantener los aspectos autoritarios del saber (el profesor, el programa, la burocracia, el jefe), y nada se hace en la escuela para que se posibilite el conocimiento de las relaciones que guarda el saber con la autoridad. El sistema escolar refuerza sólo la autoridad del saber. El alumno, por lo tanto, sólo tiene que comprender y memorizar los contenidos programáticos diseñados por la "autoridad"; él no puede poner en tela de juicio nada de esto, so pena de ser aplastado por dicha autoridad ya que ésta (el profesor) puede sancionar si el estudiante aprendió ("saber") o no lo que le fue enseñado (transmitido).

En cuanto a la relación entre el saber y el Estado, puede afirmarse que el saber impera gracias al cuidado que le concede el sistema escolar. En la sociedad moderna el saber es una riqueza tan preciada como el oro. Pero el saber es escondido, dividido, parcializado.'

3. La formación docente y la Pedagogía de la Pregunta

Al retomar el análisis del Taller, al cual estamos haciendo referencia, queremos enfatizar la importancia que reviste esta alternativa. En el Taller el trabajo se realizó con estudiantes que a corto plazo serán licenciados en Pedagogía y tendrán la oportunidad de participar directamente en procesos sociales (educación popular, por ejemplo) en tanto que educadores. En la medida en que ellos tomen conciencia de que han sido simples objetos en su educación, tendrán la posibilidad de crear a su vez nuevos espacios históricos en la óptica de la Pedagogía de la Pregunta.

De esta manera nuestra experiencia en el Taller puede ser resumida como la búsqueda de espacios históricos de lucha (institucionales en este caso) en favor de la aparición de educandos creadores y recreadores de su historia y de su cultura. Hablando en forma personal, no pretendo presentar aquí un hecho acabado, ni demostrar teorías novedosas; tampoco

quiero presentarme como "observador" frío que narra la experiencia.

Junto con los educandos, el educador se educa, vive con ellos el mismo proceso y esto es lo que espero poder compartir con el lector, una experiencia con estudiantes universitarios como un proceso difícil y contradictorio que nace como una posible alternativa. Así, la finalidad de este estudio es intentar la teorización del proceso educativo vivido en el Taller, para demostrar que el espacio viable en la Universidad, dentro de la Pedagogía de la Pregunta, es la teorización de la misma práctica de los estudiantes.

El postulado teórico que sirvió de base para el Taller es el siguiente: la formación de educadores es un proceso dialéctico, que debe posibilitar que los futuros educadores unan su propio proceso de formación con su acción creadora, con su acción transformadora. El educador se educa junto con los educandos al comprometerse en el proceso educativo. Educar, por lo tanto, es un proceso que exige del educador una re-lectura continua de su práctica, que no es otra cosa que la re-lectura de su papel como educador del educando.

Primera etapa: búsqueda y acercamiento con/los estudiantes universitarios. El inicio del Taller no fue una tarea fácil. Se trataba de impulsar la búsqueda de alternativas educativas. En esta etapa era muy importante tomar en cuenta la historia de los estudiantes, como "objetos" pasivos en un falso proceso educativo. La transformación en sujetos cognoscentes (educandos) encierra toda una problemática educativa que no puede ser entendida al margen del contexto social, político y económico de México en general, y de la Universidad en particular. Dicho de otra forma, la educación no es una esfera al margen de la sociedad.

La Pedagogía de la Pregunta permite que los educandos sean sujetos cognoscentes en su propio proceso educativo; no debe ser malinterpretada como espontaneísta. Por el contrario, es un proceso científico de conocimiento, y una de las primeras tareas del educador es la definición de su marco de acción, especificando cuáles son los planteamientos teórico-metodológicos que sirven de instrumento conceptual para leer su realidad y para problematizar y problematizarse con los

educandos a través de un objeto de estudio, mediando éste entre ellos y la realidad concreta.'

En principio, las limitaciones de un taller pueden ser las mismas que se presentan en un salón de clases. Por consiguiente, si bien un taller intenta ir más allá de lo que es una clase tradicional al favorecer la participación más activa de los estudiantes, en la medida en que se inscriba también en la simple transmisión pasiva de conocimientos, en el taller se presentan las contradicciones propias de la Pedagogía de la Respuesta: al domesticar y transmitir una realidad estática y opresiva, el profesor "sabe" y los alumnos "no saben"; el profesor ejerce un poder autoritario sobre "sus" alumnos, con un programa rígido, separado de una práctica concreta.

En esta etapa de la experiencia, en la que la principal preocupación era cómo aprovechar el espacio universitario, consideraba que la mejor forma de introducir a los estudiantes en la teoría-práctica de la Pedagogía de la Pregunta era que ellos mismos elaboraran el programa de estudios para el Taller, después de que yo hiciera explícita la epistemología freireana.

Esta forma de comprender el trabajo del Taller, este intento por construir una alternativa educativa, era un desafío que implicaba romper con los esquemas clásicos del "profesor sabio" que impone un programa de estudio ante la "pasividad" receptora de los estudiantes. Para éstos, asumir el desafío significaba abandonar el papel cómodo de "objetos" y asumir el difícil papel de sujetos. Para mí, como educador, el desafío era (y es) permitirles realmente ser sujetos, dejarme cuestionar como "profesor" y ser, como ellos, educador-educando.

Las contradicciones surgidas en el primer año del Taller (primer grupo) hicieron que se replanteara el trabajo al continuar el siguiente Taller: después de un año de trabajo fue imposible la elaboración de un programa de estudio conjunto; lo único que se había logrado era la formación de equipos de

9 "No existe educación no-direciva, porque la propia naturaleza de la educación implica la direccionalidad. Pero, no siendo neutro el educador, siendo directivo en su rol de educador, esto no significa que deba manipular al educando en nombre del contenido que el educador ya sabe *a priori* desde el punto de vista del educando. La autoridad necesita de la vigilancia de la libertad, como la libertad necesita de los marcos de la autoridad; solamente en su contradicción las dos conviven. Con la contradicción se hace viable, cuando se hace análoga la autoridad no es más autoridad, es autoritarismo y las libertades desaparecen y son aplastadas; y, al contrario, la libertad se cambia en licencia y la autoridad desaparece." MONCLUS, A., *op. cit.*, pp. 145-146 Y 177-178.

trabajo que profundizaban algunos temas escogidos por los mismos estudiantes.

En ese primer Taller empezaron a aflorar algunas contradicciones que con el tiempo serían más claras, como la falta de un compromiso de los estudiantes para leer las lecturas que se dejaban en el Taller, su falta de asistencia, la poca participación, etc. Ante el desafío que significaba elaborar su propio programa de estudio, algunos se angustiaban. Surgieron problemas de liderazgo entre los educandos, había quienes confundían el pensamiento crítico con el espontaneísmo, etcétera.

Estas contradicciones provocaban situaciones difíciles, en las que parecía que nuestro espacio era más una fantasía que una alternativa. Sin embargo, estaba consciente de que la construcción de alternativas es un proceso difícil y contradictorio, y que aún en países con procesos revolucionarios no es una tarea sencilla; la historia pasada —como "objetos"— nos ha marcado y esto no desaparece con sólo desearlo. Además, este Taller fue un desafío y no siempre tenemos la voluntad necesaria para dejarnos desafiar.

Hubo momentos en que todo parecía reducirse a la imposibilidad de desarrollar una pedagogía liberadora al seno de la estructura tradicional, pues las prácticas bancarias vividas anteriormente por el profesor y por los alumnos pesaban demasiado y obstaculizaban todo el proceso.

Mi preocupación original -aprovechar el espacio universitario- seguía viva, y pensé que estas situaciones difíciles podrían ser tomadas como objeto de estudio para el Taller, y que su análisis nos proporcionaría elementos teóricos y técnicos que posibilitaran la construcción de una alternativa viable.

Segunda etapa: identificación de los principales problemas y contradicciones del Taller. La primera etapa de la experiencia serviría de base para la reorganización del trabajo en el Taller. El objetivo seguía siendo la elaboración, por parte de los estudiantes, del programa de estudio a seguir en el Taller. Sin embargo, la experiencia vivida en la primera etapa me hizo pensar en que si se analizaba más profundamente la práctica educativa que los educandos habían vivido a lo largo de sus estudios, podríamos obtener de este análisis los elementos

necesarios para la elaboración de su programa de estudio para el Taller. En esta dinámica sería más importante el proceso vivido durante el Taller que el objetivo en sí mismo, que era la elaboración del programa.

De esta manera el trabajo del Taller quedó dividido de la siguiente forma: en el primer semestre lectivo el objeto de estudio sería su propia práctica educativa; en el segundo semestre dicho análisis sería la base para la elaboración del programa de estudio a seguir durante ese periodo del Taller. Así, al final de esta segunda etapa —que duró tres años—, en el seno del Taller se elaboró un documento de trabajo que recogía los principales planteamientos teórico-metodológicos que habían servido como marco de referencia para el análisis de la práctica educativa vivida anteriormente por los educandos y que, al mismo tiempo, sintetizaba tanto las contradicciones surgidas en el Taller como el análisis de dicha práctica. A continuación presentamos algunos puntos contenidos en ese documento, que además serviría como propuesta de trabajo para los estudiantes que entrarían a participar en el siguiente Taller (quinto grupo de estudiantes).

Postulado básico: El Taller es un espacio en construcción. Sus contradicciones y el análisis de las mismas son el eje rector para su desarrollo. La historia del Taller puede ser sintetizada de la siguiente forma:

- a. Al comenzar el Taller, y durante gran parte del mismo, el profesor es el único que sabe a dónde quiere llegar. Su acción, por lo tanto, es coercitiva, manipuladora; sus intervenciones son demasiado rígidas (dogmáticas por momentos) en relación a lo dicho por Paulo Freire.
- b. El alumno, durante gran parte del Taller, es como una oveja que se entrega a su pastor —el profesor— para ser conducida por él. De esta manera aprende dos cosas opuestas: una teoría liberadora vivida desde una práctica bancaria. Esto puede explicarse, entre otras cosas, por la historia bancaria del alumno y del profesor, además de que quienes llegan al Taller lo hacen por muy diferentes motivos, entre los que podemos señalar: se inscriben por el tema o por el nombre del profesor; llegan al Taller por recomendación de otros compañeros; la principal motivación, para algunos alumnos, se

centra en un cierto conocimiento del Taller, definido como un curso fácil, en donde se encuentra un profesor "barco" que permite que el alumno inscrito obtenga una buena calificación sin hacer prácticamente nada. No se exigen lecturas obligatorias en el sentido tradicional, o sea lecturas que son controladas y evaluadas; el grupo es el que decide lo que ha de hacerse, cómo hacerlo y para qué hacerlo, etc.; son muy pocos los alumnos que llegan con un compromiso serio y que están dispuestos a asumir el desafío que plantea el mismo Taller.

- c. Las expectativas de los estudiantes al entrar al Taller, y las que el profesor propone al grupo, no son analizadas críticamente. El alumno llega al Taller como a cualquier otra clase tradicional —bancaria— a esperar que el profesor le diga qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento. Cuando el profesor explica lo que puede hacerse en el Taller y, principalmente, cuando explica que entre todos se va a construir el programa de estudio a seguir, impera el caos. Esto tiene múltiples causas, entre las que se pueden destacar: la falta de una práctica educativa de creatividad por parte del alumno, o sea de un trabajo en donde sea tomado como "sujeto" histórico que piensa y puede decidir lo que quiere hacer de acuerdo a sus intereses individuales y colectivos; el miedo a pensar, a expresar lo que cree y siente, el miedo a ser criticado y rechazado por "sus compañeros" al no tener nada que decir; la sobrecarga de trabajo que el alumno enfrenta en la universidad (son tantos los materiales que tienen que leer, tantos otros los que tienen que elaborar... y, al mismo tiempo, es tan grande el riesgo que se corre al tener que pensar y decidir por sí mismo, que los alumnos prefieren trabajar tan sólo donde el "látigo" del profesor lo impone); en el Taller se espera que el profesor diga quién es Freire (su obra y milagros, su teoría "pura"), de ahí que cuando el profesor invita a los alumnos para que entre ellos, analizando su propia práctica, conozcan y critiquen los planteamientos teórico-metodológicos de Freire, se prefiera renunciar a trabajar y se opte consciente o inconscientemente por el "dejar hacer", es decir, por que sean los demás quienes piensen y decidan (a fin de cuentas el alumno está en la universi-

dad para ser "pensado", para ser "decidido" por quienes "sí saben").

- d. El Taller puede definirse como una alternativa práctico-teórica para quienes quieren decidirse a pensar y repensar su práctica educativa, a crearla y re-crearla (de ahí que en el Taller no se pueda estudiar bancaria-mente a Freire; es el mismo proceso de acción-reflexión-acción el que lleva a Freire); el Taller tiene una dirección concreta: **la** del profesor, ya que ningún proceso educativo es neutro, pero esta dirección es cuestionada por el grupo para asumirla o rechazarla, si fuese necesario (es el grupo el que debe decidir al respecto; sin embargo, esto crea una serie de dificultades); hay quienes abusan del diálogo (se habla muchas veces por hablar); la mayoría no habla, se somete a los que sí hablan; el grupo no se compromete a trabajar y asistir con responsabilidad al Taller. "En definitiva, no se sabe aprovechar el espacio que el Taller ofrece.

Para concluir la experiencia vivida en esta etapa, es importante señalar que el documento de trabajo, cuyo extracto acabamos de presentar, me permitió tener una visión más clara de lo que se podía hacer en el Taller siguiendo los planteamientos de la Pedagogía de la Pregunta. Esta segunda etapa me ayudó a descubrir un hecho fundamental: la necesidad de elaborar los instrumentos teóricos que permitieran a los estudiantes analizar su práctica educativa.

Tercera etapa: definición de un plan de trabajo. En la segunda etapa habían aflorado abiertamente las principales contradicciones que dificultaban el desarrollo del Taller dentro de la Pedagogía de la Pregunta. Yo seguía preocupado ante la imposibilidad que los estudiantes tenían para elaborar ellos mismos el programa de estudio para el Taller e, incluso, la imposibilidad de analizar a fondo su propia práctica educativa, aunque seguía pensando que este análisis era la mejor forma de acercarnos a la unión dialéctica entre teoría y práctica.

Poco a poco me fui dando cuenta de que los estudiantes carecían de los instrumentos teórico-metodológicos indispensables, tanto para analizar su práctica como para elaborar su programa de estudio. En una formación enciclopedista, engen-

drada por la educación de respuesta, saben algo de algo, memorizan en forma mecánica conceptos abstractos que olvidan al terminar un examen, ya que no existe una relación directa entre lo que leen y memorizan y la realidad concreta, esto es, no hay vinculación directa entre texto y contexto. La educación tradicional los ha "domesticado" sólo para repetir sin sentido, bloqueando así su capacidad para relacionar el texto que leen con la realidad que viven.

Si en el Taller se pretende construir una alternativa educativa, en la que los educandos asuman el papel crítico de sujetos, yo no podía hacerles un marco teórico para que ellos aplicaran, ni decirles "miren: esto es Paulo Freire y esto la Pedagogía de la Pregunta". Lo que intenté fue invitarlos a construir, si no un marco teórico, al menos algunas categorías analíticas a partir de los postulados teóricos surgidos en el primer Taller. Traté de problematizarlos para que comprendieran la importancia del trabajo intelectual individual que posibilitara, a su vez y en forma dialéctica, el trabajo intelectual colectivo.

En esta línea de pensamiento les propuse leer críticamente una bibliografía básica para, a partir de ella, descubrir los elementos teórico-metodológicos que sirvieran de aproximación para el análisis científico de su propia práctica. De esta forma, siguiendo vigente la misma finalidad que la marcada en la segunda etapa, el programa de trabajo quedó reorganizado de la siguiente forma (extracto del programa):

Propuesta para el primer semestre. Incluye dos momentos principales: en el primero de ellos la finalidad será la elaboración de un marco teórico-metodológico y/o categorías analíticas que servirán de base para el estudio de la práctica educativa de los participantes en el Taller; el segundo momento tendrá como finalidad el análisis, propiamente dicho, de la praxis educativa de los educandos.

Tanto la elaboración del marco teórico y/o categorías analíticas para el análisis de la práctica educativa de los educandos como el estudio crítico de dicha práctica han de conducir a:

- la elaboración de fichas individuales de trabajo;
- la elaboración de reportes grupales;
- la discusión de dichos reportes; y
- la elaboración de un programa de trabajo para el segundo semestre.

Propuesta para el segundo semestre. A partir de la evaluación

hecha por los educandos y el educador, deberá surgir el programa de trabajo a realizar durante el segundo semestre.

En esta tercera etapa, al darme cuenta de las contradicciones teórico-metodológicas de los estudiantes, intenté motivarlos para que leyeran en forma crítica, pues es indispensable el trabajo individual para desarrollar la capacidad intelectual; si bien estamos conscientes de que el proceso de conocimiento es un fenómeno eminentemente social, tampoco se puede ignorar su sustentación en un trabajo individual.

La práctica me hizo descubrir la necesidad de comprometer a los educandos en el desarrollo individual de su capacidad, para que asuman su papel de intelectuales. Con esto también se busca la superación del espontaneísmo acrítico y de las angustias de los que no saben qué decir.

Cuarta etapa. Nacimiento de una alternativa concreta. El análisis general del proceso desarrollado a lo largo de seis años, y las evaluaciones continuas a lo largo de doce semestres de trabajo entre profesores y alumnos, posibilitaron el nacimiento de una alternativa concreta para la organización del Taller.

Brevemente podemos decir que dicha organización está centrada en los siguientes puntos:

- *Objetivo terminal.* Al finalizar el Taller (en el segundo semestre) los estudiantes y el profesor habrán analizado y sistematizado los principales problemas y contradicciones experimentados en el desarrollo de un programa de estudio, organizado y dirigido por los estudiantes.
- *Organización del Taller.* El Taller está organizado para llevarse a cabo en dos semestres lectivos.

Propuesta para el primer semestre: Incluye dos momentos principales: en el primero el profesor expondrá la metodología propuesta para todo el Taller, con la presentación del objetivo terminal (su génesis y desarrollo a lo largo de seis años) y de los planteamientos teórico-epistemológicos de la Pedagogía de la Pregunta que lo sustentan; en el segundo momento los estudiantes serán invitados a elaborar un programa de estudio y a responsabilizarse de su puesta en marcha. Para lograr esto se hará hincapié en la metodología de todo el Taller, expli-

cando que la finalidad del programa de estudio será la de hacer un análisis sistemático de la práctica educativa vivida por los estudiantes a lo largo de sus estudios en la carrera de Pedagogía. Los contenidos teóricos en que se apoyará el programa se identificarán siguiendo los planteamientos freireanos. Sin embargo, la metodología del programa será decidida y definida por cada equipo de trabajo. Así, el grupo quedará dividido en equipos que trabajarán 2 o 3 clases para proponer un programa. Los programas propuestos serán discutidos y el que obtenga más consenso será tomado como eje principal para elaborar un programa colectivo que sintetice los de estudio que servirán de guía para el primer semestre; se nombrará un representante de cada equipo para que conforme un comité coordinador encargado de dirigir el Taller. La evaluación del Taller tendrá dos fases: la formativa (que se hará a lo largo de cada semestre y permitirá los reajustes necesarios al programa) y la evaluación para la acreditación (los puntos que contemple deberán quedar especificados en la elaboración del programa de estudio).

Propuesta para el segundo semestre: En el segundo semestre se procederá a hacer un análisis de los principales problemas y contradicciones experimentadas en el desarrollo del programa. Esto con la finalidad de re-construir la práctica vivida en el semestre anterior, re-construyendo así el proceso de conocimiento (cognitivo y afectivo) vivido por el grupo durante el Taller.

En el primer año de esta cuarta etapa se trabajó siguiendo los lineamientos surgidos en la tercera etapa, o sea, propiciando que los estudiantes elaboraran y pusieran en marcha -en el segundo semestre- un programa de estudio que plasmará sus intereses. A grandes rasgos, el proceso seguido fue el siguiente: al inicio del segundo semestre el grupo, dividido en equipos de trabajo, diseñó una propuesta de programa de estudio. Cada equipo tuvo como ejes de trabajo la definición de un mismo objetivo terminal y la identificación de algunas líneas metodológicas para elaborar el programa (elementos presentados por el profesor a todo el grupo).

Después de que cada equipo terminó su propuesta de programa (en cuatro sesiones de trabajo de hora y media cada

una), se hizo una discusión para elegir la propuesta con más consenso en el grupo. Una vez elegido el programa, el equipo que lo había elaborado se responsabilizó de la coordinación total del Taller, con el apoyo del profesor.

En el desarrollo del trabajo surgieron problemas y contradicciones que, sometidos a un análisis con el grupo en general, y fundamentalmente con el equipo coordinador, pueden ser resumidos en los siguientes puntos:

En cuanto a la dinámica del trabajo, el grupo transfirió al equipo coordinador los conflictos cotidianos que se establecen en la relación tradicional entre profesor-alumno. Por ejemplo, el equipo coordinador asumió una actitud autoritaria y no sabía ni conducir ni motivar al grupo. Algunos estudiantes no asumieron sus responsabilidades, no asistían al curso o bien lo hacían sin cumplir con las lecturas necesarias; además, en el Taller, como suele suceder en cualquier otro curso, aparecía siempre ese tipo de estudiante que se siente "poseedor" de la verdad y que, con su actitud, tendía a sabotear el trabajo del resto del grupo.

En el plano metodológico surgieron dificultades: debido a que el grupo coordinador no conocía toda la pedagogía freireana, no fue capaz de manejar en forma adecuada los contenidos del programa propuesto (aunque se habían elaborado con el apoyo del profesor). Las técnicas utilizadas en la discusión no fueron las más idóneas para permitir la profundización de algunos temas.

En cuanto a la forma de evaluación previamente definida, en términos de evaluación formativa y evaluación para la acreditación, ésta presentó grandes carencias: desde el principio del Taller no quedó clara la forma en que dicho proceso se iba a desarrollar. El principal problema estuvo en que el grupo coordinador presentó una propuesta que, aunque fue aceptada por el grupo en general, al ser llevada a cabo no cumplió con las expectativas de algunos, en el sentido de que fácilmente obtendrían como calificación MB o B. Fueron especialmente los estudiantes que no habían trabajado y que no habían asistido regularmente a clases los que exigían MB o B. Con esto se agudizaron todas las contradicciones.

El análisis de esta problemática y de sus contradicciones permitió que surgiera una alternativa concreta en la conducción del Taller para el próximo Taller: al iniciar el primer semestre el grupo tendría como tarea la elaboración del programa de estudio y no el análisis de la práctica educativa en general, como se hacía anteriormente. Así, en el segundo semestre se analizará la práctica educativa, pero centrada en la experiencia vivida en el primer semestre.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el segundo año de trabajo de esta cuarta etapa fue posible identificar los siguientes avances y limitaciones de la experiencia:

la experiencia es muy enriquecedora porque los estudiantes se sienten obligados a llevar a la práctica lo que de alguna forma han aprendido a lo largo de su **carrera;**

se aprende, desde la práctica, los planteamientos de la Pedagogía de la Pregunta;

el hecho de permitir que los estudiantes sean los encargados de organizar su práctica educativa es muy enriquecedor, ya que los problemas y conflictos que surgen se pueden analizar con mayor profundidad: se reconstruye la realidad a través de la misma práctica y no a través de la teoría;

el plan de trabajo propuesto por el profesor para organizar el Taller tiene un problema de orden metodológico que es necesario resolver. Esto se debe a que dicho plan incluye el trabajo para cubrir los dos semestres; sin embargo, se confunde como si fuese sólo la tarea a realizar en el primer semestre. Concretamente esto se debe a que la finalidad del Taller, que comprende dos semestres, busca abrir un espacio de reflexión práctica-teórica sobre la práctica educativa cotidiana en el salón de clases. En el primer semestre los estudiantes son invitados a participar en la elaboración de un programa de estudio para ese mismo semestre, y en el segundo semestre se analiza la experiencia vivida en el primer semestre, durante el cual el profesor presenta el objetivo terminal y los lineamientos metodológicos para elaborar el programa de primer semestre. Esto crea confusión debido a que no queda clara la diferencia entre los dos semestres, además de que esta forma de trabajo

impide la creatividad de los estudiantes en la elaboración de su programa de estudio.

Esta problemática fue analizada en el segundo Taller de esta cuarta etapa. Los estudiantes, organizados en cuatro equipos de trabajo, identificaron los siguientes temas: la metodología, la evaluación y la coordinación.

La riqueza del análisis realizado por los estudiantes permitió: en primer lugar reflexionar y elaborar conocimientos, reconstruyendo la práctica vivida por los estudiantes y el profesor; en segundo lugar, hacer más coherente la propuesta de trabajo para el próximo Taller.

Consideraciones finales. Con lo anterior se pretende presentar una síntesis de la experiencia desarrollada a lo largo de ocho años en el Colegio de Pedagogía. Sin embargo, esto no tiene pretensión de ser un trabajo acabado ni se pueden presentar conclusiones. Cada experiencia educativa tiene su propia dinámica, sus logros y sus contradicciones.

Los pasos metodológicos seguidos en el Taller no pueden ser tomados como algo rígido y válido para cualquier práctica. Son tan sólo una forma de intentar la construcción de una alternativa educativa a través de la reconstrucción de la misma experiencia vivida en el Taller, que posibilite el surgimiento de educandos críticos y conscientes de su papel en el proceso de conocimiento.

En este punto es importante señalar que es muy difícil el proceso de transformación del estudiante de "objeto" a sujeto, proceso que implica, en el lenguaje coloquial, "moverle el piso", hacerle tomar conciencia de que sólo con un gran esfuerzo de voluntad (para dejarse desafiar) y con un trabajo tenaz podrá asumir su papel de sujeto. Sin embargo, las dificultades y contradicciones de dicho proceso no deben ser interpretadas como obstáculos insalvables. Por el contrario, esta experiencia de ocho años en el espacio de la universidad permite afirmar que es viable la construcción de espacios de lucha, con educandos críticos y conscientes, que puedan ser capaces de tomar en sus manos un proceso crítico de apertura, de constante construcción y desafío. En cuanto al educador, es indispensable que se deje cuestionar por los educandos, que conociendo su práctica pasada como "objeto" y, proba-

blemente. como profesor autoritario, sea capaz de superarla junto con los educandos.

En el esfuerw por reconstruir la unión dialéctica entre teoría y práctica, el análisis científico de la práctica vivida por profesor y estudiantes emerge como una de las mejores formas para intentar la difícil tarea de abandonar los conceptos abstractos y acercanos a la práctica, para lograr la vinculación entre texto y contexto.

En este tipo de procesos educativos, las evaluaciones, hechas por educandos y educador, tienen gran importancia tanto desde el punto de vista cognoscitivo como desde el punto de vista del propio proceso (análisis de problemas y contradicciones). Las evaluaciones son síntesis del trabajo realizado y, en forma dialéctica, punto de partida para seguir trabajando.

Por último, queremos hacer hincapié en que la síntesis que aquí presentamos fue hecha tomando en consideración los aspectos fundamentales para analizar dicha experiencia, y estamos conscientes de que hay otros puntos que pueden ser importantes para comprender este proceso. Sin embargo, aquí queda plasmado lo más relevante de la experiencia. Es un trabajo que no pretende ser una solución definitiva a los problemas con que cotidianamente nos enfrentamos en la universidad, pero es por lo menos un desafío que se plantea como una naciente alternativa, como un esfuerw por re-construir la práctica, para permitir el desarrollo de la Pedagogía de la Pregunta.

A manera de conclusión: participación estudiantil y Pedagogía de la Pregunta

Como resultado de estos diez años de trabajo teórico-práctico, podemos identificar algunos lineamientos metodológicos que son la síntesis de esta práctica educativa encaminada a alentar la participación estudiantil desde la Pedagogía de la Pregunta. Este tipo de prácticas, opuestas a la pedagogía de la respuesta, acentúa aquellas contradicciones presentes en el proceso educativo.!

En el contexto del trabajo aquí presentado, la participación en el salón de clases significa abordar los espacios de organización estudiantil. Los alumnos asumen, conjuntamente con el profesor, el papel de sujetos cognoscentes, creadores de conocimientos, y rechazan el papel de simples receptores de un saber "acabado". Al mismo tiempo, es preciso proporcionar al estudiante los elementos necesarios para que tengan claridad ideológica a la hora de construir y analizar cualquier objeto de estudio.'

1 A grandes rasgos, los lineamientos metodológicos que sirvieron para la identificación de las contradicciones fueron los siguientes: la presentación, por parte del profesor, de una propuesta de trabajo para la práctica o el taller (P); la evaluación periódica (se programó siempre una primera evaluación al término de la primera acción grupal), de la cual surgía una re-programación de la propuesta de trabajo (E-RP); una cotización del proceso educativo vivido que permitía la profundización de los lineamientos (postulados) que fundamentaban el plan de trabajo (1). (P) ↔ (E-RP) ↔ (T) era, de esta forma, el eje pedagógico.

2 PAULO: "... Me parece, Antonio, que una búsqueda crítica de la comprensión

Así concebida la participación estudiantil, las prácticas educativas que tiendan a favorecer la Pedagogía de la Pregunta deberán estimular, por una parte, la capacidad del estudiante para construir conocimientos y la conciencia crítica, y tanto el trabajo individual de cada estudiante como el trabajo colectivo, para que el primero nutra al segundo, y viceversa.

Nuestro trabajo, desarrollado dentro de los límites del salón de clases, ha sido arduo y complejo debido, entre otras cosas, al papel tradicional de *no* participación y de meros receptáculos pasivos como consecuencia de la pedagogía de la respuesta, a la que hemos estado sometidos profesores y alumnos.

La ausencia de disciplina intelectual y la falta de capacidad para asombrarse, la curiosidad para preguntar provocan que, al ser sometida alguna cuestión a discusión con el fin de tomar decisiones colectivas, dicho proceso de participación sea lento y pesado. Este hecho, aunado a la falta de compromiso, lleva a algunos estudiantes y profesores a pensar que este tipo de decisiones sólo hacen perder el tiempo.

Nuestra experiencia en este campo permite afirmar que cuando el estudiante acepta el desafío de ejercitarse intelectualmente y de pensar colectivamente todo aquello que le concierne, propicia la reversibilidad y la estructuración del pensamiento, desarrolla, asimismo, una capacidad intelectual menos dogmática, menos pasiva y más ligada a un proceso educativo en torno al acto de preguntar, como fundamento a su existencia humana, o sea que el estudiante acepta el desafío de reflexionar y actuar sobre su cotidianidad para transformarla.

La participación estudiantil genera contradicciones que van más allá de la dificultad de organización colectiva para la toma de decisiones. Tanto la posibilidad de construir conocimientos en el salón de clases, como las relaciones afectivas que establecen profesor y estudiantes, también implican problemas insoslayables.

de lo cotidiano abre una instancia de análisis principal para la comprensión de cómo se acometen, de cómo luchan la ideología dominante -intendiendo enseñorearse de la totalidad dominada- y la ideología dominada resistiendo el dominio to(al..."- ANTONIO:En última instancia, cuando se habla -yerróneamente- sobre ideología, se piensa en ideas y no se piensa que esas ideas adquieren fuerza y constituyen realmente una forma de poder, en la medida en que se expresan en nuestras acciones cotidianas." FREJRE, P., *Hacia una...*, pp. 4243.

1. Las contradicciones de la participación en la Pedagogía de la Pregunta

Como lo hemos afirmado a lo largo del trabajo, la educación es un acto de conocimiento y un acto político que responde a la forma concreta cómo la sociedad está organizada. Los procesos educativos no son autónomos y por ello en su seno se expresan las mismas contradicciones y características de las relaciones sociales que emergen del modo de producción dominante. Sin embargo, en cualquier proceso educativo siempre es posible la aparición de "espacios vacíos" susceptibles de ser ocupados por experiencias opuestas a la naturaleza dominante del proceso educativo.

Paulo Freire los denomina "espacios de lucha", los cuales están presentes en todo proceso educativo y deben ser utilizados para posibilitar al estudiante ser el propio constructor de su educación. En este sentido, profesores y estudiantes deben ser cada vez más conscientes de las contradicciones que se generan en el proceso educativo. Por consiguiente, debe ser analizado el hecho de que la pedagogía de la respuesta no permite la formación de alumnos combativos y democráticos. Por el contrario, controla y al mismo tiempo selecciona una pequeña minoría que podrá acceder a la toma de decisiones que garantice la reproducción del *statu quo*.

El salón de clases es un espacio que generalmente sirve para inculcar en los estudiantes las formas autoritarias. Pero, al mismo tiempo (de ahí la contradicción), también es un espacio que puede ser aprovechado para analizar esta situación y para buscar alternativas que propicien otro tipo de experiencia educativa.

3 "Paulo Freire SOSliene: La cuestión del uso del espacio institucional es realmente importante. Uno podría elaborar una teoría de esto; sin embargo, existe la necesidad de subrayar que todo uso del espacio es críticamente político e ideológico. Por lo cual no es posible intentar usar un espacio soslayando la concepción crítica que otro haga del espacio ... Y es que hacer política implica vivir críticamente los límites históricos, políticos, ideológicos, sociales que la misma política exige y plantea. Hay momentos en que lo posible, o sea, lo más avanzado, es la crítica liberal. Entonces, habría que vivir la crítica liberal. Lo fundamental es aprovechar a intentar crear, no voluntariamente, un nuevo clima histórico para traspasar la crítica liberal... La Orla crítica que se hace del espacio institucional parte de la noción de que el espacio institucional, de un lado, sirve como pretexto y como medio para alcanzar una profunda crítica radical del sistema capitalista. En esta posición me sitúo." ESCOBAR, M., A FERNANDEZ Y G. GUEVARA, *Crítica a la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire*, N. York, Slatic University of New York Press (en prensa).

No obstante, en el aula surgen otras contradicciones importantes que deben mencionarse. Por ejemplo, el deseo de conocer, de preguntar y de participar en la construcción y transformación de la sociedad y de uno mismo es reprimido por el autoritarismo en los procesos educativos.' En lugar de abrir las puertas a la pregunta que propicie la elaboración de estructuras superiores de pensamiento, a la socialización del conocimiento y a la crítica de las distintas manifestaciones de poder que se generan en la escuela, el autoritarismo coarta y mistifica el proceso educativo, privilegiando la memorización, que impide la construcción de estructuras lógicas de pensamiento.

Otra contradicción emerge de la actitud que asuma el profesor ante el conocimiento. Desafortunadamente la imagen que se ha creado del profesor es la de quien no se equivoca, un ser todo poderoso e invencible: el profesor como *Superman* (el defensor de la tierra, del conocimiento). El profesor debe saberlo todo y no equivocarse nunca, por ello se atribuye el derecho de llevar respuestas a preguntas que no fueron formuladas. Este estereotipo, aunado a la poca experiencia que por lo general los profesores tienen para favorecer la participación estudiantil, refuerza la imagen del profesor autoritario, el padre omnipotente que es el único que sabe y, por lo tanto, el único que puede tomar decisiones.'

4 "El autoritarismo, que quiebra nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación de autoridad. Y, asimismo, cuando esto ocurre, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda. [...] Creo que, ya en la tierna edad, comenzamos a aplicar la negación de la curiosidad con los: 'pero, niño, ¿por qué tanta pregunta?', 'cállese, su padre está ocupado', 'vaya a dormir y deje esa pregunta para mañana'," FREIRE, P., *Hacia Una...* p. 54.

5 "ANTONIO.: El sabercientífico, considerado por todos nosotros como el saber, nos lleva a considerarlo como un saber en nosotros mismos. El nos toma poderosos y, como tales, autoritarios. Por medio de esta concepción del saber como poder, vemos claramente cómo la estructura social puede ser explicada a partir de las luchas por el poder, de poderes distintos, en el que una parte de ese poder, o de esos poderes que aparecen en la sociedad, correspondería al intelectual, por el hecho de que él detenta el saber científico. Este intelectual menosprecia el saber que no sea científico e, inconscientemente, el saber popular; para el intelectual y político, el sentido común popular se evidencia como un no-saber y, en tanto no-saber, como un no-poder." FREIRE, P., *Hacia una...*, pp. 67-68.

Contradicciones referidas al binomio creación de conocimientos-transmisión de saberes. El conocimiento es producto de la construcción y la transformación de los objetos de estudio que, por medio de ejercicios intelectuales, transforma dialécticamente la propia estructura del pensamiento. El conocimiento transforma al hombre y su realidad. El conocimiento participa del movimiento de la historia.

El saber, entendido como el conjunto de conocimientos institucionales, es transmitido en el salón de clases, y sus leyes dirigen el proceso educativo. En la escuela no se produce el saber, aunque es una pieza clave para la difusión de la ideología dominante.⁶

En el salón de clases se realizan las funciones para mantener los aspectos autoritarios del saber y se niega la posibilidad de llegar al conocimiento de las relaciones que guarda el saber con la autoridad. Se refuerza la autoridad del saber. El alumno, así, sólo tiene que memorizar los contenidos programáticos diseñados por la autoridad, y si se atreve a ponerlos en tela de juicio, corre el riesgo de ser aplastado por dicha autoridad, ya que sólo ésta puede determinar si el estudiante "aprendió".

Entonces, cabría preguntarse: ¿qué es lo que puede ser conocido en el salón de clases?, ¿existe un deseo real de estimular el conocimiento en el aula? El profesor llega al salón de clases con un saber elaborado, principalmente con base en lecturas abstractas y en memorizaciones; no participa en la creación de conocimientos.

El profesor transmite el saber que posee, transmite la representación que él tiene del saber, o sea su ideología. El estudiante, por su parte, aprende a someterse a este mecanismo pasivo de transmisión. No obstante, hay saberes que el estudiante va haciendo suyos, saberes que crea en la cotidianidad del aula, a través de múltiples formas que desarrolla y organiza para defenderse ante los embates del saber-autoridad.⁷

6 "...en el ciclo de conocimiento podemos percibir dos momentos que se relacionan dialécticamente. El primer momento del ciclo, o uno de los momentos del ciclo, es el de la producción, de la producción de un conocimiento nuevo, de algo nuevo. El otro momento es aquel en el que el conocimiento producido es conocido o percibido. [...] Lo que acontece generalmente es que dirotimizamos esos dos momentos, separamos el uno del otro. Por consecuencia reducimos el acto de conocer, el conocimiento, a una mera transferencia de conocimientos." FREIRE, P. e Ira SHOR. *op. cit.*, p. 18.

7 "... la comprensión crítica de las expresiones culturales de resistencia de las clases sociales oprimidas. es fundamental para la estructuración de planes de acción

Para favorecer la participación crítica estudiantil es preciso que esas formas de organización, gestadas por el estudiante ante la imposición del saber, sean abordadas en forma explícita y analizadas profundamente para hacer posible la superación de las contradicciones en el aula.

Contradicciones referidas a la relación profesor-estudiante, estudiante-profesor. La dinámica de transmisión autoritaria de saberes provoca contradicciones específicas entre el profesor y los estudiantes. Todo está preparado de antemano para que, en el salón de clases, el profesor transmita el saber: cuenta con el programa del curso que debe impartir, con objetivos, contenidos, técnicas de "aprendizaje" (casi siempre para la memorización) y formas de evaluación. Los alumnos, por su parte, han aprendido a lo largo de su vida escolarizada que deben llegar a tiempo, estar atentos para recibir "el saber" que transmite el profesor y "almacenar" en forma pasiva lo leído. Esta relación impide el ejercicio intelectual, estructurador, del pensamiento, y refuerza el poder del profesor quien valora, de acuerdo con su ideología, el "aprendizaje" de los estudiantes.

Cuando son los mismos estudiantes quienes asumen la conducción de su proceso educativo, pueden surgir contradicciones como las siguientes:

- Si un equipo de estudiantes conduce la clase, el resto del grupo puede transferir al equipo coordinador los conflictos cotidianos que se establecen en la relación tradicional entre profesor-alumno. Por otro lado, el equipo coordinador puede tomar una actitud autoritaria y no saber conducir y motivar al grupo.
- Algunos estudiantes no asumen sus responsabilidades, no asisten al curso o lo hacen sin cumplir con las lecturas necesarias; además, suele suceder que determinado tipo de estudiantes se sienta "poseedor" de la verdad y que con su actitud sabotee el trabajo colectivo.
- A la hora de evaluar se pueden presentar obstáculos,

político-pedagógicos ... La movilización popular que, en sí, implica un proceso de organización, se hace con más facilidad cuando se tienen en consideración esas formas de resistencia popular que, en general, constituyen lo que vengo llamando 'mafias' de los oprimidos." FREIRE, P., *Hacia una...* p. 64.

sobre todo .cuando no es muy clara la forma en que se desarrollará el proceso educativo. Se piensa que, si participan todos los estudiantes, todos obtendrán una calificación alta. Es frecuente que los estudiantes que no trabajan y que no asisten regularmente a clases exijan MB o B, o bien, critiquen en forma negativa este tipo de experiencias.

Contradicciones referidas al sistema educativo. En aquellos procesos educativos que alientan la participación estudiantil, pueden aparecer los siguientes problemas:

- Que los alumnos se inscriban a la materia por el nombre del curso o por el nombre del profesor.
- Que la principal motivación para inscribirse en ese curso sea por considerarlo fácil de acreditar; que sea impartido por un profesor "barco" que permita que el alumno obtenga una buena calificación sin hacer prácticamente nada; donde no se exijan lecturas obligatorias en el sentido tradicional, sino que sea el grupo de alumnos quien decida lo que ha de hacerse, cómo hacerlo y para qué hacerlo.
- Son muy pocos los alumnos que se comprometen y que están dispuestos a aceptar el desafío que plantea este tipo de trabajo.
- Muchas veces las expectativas que los estudiantes tienen de este tipo de cursos y aquellas que el profesor propone al grupo no son analizadas críticamente. El alumno llega como a cualquier otra clase a esperar que el profesor le diga qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento. Cuando el profesor explica lo que puede hacerse y, principalmente, cuando explica que entre todos se va a reconstruir el programa de estudio a seguir, se produce un caos.

Entre las múltiples causas que producen estas contradicciones pueden mencionarse:

- La falta de una práctica educativa que permita el ejercicio de la creatividad por parte del alumno, o sea, donde éste sea tomado como sujeto histórico que piensa y puede decidir lo que quiere hacer de acuerdo a sus intereses individuales y colectivos.

- El miedo a pensar y a expresar lo que se cree y se siente; el miedo a ser criticado y rechazado por los compañeros; el no tener nada qué decir.
- La sobrecarga de trabajo que el alumno tiene en la Universidad. Son tantos los materiales que tiene que leer, tantos otros los que debe elaborar y, al mismo tiempo, es tan grande el riesgo que corre al tener que pensar y decidir por sí mismo, que prefiere trabajar tan sólo donde el "fatigo" del profesor lo impone.
- La mayoría de los estudiantes no habla, se somete a los criterios de los que sí hablan y que, por lo tanto, se atreven a decidir por todos.

2. Hacia la construcción de metodologías para la organización de procesos educativos que alienten la participación estudiantil

Por su propia naturaleza, este tipo de prácticas educativas no puede estar determinado por un esquema metodológico rígido que entraría en contradicción con la naturaleza y con la finalidad de la práctica. Pero, de igual forma, sería ingenuo pensar que tales prácticas deban partir de un supuesto espontaneísmo, en aras de una creatividad y de una participación estudiantil mal entendidas. Por el contrario, este tipo de procesos requiere de una dirección consciente, aunque no autoritaria. El profesor debe apoyarse en una metodología clara y definida.

En este sentido, la metodología en favor de la formación y participación estudiantil tiene que ser abierta, o sea, una metodología que desde el punto de vista teórico-epistemológico y técnico atienda las necesidades y expectativas de cada práctica educativa, misma que puede ser reconstruida y re-creada por aquellos que fungen como sujetos de dicha práctica.

La propuesta metodológica que aquí planteo está definida por tres ejes analíticos: el teórico (la interpretación y definición del objeto de estudio), el epistemológico (la definición del proceso de conocimiento que guiará la construcción del objeto de estudio), y el técnico (la forma cómo se va a sistematizar el conocimiento transformador de la realidad).

El eje teórico. La definición del eje teórico, como articulador del discurso sobre el objeto de estudio, debe permitir que el profesor pueda debatir con los estudiantes, es decir: que éstos tengan la oportunidad de conocer no solamente la definición del objeto de estudio sino también la concepción educativa y política que fundamenta el debate.

En última instancia, es la visión teórica (la ideológica) que los estudiantes y el profesor tienen acerca de la participación la que puede servir para articular el debate. A partir de esta definición del eje teórico, se elaborarán las categorías articuladoras que permitan unir el objeto de estudio con los temas a estudiar. Por lo tanto, es necesario hacer explícita la visión teórica para analizarla en su articulación con los temas estudiados.

El trabajo educativo que busca elaborar otra hegemonía tiende a favorecer el aprendizaje mediante ejercicios intelectuales que propicien la construcción del conocimiento crítico reversible y estructurador del pensamiento y al mismo tiempo transformador del sujeto y de su mundo.

En este sentido, el trabajo orientado a favorecer otra hegemonía constituye la visión ideológica que acerca de la participación estudiantil y de la construcción del objeto de estudio tiene el profesor progresista y, por lo tanto, puede servir de categoría articuladora en esta propuesta metodológica.

La construcción teórica en el aula, por lo tanto, no puede ser un trabajo que favorezca los procesos de abstracción y memorización (como sería primero aprender lo que dice Gramsci, Freire, etc., para después ir a la realidad e intentar su interpretación), sino que debe permitir el conocimiento (desde su génesis) de las construcciones teóricas y de su aplicación inmediata sobre la concepción que el sujeto tiene de su realidad..

Un debate teórico en torno a la cotidianidad de los participantes en un proceso educativo, o sea lo que sucede dentro y fuera del aula, puede abrir la discusión. No podemos ignorar que en la actualidad los medios de comunicación social tienen un papel importante en la articulación de cualquier discurso teórico, en tanto que forman el sentido común que, por su acriticidad, es necesario desenmascarar para elaborar el buen sentido. En este contexto se debe hacer, por ejemplo, un análisis de aquellos medios de comunicación social (programas de TV, de radio, periódicos) con los cuales están en contacto los

participantes del proceso educativo. Así, se podrá analizar la cotidianeidad para dar más coherencia a la elaboración de teorías.

Un primer apoyo didáctico para el trabajo teórico con los estudiantes lo podemos encontrar en la elaboración de esquemas como el que presentamos en páginas 119 a 121. El mismo sintetiza la temática que actualmente Paulo Freire está trabajando, y tiene la intención de proporcionar a los estudiantes algunos referentes teóricos que les permitan aproximarse al conocimiento y al análisis vivencial de su proceso educativo.

La claridad epistemológica. Considero que el debate epistemológico debe recuperar dos niveles: el racional y el inconsciente, o sea la definición de cómo acercarse a un objeto de estudio y el reconocimiento de las fuerzas inconscientes del sujeto que afectan (determinan a veces) la construcción de dicho objeto.

El primer nivel, el racional, se encuentra vinculado estrechamente con la definición teórico-ideológica a que se hizo referencia anteriormente. Su especificidad radica en la forma como el sujeto cognoscente se acerca al objeto para construirlo; es decir, permitir que los estudiantes conozcan no sólo la elaboración metafísica de una cierta teoría, sino que descubran, al mismo tiempo, cómo se llegó a ella.⁸

El segundo nivel, el inconsciente, debe hacer posible que el profesor tenga una cierta conciencia de lo que significa su autoridad para los estudiantes. En sentido estricto, el profesor debe conocer su problemática personal en relación al concepto de autoridad, para permitir que el estudiante lo critique abiertamente y que ambos puedan descomponer y re-hacer esta relación en favor del proceso de conocimiento.

8 "Paulo Freire dice que el educador reaccionario es aquel que en el análisis de un objeto de estudio se presenta como quien posee el objeto, el que lo trae consigo y lo transmite. El profesor progresista (revolucionario) no se considera poseedor del conocimiento, sino conocedor de un objeto a ser des-velado / asumido por él y el educando." GADOTTI, M., P. FREIRE Y S. GUIMARAES. *Pedagogía: diálogo e conflito*, São Paulo. Cortez-Autores Associados, 23. ed., 1986, pp. 64-65. "Conocer, para mí, es algo bello. En la medida en que conocer es des-velar un objeto, el des-velamiento de la vida del objeto. Llamarlo para la 'vida' y, hasta conferirle una nueva 'vida'. Esto es una tarea artística, creando y alimando los objetos en cuanto los estudiamos." FREIRE, P., e I. SHÜR. *op. dt.*, p. 145.

 ESQUEMA DE LA TEMÁTICA, TEÓRICA DE PAULO FREIRE

PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA vs PEDAGOGÍA DE LA RESPUESTA

- La pregunta radical está en el centro del acto de conocimiento.
- Sin asombro, sin curiosidad, sin riesgo, sin preguntas: burocratización del conocimiento.
- La existencia humana se hizo preguntando.
- Problematicar es la antesala de la transformación.
- El profesor trae respuestas a preguntas que no le fueron hechas.
- Pedagogía de la adaptación, de la no creatividad.
- Reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista.
- Se niega la relación dinámica entre palabra-acción-reflexión.

 AUTORIDAD vs AUTORITARISMO

Sin autoridad es difícil modelar la libertad.

- La libertad necesita de la autoridad para ser libre.
- La propia naturaleza de la educación necesita directividad (intencional e intencionada).
- La autoridad no es ni manipulación ni autoritarismo.

- Si la autoridad niega la libertad se convierte en autoritarismo.
- Cuando la libertad y la autoridad se vuelven antagónicas aparece el autoritarismo.
- La igualdad entre el educador y el educando es demagógica.
- Castra el proceso de conocimiento. Inhibe y reprime la capacidad para preguntar.
- El profesor autoritario tiene más miedo a la respuesta que debe dar que a la pregunta que se le hace.

 OTRA IDEOLOGÍA vs IDEOLOGÍA DOMINANTE

La transformación social es posible porque la conciencia no es un espejo de la realidad: es reflexiva y reflectora.

- Nadar contra la corriente significa correr riesgos, asumírselos.
- Busca desmitificar la realidad.
- Denunciar y actuar contra la tarea de reproducir es una tarea que no pertenece a la clase dirigente.
- La lucha política parte del conocimiento de las resistencias.

- La ideología dominante "vive" dentro de nosotros y controla la realidad fuera de nosotros.
 - Ueva a oscurecer la realidad, a evitar su "lectura" crítica.
 - Es concreta, pesa. No es pura idea, se hace en la acción, se vive cotidianamente.
 - Es poder en la medida en que se expresa en lo cotidiano.
 - Quiere que la lucha se dé sólo en el plano de las ideas.
 - Tiene el poder de oscurecer a las conciencias, "no es simple idea, es concreción. De esta forma la sombra del colonizador (del explotador) se transforma en presencia.
-

 PROFESOR PROGRESISTA vs PROFESOR REACCIONARIO

- Su papel es histórico, no **existe** en abstracto.
 - No se considera poseedor del conocimiento sino conocedor de un objeto para ser des-velado, asumido por él y por el educando.
 - Tiene en el método un camino para la liberación.
 - El problema no es transferir el discurso sobre el estudiante, sino como prender el mecanismo de la sociedad **capitalista**.
 - Todo **educador** busca realizar algunos fantasmas personales.
 - Su tarea es iluminar la realidad.
 - Al **descubrir** que **es** un político, tiene que **preguntarse**:
 - ¿Qué tipo de político?
 - ¿En favor de quién?
 - ¿En contra de quién?
- Camina como **quien** posee el objeto de conocimiento, el que **l**rae consigo y lo transmite a los estudiantes.
 - Controla a los estudiantes a través del método del que se apropia.
 - Piensa que sólo él es el que sabe y, por lo tanto, él es el único que puede enseñar. El profesor está para enseñar y el estudiante para aprender.
 - **Piensa** que la educación es neutra: lo político y lo académico son dos cosas distintas.

 CREACIÓN DE CONOCIMIENTOS

- Es un **proceso** de conocimiento con dos momentos: el de la producción de conocimientos y el del conocimiento del conocimiento producido.
- Leer es "escribir" lo que estamos leyendo, descubrir la conexión entre el **texto** y el contexto, vincular mi **texto** al contexto del autor del **texto**.
- Cuanto más me aproximo a un objeto de estudio, más sé que éste no es porque está cambiando (la única manera **de** poseer un objeto de estudio es matándolo).
- El objeto de estudio no es algo que tenga **vida** propia, está relacionado con otros objetos, con la totalidad histórica.
- Conocer es des-velar el objeto **cognoscible**, llamar el objeto de conocimiento a la "Vida".
- Todo conocimiento destruye el objeto conocido, lo viola **para** poder asegurar el dominio y la transformación.
- Quien conoce es culpable y merece ser castigado.
- La escuela institucionaliza el deseo de conocer como deseo de dominio.

 DIÁLOGO

- Sella las relaciones entre los sujetos cognoscentes para la transformación de la realidad y de ellos mismos.
 - El educador dialógico re-hace su capacidad de conocimiento en la capacidad de conocimiento de los educandos.
 - Es una posición epistemológica que lleva a "iluminar" los objetos de estudio.
 - Significa **l**nsión permanente entre autoridad y libertad.
 - Se da entre iguales y diferentes, **nunca** entre antagonicos (la diferencia permite la tolerancia del otro).
 - En la escuela el estudiante no dialoga **ya** que tan sólo aprende los conceptos, no la realidad.
 - El diálogo tiene que empezar con la discusión sobre el contenido del diálogo.
-

RIGOR

No es una categoría metafísica, es histórica.

No es un *a priori* de la historia.

Lo que hoyes riguroso mañana puede no serlo.

Sin libertad no hay creatividad, y sin ella no hay rigor.

Es una actividad social: conozco *con*, en comunicación *con*.

Para los **estudiantes** rigor significa **estar** distantes de cualquier responsabilidad.

- Todo aquello que es riguroso es insignificante.

MIEDO

• El miedo es algo concreto, es normal en la existencia humana. Las propias experiencias **provocan** miedo.

• La claridad en la **opción** política (de los sueños del educador progresista), sustantivamente política y adjectivamente pedagógica, provocan miedo.

• Puede ser paralizante. Es necesario conocer los límites de la acción en la acción misma.

• El miedo existe porque soñamos; si sólo **preserváramos** el *statu quo*, ¿qué temeríamos?

• Para controlar el miedo es necesario saber en dónde actuamos: hacer un mapa ideológico de la institución en donde trabajamos.

VIRTUDES DEL EDUCADOR PROGRESISTA

• Coherencia entre el **discurso** que habla y que anuncia la opción y la práctica que deberla estar confirmando el discurso (de tal manera que en algún momento la práctica sea el discurso y el discurso la práctica).

• Aprender a lidiar entre la palabra y el silencio.

• Trabajar en forma crítica la tensión entre subjetividad y objetividad, entre conocimiento y mundo, entre práctica / teoría, entre ser social y conciencia.

• No sólo comprender sino vivir la tensión entre el aquí y el ahora del educador y el aquí y el ahora de los educandos.

POLITICIDAD DE LA EDUCACIÓN

• La educación no es la palanca de la revolución, pero toda revolución es pedagógica.

• No se puede elaborar una metafísica del poder porque el poder es histórico y de clase. No es una esencia inmutable.

• La **red** escolar de cualquier sociedad explicita la estructura del poder.

• Es necesario re-inventar el poder a partir del poder de las masas y re-inventar, entonces, la lucha por el poder.

• La **re-inversión** del poder implica la comprensión crítica del posible histórico, que nadie determina por decreto.

• La re-inversión del poder es un proceso de cambio en favor de las clases populares, *con ellas y para ellas*.

• La educación es política, tiene una politicidad; la política tiene una educabilidad: **existe** una naturaleza política del acto educativo.

UTOPIA

• Es imaginación. posibilidad de ir **más** allá del mañana sin convertirse en idealista ingenuo.

• Es relación dialéctica entre denunciar el **presente** y anunciar el futuro.

• Sólo un pensador contradictorio, que se arriesga. que no teme. que enfrenta el miedo de **probarse**, que sueña, puede ser utópico.

• El hombre y la mujer **hacen** la historia a partir de un presente concreto y no a partir de las conciencias.

• Sin una visión utópica me pierdo en el presente que fue construido ayer.

La utilización de técnicas. La utilización de técnicas al servicio de una teoría y una cierta posición epistemológica es importante para la construcción de conocimientos en el aula. En este sentido, es necesario utilizar técnicas que favorezcan tanto la participación estudiantil como el conocimiento de la cotidianidad de los procesos educativos. Las técnicas deben facilitar el manejo del lenguaje verbal y del no verbal, con la finalidad de ir más allá del sentido común de los estudiantes y del profesor.-

Las técnicas deben permitir el conocimiento de la percepción que los sujetos cognoscentes tienen de la realidad. La percepción de la realidad es histórica en cada caso y, por lo tanto, revela las formas de resistencia (conscientes e inconscientes) que se viven en la escuela. De ahí que al analizar la percepción (articulada con base en los elementos teóricos y epistemológicos ya analizados) se puedan encontrar formas de organización política propicias a la participación estudiantil.

Por último, me referiré al esquema que aparece al final del trabajo. Éste tiene como fin permitir mayor claridad en la metodología propuesta y consta de los siguientes puntos:

1. Definición de los tres ejes fundamentales de análisis (el teórico, el epistemológico y el técnico) en torno a los cuales gira todo el proceso educativo. Estos ejes responden a la metodología de ideología-otra ideología, y a la relación que en el salón de clases se puede establecer entre creación de conocimientos y transmisión de saberes, entre saber y autoridad, teniendo como columna vertebral del trabajo el análisis de las contradicciones surgidas en el proceso.
2. La especificación de los autores que van a ser estudiados. La selección de los autores que aparecen en el ejemplo obedece al manejo que personalmente hago de

9 "La ideología de la conciencia y también la ideología fundada en la lingüística suponen que el sujeto es fuente y origen del discurso, que el yo es autónomo y que puede expresarse recurriendo a la infinita variabilidad morfológica, fonológica, sintáctica y semántica que el sistema de la lengua pone a su disposición ... Al no cuestionarse la categoría de sujeto y el proceso de constitución del sujeto, esas posiciones ocultan el hecho de que el sujeto hablante está limitado en su decir por lo no dicho y por lo no decible de su inserción en la sociedad humana en general y esa formación social en particular. Extremando un poco más las cosas, pero sin incurrir en la inexactitud, afirmaré que él no habla sino que es 'hablado' por el lugar del sujeto ideológico que ha venido a ocupar," BRAUNSTEIN, N., *op. cit.*, pp. 75-76.

dichos autores. Pero para el desarrollo de experiencias similares —centradas en la participación estudiantil— cada coordinador utilizará los autores que considere pertinentes. De igual manera, los estudiantes pueden optar por otros autores. Lo que aquí debe quedar claro es la visión teórica del profesor, o sea de aquello de lo que se parte para analizar su objeto de estudio. En mi caso, el pensamiento freireano da fundamento a mi propuesta.

3. La especificación del objeto de estudio es nodal en el proceso educativo. Mi objeto de estudio, como ya lo he mencionado, es la participación estudiantil en el salón de clases a nivel universitario. En torno a dicho objeto se harán las lecturas de los autores señalados, teniendo como temas-guía los especificados en el esquema. Lo importante es familiarizar al estudiante con la construcción del objeto de estudio del profesorado, a partir de dicha construcción, elaborar otros objetos de estudio.
4. Los temas básicos que aparecen en el esquema están en estrecha relación con los ejes de análisis. Esto permitirá que se trabaje en dos planos: uno relacionado con la concepción ideológica de los participantes; otro, con la profundización del objeto de estudio. El manejo de los autores dependerá de cada tema y de la dinámica de trabajo.

Las técnicas en el salón de clases deberán favorecer tanto el trabajo individual como el colectivo, pero además deberán alentar al estudiante para que se comprometa en la construcción de su objeto de estudio. En otras palabras, lo importante no son las lecturas, sino la articulación que el estudiante hace de éstas con lo que le interesa investigar.

Así, al final del curso (que en este caso se trata de un seminario), el estudiante (o los estudiantes reunidos en pequeños grupos) habrá definido y analizado un objeto de estudio. Al final del curso el alumno habrá presentado, en forma escrita, el resultado de su búsqueda. Esta especificación de la tarea última del seminario debe posibilitar la definición del proceso de evaluación del seminario. Es recomendable definir con los estudiantes, lo más pronto posible (al término de la primera etapa

del trabajo, por ejemplo), la forma de evaluar el seminario.

Tanto al inicio como al término del seminario el profesor deberá presentar a los estudiantes los avances de su propio trabajo. No se puede llegar al diseño de una metodología sin la práctica, sin ir reconstruyendo, proponiendo y analizando diferentes formas de trabajo. Si el profesor está atento a esta situación irá enriqueciendo su propuesta, o sea reconstruyendo metodologías abiertas.¹⁰

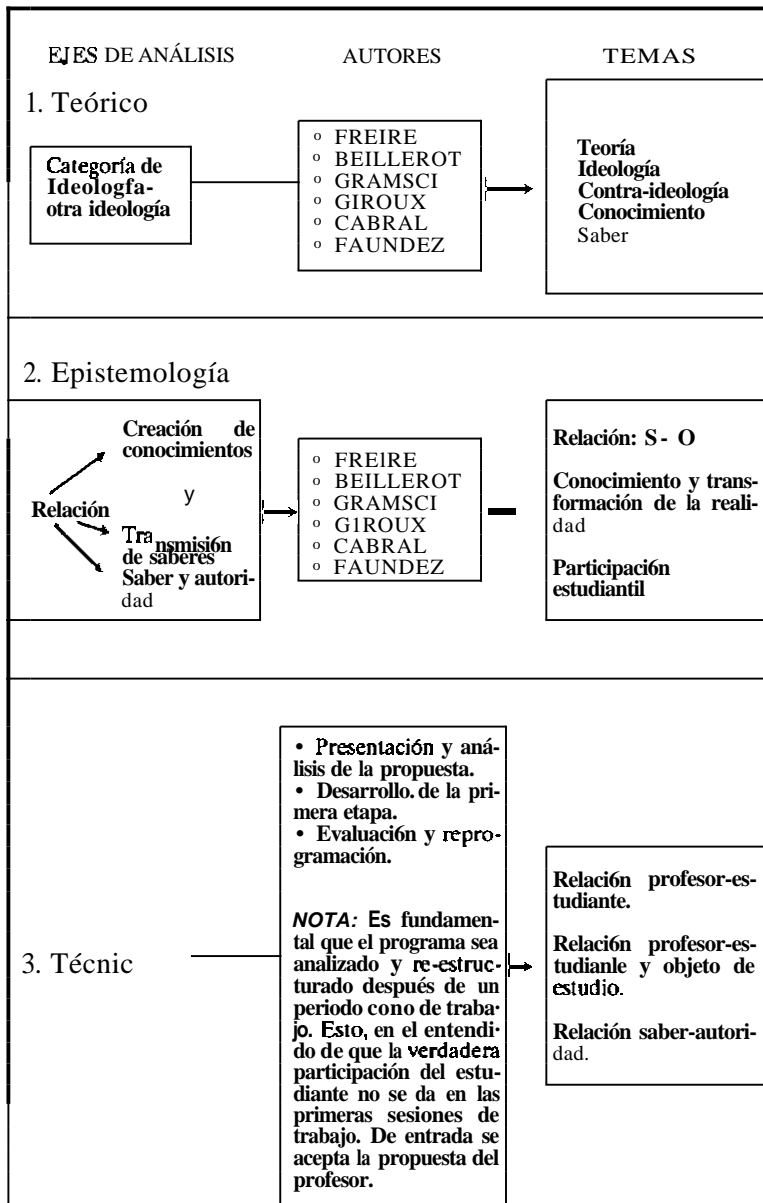
Para concluir queremos hacer énfasis en los siguientes dos puntos, vinculados al objetivo del estudio que aquí hemos presentado:

1. La Pedagogía de la Pregunta alienta y permite la participación estudiantil sin caer, nunca, en el espontaneísmo. La autoridad del profesor está implícita en la directividad que subyace a su propuesta educativa y, por lo tanto, la participación estudiantil se ubica dentro de estos límites. En este contexto se plantea la propuesta didáctica que aparece en la página 125.
2. La participación estudiantil en la construcción de conocimientos es esencial en el marco de esta propuesta de educación alternativa; el estudiante debe asumir la responsabilidad de trabajar para desarrollar al máximo su capacidad cognoscitiva. La ayuda del profesor no va más allá de desafiar al estudiante, proporcionándole los elementos teóricos esenciales para que camine en la construcción de conocimientos (siempre como mediadores de la práctica que se quiere transformar y nunca como un simple ejercicio abstracto). En este sentido se inscriben los esquemas presentados en las páginas 119 a 121.

¹⁰ "Pero no podemos ignorar que también siempre nos confrontamos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta 'sombra' es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende. Primero porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace." FREJRE, P., *Hacia una...*, p. 51.

NOMBRE DEL SEMINARIO: Alternativas en educación: la problemática del salón de clases.

OIJITO DE ESTUDIO: La participación estudiantil en el salón de clases a nivel universitario.



ANEXOS

Tres trabajos elaborados en torno al pensamiento freireano

Anexo I

Paulo Freire, Cultum y Iibemción

Anexo II

La alfabetización Iibemdom de Paulo Freire:
un ejemplo de su aplicación en África

Anexo III

Paulo Freire de regreso en Bmsil
Nicaragua y SAo Tomé, experiencias revolucionarias

Anexo I

Cultura y liberación

Paulo Freire*

Yo comenzaría citando aquí a un hombre que no tuve la alegría de conocer personalmente, pero por quien tengo una profunda admiración: Amílcar Cabral, camarada también de ustedes, del camarada presidente, de la camarada Alda...

Amílcar Cabral decía en sus textos que la lucha de liberación es un hecho cultural y un factor de cultura. Evidentemente cuando Cabral planteaba el problema de la cultura lo hacía analizando las primeras expresiones de un pueblo dominado, explotado, prohibido de ser; y así, cuando discutía las primeras señales de un proceso de liberación, buscaba expresar una cierta valoración de su cultura nacional.

Cuando Amílcar analizaba el factor cultural, al cual llamó resistencia cultural, no estaba tomando a la cultura como algo que pudiese ser en sí y por sí un factor fundamental del proceso de liberación.

Amílcar sabía muy bien que las manifestaciones culturales de cualquier sociedad expresan los niveles en que se encuentran las fuerzas productivas de la sociedad y que, al mismo tiempo, en función de la orientación que éstas reciben, conforman un cierto modo de producción, desde el cual se dan las relaciones sociales.

* Conferencia dictada por Paulo Freire en São Tomé el 12 de diciembre de 1976. (Traducción de M.E. G.)

No es posible desconocer esta base material en el análisis de la cultura, pues eso sería caer en una posición puramente idealista, que no explicaría el fenómeno cultural. La cultura está fundada, enraizada, asentada en la base material de la sociedad: en cómo se produce.

La expresión cultural nos remite a las bases materiales y al modo de producción que una sociedad tiene en determinado momento. Por ello no se puede negar la existencia de la cultura, a no ser que se tenga una visión reaccionaria de la cultura y, por lo tanto, elitista y falsamente académica. Negar la cultura de un pueblo sería confundir la libertad de los pueblos con su cultura. Esto podría llevar a la afirmación de que los pueblos que no tienen libertad no son cultos, y eso sería muy grave.

Por ello, hablar de liberación y cultura implica hablar de dominación y cultura. No puedo reconocer la relación entre cultura y liberación si no reconozco la relación que hay entre cultura y dominación. Si no hubiese cultura y dominación no habría por qué hablar de cultura y liberación.

La relación entre cultura y dominación se da en todo tipo de relación imperialista; aquellas relaciones en que las fuerzas imperialistas de la sociedad dominante, usurpando el derecho que tienen los nacionales de organizar sus fuerzas productivas, se apropian de éstas y las organizan según sus intereses. De ahí que lo más fácil para los imperialistas sea comenzar por negar la historia del pueblo oprimido, dominado, negándole así su cultura.

Para ello, el que domina utiliza una premisa fundamental: negar —con sus gestos, con sus palabras, con su práctica, con su presencia— la historia del colonizado. Es necesario negar la historia del colonizado y, con ello, negar la cultura del colonizado para invadir al colonizado con su historia y su cultura. No hay colonizador que no haya hecho esto, pues la invasión cultural es el instrumento fundamental, necesario, indispensable para alcanzar la dominación económica.

Este fenómeno ocurre también en toda sociedad en donde se da la opresión de una clase sobre otra, en donde la clase dominante decreta, como único valor, su cultura, su lenguaje, su gusto de clase, su gusto en el comer, vestir, pasearse, dormir, oír música, como gusto nacional.

De ahí que la pedagogía del colonizador no pueda ser una

pedagogía para la liberación del colonizado. Sería una ingenuidad —casi angelical— que el colonizado pidiese al colonizador que haga una pedagogía para él.

Aquí la educación colonial no podría tener otro objetivo que la desafricanización del africano. Esta educación desafricante, selectiva, buscaba asimilar a los africanos a su sistema, para lograr lo que Fanon llamó "negro de alma blanca". Ésta es la herencia que dejaron los colonialistas.

Por esta razón, es muy difícil encontrar las partes positivas de ese tipo de educación. Tal vez eso se pueda hacer cuando el intelectual africano —independizándose junto con su pueblo— niegue y supere la educación colonial. No hay otra salida. El único aspecto positivo de este tipo de educación se da cuando ésta puede ser negada, para crear así otro tipo de educación que responda a las necesidades de la nueva sociedad que se está gestando en el proceso de transición.

Este problema es uno de los principales —a nivel educativo— que los nacionales de São Tomé e Príncipe enfrentan, es decir: el problema de la cultura, de la educación —de la educación de la cultura—, el problema de la conciencia formada en un proceso alienante, durante la época colonial. De ahí la necesidad de un proceso de descolonización de las mentes, de las mentalidades, como decía Amílcar Cabral; un proceso que permita la superación dialéctica de la presencia mítica del colonizador inyectada todavía en cada uno de los nacionales. El colonizador ya no existe como tal, pero subsiste en cada uno de ustedes. La descolonización de la mente implica la expulsión de esta sombra.

Pero el problema fundamental es que esta sombra no se expulsa por decreto, por medio de conferencias o seminarios. Esta sombra se expulsa mediante la creación de una nueva práctica social, fundada en la reorganización de las fuerzas productivas, que se desencadenan por medio de la liberación del pueblo, para poder permitir la aparición de un nuevo modo de producción y la concreción de las nuevas relaciones sociales de producción.

Al lado de este proceso —acompañándolo, ya que no es mecánico sino dialéctico— está el trabajo, a nivel ideológico y político, con el fin de ayudar a las transformaciones infraestructurales. O sea, que es necesario acelerar la transformación del proceso de producción, acompañándolo con un tra-

bajo ideológico, en el cual la educación tendrá, entonces, su papel fundamental: la expulsión de la sombra.

Pero, ¿cómo salir de la herencia colonial y cómo crear un nuevo sistema educativo, si sabemos que la educación es una dimensión de la práctica social y que ésta es como un río en el que una de las afluentes es la lucha por la producción, otra la lucha de clases, y una más la actividad científica creadora (que existe en una sociedad determinada, en función de cómo estas fuerzas productivas se organizan)? ¿Cómo reformular radicalmente la educación colonial sin haber hecho todavía la reestructuración radical de la infraestructura del país?

Un mecanicista diría: esto se hace mecánicamente; se elabora un decreto y ya está. En este sentido un mecanicista sería igual a un idealista, el cual diría que bastaría con tener clara la conciencia para, al día siguiente, reformar las estructuras del país.

Entonces *es* necesario actuar aquí con una paciencia impaciente. A este respecto lo que hizo Amílcar Cabral me ha marcado profundamente. Él fue un hombre dialéctico, vivió y actuó de *esa* manera. Siempre estaba preocupado por analizar las contradicciones que debía enfrentar. Vivió siempre entre las tensiones dialécticas de los contrarios. Jamás, por ejemplo, hizo la ruptura entre paciencia e impaciencia. Jamás la hizo porque, de hacerlo, solamente la haría en dos formas: 1) en favor de la paciencia y minimizando la impaciencia. Aquí caemos en la pasividad, en los brazos que se cruzan en espera de algo que caiga del cielo, en la adaptación, en esa frase brasileña que es muy expresiva al respecto: "deja como está para saber cómo queda"; este tipo de paciencia no construye nada; y 2) la otra ruptura es aquélla en favor de la impaciencia, en donde la paciencia se pierde y entonces se cae en el voluntarismo revolucionarista y no revolucionario. Estos revolucionarios de café —que pretenden hacer la revolución por decreto--, este tipo de impaciencia, tampoco construye. Sólo experimentándonos en la tensión paciencia-impaciencia y viviendo una impaciente paciencia, construimos una sociedad. y es exactamente en el juego de esta paciencia-impaciencia que se instala la esperanza, pero aquella esperanza en la cual espero luchando para hacer, porque ya estoy haciendo. Mi esperanza es una espera de quien está haciendo, y no una espera de quien solamente espera. **La** espera de quien hace es

la única espera que da esperanza, que empuja para construir. y ésta es una espera de quien conoce las dificultades.

En un bar de Tanzania conversaba con un profesor amigo mío quien, entre otras cosas, me decía: "Paulo, si hace unos años hubiera insistido en entrar aquí contigo, me hubiera costado la prisión, y tú habrías recibido una fuerte llamada de atención por ello".

Reconstruir una sociedad es algo realmente difícil. Es volver a las fuentes para poder crear una sociedad justa, que supere la explotación de unos seres humanos por otros, la explotación de una clase social por otra.

En Tanzania alcancé a ver todavía (después del triunfo de la revolución) algunos carteles cerca de las playas en los que se decía: "Sólo para europeos". O sea que los nacionales tenían prohibido bañarse en las aguas de su mar. Había otros carteles en calles y bares en los que se leía: "Perros y africanos prohibidos".

Por eso estoy aquí en São Tomé, con el mínimo que puedo ofrecer; esto justifica mi presencia en razón de mi aprendizaje permanente. Y al estar aquí, vengo a sostener una conversación con ustedes -no académica, porque yo no soy amigo de ese tipo de acciones-, tal vez no muy sistematizada, pero con el fin de hacer algunas referencias al problema de la lucha de la liberación y de la cultura, al problema de alienación, la desalienación, colonización de las mentes y descolonización de las mentes.

La alfabetización liberadora de Paulo Freire: un ejemplo de su aplicación en África

La importancia que actualmente tienen los planteamientos de la educación liberadora de Paulo Freire sobre cualquier proceso educativo (en la educación para adultos, la universidad, etc.) exige un análisis profundo de dicha problemática.

Es necesario definir la posición teórico-metodológica y político-ideológica de la educación liberadora. Tenemos en cuenta la deformación teocrática y mal intencionada que algunos de los intérpretes reaccionarios han hecho de los planteamientos de Paulo Freire.

Este trabajo tiene como finalidad replantear el debate en torno a dos puntos: la educación liberadora y la alfabetización liberadora. Este último punto de manera particular.

La alfabetización elaborada por Paulo Freire en colaboración con los equipos encargados de llevar a cabo el proceso de alfabetización en la República de São Tomé e Príncipe, responde a una posición política concreta y se inscribe en un marco teórico-metodológico específico. El conocimiento de ambos aspectos nos permitirá abordar el análisis de esta cartilla.

En la alfabetización liberadora de Paulo Freire la educación es un acto político y, al mismo tiempo, un acto de conocimiento. Los sujetos que lo asumen son llamados a analizar crítica-

mente un objeto de estudio determinado para que, al conocerlo, puedan actuar sobre él a fin de transformarlo.'

La educación, como un acto político y de conocimiento, no existe en forma abstracta e independiente de los hombres; se inserta y desarrolla al interior de una formación social determinada. La educación depende del modo de producción dominante en una sociedad dada. Así, el proceso educativo cumple una función de clase al representar los intereses de la clase social que tiene el control de los medios de producción y la cual, por ende, dirige el destino de las clases subalternas.

En São Tomé e Príncipe la educación responde a la opción revolucionaria asumida por la vanguardia política de ese país. Está encaminada, por tanto, a capacitar a las fuerzas de trabajo para obtener el beneficio máximo que, de acuerdo con la reorganización del proceso productivo en manos ahora de la clase trabajadora, rinda el máximo beneficio en provecho de la mayoría de la población.

Como acto de conocimiento, el proceso de alfabetización en São Tomé e Príncipe tiende a que la clase trabajadora desarrolle un acto de conocimiento crítico, para hacer posible la transformación radical de los modos de producción y, por consiguiente, la desaparición de las relaciones de explotación existentes dOrante la dominación colonial. Con la independencia se inició el proceso para erradicar tales relaciones. En esta opción revolucionaria se inscribe la alfabetización como acto político y de conocimiento crítico. Dicho de otra manera, la alfabetización cumple una función política en la transformación de las relaciones de explotación que oponían a la minoría privilegiada -La burguesía colonialista- y la mayoría de la población de São Tomé e Príncipe.

Dialécticamente, la transformación del proceso productivo -hoy bajo un sistema político que posibilita la propiedad colectiva de los medios de producción- implica la superación de una serie de contradicciones surgidas como resultado de la apropiación en unas cuantas manos de los medios de producción, lo que generaba contradicciones tales como la supervaloración del trabajo intelectual.

Actualmente, en dicho país africano, conocer críticamente

¹ Cfr. FREIRE, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau*, pp. 11-58, Y *Carlas o una joven no-ciÓ*, p. 27.

supone tomar un objeto de estudio a partir de su situación concreta, caracterizada por la fase de la post-independencia. De esta manera, el conocimiento que se puede hacer hoy de cualquier objeto de estudio supone que quienes participan en este proceso lo hagan como sujetos cognoscentes, dispuestos a actuar sobre la realidad para transformarla.

La educación liberadora que se puede desarrollar en Sao Tomé e Príncipe tiene como presupuesto básico el conocimiento crítico, dentro de una relación horizontal, contraria a la tradicional verticalidad clasista por la que opta el profesor en la educación domesticadora. En la educación liberadora el educador debe explicar cuáles son los planteamientos teórico-metodológicos que rigen su práctica docente, de la misma forma que su opción político-ideológica, que debe ser coherente con dichos planteamientos. De esta forma, ha de permitir que los educandos, como sujetos cognoscentes, puedan analizarlos críticamente.

Así como acto político, la finalidad principal de la alfabetización en São Tomé e Príncipe está dirigida a buscar la organización de la clase trabajadora, permitiéndole tomar conciencia de clase y prepararse para asumir la dirección político-ideológica del Estado, para que llegue a elaborar su proyecto político de clase.

La alfabetización se presenta como una opción política para que los analfabetas puedan leer su historia y su cultura (aquella de la explotación y ésta de la revolución), conjuntamente con los educadores que dirigen este trabajo. El objetivo es que puedan asumir una posición crítica y activa ante el proceso revolucionario que vive actualmente ese país.

De esta forma, aprender a leer y escribir no es un acto mecánico basado en la memorización de palabras y frases que, llenas de contenido ideológico en favor de las relaciones de explotación, son domesticadoras de las conciencias. Todo lo contrario, en São Tomé e Príncipe alfabetizar es el acto de enseñar y aprender su historia y su cultura. Acto que asumen todos los sujetos cognoscentes que participan en el proceso educativo, para que, al hacerlo, se conozcan a sí mismos y actúen sobre su realidad para transformarla, al poner en práctica lo que están conociendo. Y como lo que están conociendo, por medio de la alfabetización liberadora, debe permitirles participar en la toma de decisiones políticas y en la propiedad

colectiva de los medios de producción, no se puede desarrollar un proceso de alfabetización escindido de la organización político-económica.

En la educación liberadora los factores del proceso educativo —sujeto, objeto y método— se conjugan para liberar al sujeto de la domesticación, del adiestramiento intelectual, llamándolo a desarrollar una conciencia crítica a partir de! acto de conocimiento. El sujeto abandona su tradicional situación de objeto puesto que ya no es considerado como un recipiente vacío al que hay que llenar, sino que, en tanto que sujeto —que posee y puede crear y recrear conocimientos— será desafiado para que sea responsable de su propia educación.

Para elaborar la cartilla de alfabetización se partió de la existencia de dos sujetos principales, que toman parte en el acto de conocimiento, y a quienes debe prestarse toda la atención: educandos y educadores. Como la educación no es un acto político neutro, exige la preparación crítica de quienes van a participar en la dirección del proceso educativo, por lo que la elaboración de la cartilla no sólo implica su preparación física sino, también, la preparación crítica de quienes tendrán a su cargo la dirección del proceso.

Para elaborar la cartilla de alfabetización, Paulo Freire concedió gran importancia a la preparación de los educadores. De ahí que actualmente un apoyo fundamental para la cartilla lo constituyan las cartas a los animadores y a las animadoras culturales escritas por Freire y que forman el marco teórico-metodológico del proceso de alfabetización, en donde se profundizan los planteamientos aquí mencionados. Las cartas son un apoyo para el educador, pues en ellas se le sugiere la forma en que puede dirigir el estudio de la cartilla entre los educandos.'

Paulo Freire no utiliza el nombre de "cartilla" sino el de "primer cuaderno de cultura popular", que tiene como fin motivar al educando para el aprendizaje de la lectura y la escritura, al tiempo que viene a ser un recurso material para él. El cuaderno va acompañado de ejercicios que, como se verá más adelante, tienen la finalidad de preparar al educando para que realice un manejo más profundo de la lectura y la escritura.

2 Cfr. FREIRE, P., *Cartas a os animadores e as animadoras culturais de São Tomé e Príncipe*, *op. cit.*

ra, instrumentos éstos que le permitirán continuar su proceso de aprendizaje en la fase inmediata de post-alfabetización, sin lo cual la alfabetización quedaría incompleta. Como lo indica su nombre, no es simplemente una cartilla que busca sacar el máximo provecho del acto mecánico de aprender a leer y escribir palabras; es un instrumento que permitirá al educador y al educando desarrollar su capacidad crítica y creadora de conocimientos, al tiempo que facilita el desarrollo de su compromiso y organización política.

El cuaderno de cultura popular consta de dos partes: la primera está formada por veinte palabras generadoras, con sus codificaciones correspondientes, y cinco pequeños textos; la segunda, con veinte fotografías que representan algunos de los problemas fundamentales que enfrenta el país en su marcha hacia la conquista de su independencia económica. Esta segunda parte se entiende como un apoyo para el educando en la transición entre la alfabetización y la post-alfabetización.

El nombre que Freire le dio a este cuaderno sugiere, de por sí, un acto político. Se llama "La Lucha Continua", que es una de las principales consignas revolucionarias del país. La lectura crítica del título del cuaderno es el comienzo de un proceso de conocimientos que sitúa al educador y al educando dentro del proceso de transformación estructural. Para reafirmar este hecho, las fotografías que se encuentran en la portada del cuaderno hacen referencia a ello: el Presidente de la República en medio del pueblo; hombres y mujeres trabajando; hombres y mujeres bailando una danza típica, etc.; por su contenido político y social, éstas son tomadas como temas fundamentales de discusión con los educandos.

La presentación del cuaderno comienza con el Himno Nacional y un mapa de São Tomé e Príncipe. Después se enlistan las veinte palabras generadoras. Estas tienen la siguiente estructuración:

1. La palabra generadora: la primera que se utilizó en São Tomé e Príncipe fue *povo* (pueblo).
2. La codificación respectiva a la palabra generadora previa (*povo*) es una fotografía que capta la imagen del pueblo de São Tomé e Príncipe durante el acto de celebración de independencia. Es pertinente recordar que la decodificación es el proceso verbal que desarrollan educador y educandos.

3. A continuación aparece nuevamente la palabra generadora escrita y dividida en sílabas. En nuestro ejemplo, la primera palabra generadora es presentada de la siguiente forma:

povo
po-va

4. Presentación de la palabra generadora descompuesta en sílabas, o familias silábicas, y escrita en letras de imprenta y manuscritas. En nuestro ejemplo:

povo
po - pa - pe - pi - po - pu
vo - va - ve - vi - vo - vu

Las primeras nueve palabras generadoras aparecen solas, sin palabras adicionales y, por tanto, no figuran en oraciones gramaticales, pero sí con espacios en blanco con el fin de que el educando pueda ir llenándolos con las palabras que, en su proceso de alfabetización, vaya creando á partir de la palabra generadora (por ejemplo viva, papá, etc.). En este punto nos parece importante recordar que el acto de conocimiento que asumen educador y educandos tiene dos momentos fundamentales: el primero hace referencia al análisis crítico que en torno a la palabra generadora deben hacer los sujetos cognoscentes; el segundo, a la descomposición de la palabra en sílabas y al esfuerzo intelectual de creación de nuevas palabras que debe realizar el educando bajo la dirección del educador. A la presentación de la palabra *povo*, por ejemplo, debe seguir entonces el análisis de lo que significa *pueblo* para el educador y los educandos, al mismo tiempo que la lectura de la palabra una vez identificado su significado.

La descomposición silábica, en familias, debe servir para que el educando pueda ir identificando y distinguiendo las vocales y las sílabas, al tiempo que se esfuerza en crear nuevas palabras.

Entre la novena y la décima palabras generadoras aparece el primer texto, el cual viene a ser una recopilación de las palabras estudiadas anteriormente. Este primer ejercicio que debe enfrentar al educando con un texto se repite nuevamente entre la 18 y 19 palabras generadoras, pero esta vez utilizando un texto más largo. El último texto que aparece, al final del

cuaderno, es un escrito del Presidente de la República en el cual hace referencia explícita a la línea de acción asumida por la vanguardia política del país.

El mecanismo que Paulo Freire sugiere para manejar el primer cuaderno de cultura popular es, a *grosso modo*, el siguiente:

- a) Codificación.
- b) Decodificación.
- c) Una vez que el educador (animador) propició el análisis de la codificación, debe establecer una relación entre la palabra generadora y su significado dentro del contexto sociopolítico del país permitiendo, paralelamente que los educandos comiencen a leer palabras.
- d) El animador debe escribir en el pizarrón la palabra generadora de la misma manera que está escrita en el cuaderno.
- e) El animador vuelve a leer la palabra y pregunta al grupo cuántas veces abrimos la boca para pronunciar la palabra. El educador, al pronunciar la palabra, debe escribirla nuevamente en el pizarrón.
- t) Después el animador debe dividir la palabra en sílabas, a las cuales ha de llamar familias (haciendo la relación entre la familia, entendida socialmente, y la sílaba) para facilitar su aprendizaje. Hecho esto, explica a los educandos la necesidad de estudiar la familia de cada sílaba.
- g) Luego viene la lectura horizontal y vertical de las familias de las palabras generadoras (pa-pe, va-ve...; pa-va, pe-ve, pi-vi, etc.), pidiendo al mismo tiempo a los educandos que formen palabras con las familias que están conociendo.
- h) Por último, el animador podrá invitar a los educandos a que platiquen lo que piensan y saben en relación con la palabra estudiada.

Ahora bien, es muy importante que este procedimiento sugerido y explicado por Freire no sea tomado de manera esquemática y fija. Lo importante es que el educador vaya encontrando y creando la forma que le parezca más adecuada, según las características del grupo con el que trabaja, si bien estas sugerencias pueden ser de utilidad al comenzar su práctica.

Otros aspectos que pueden ser mencionados para el manejo

del cuaderno son: se sugiere para el análisis de cada palabra generadora una semana como promedio y que a la cuarta semana se haga un ejercicio de evaluación del trabajo realizado. Esta evaluación tiene como fin principal lograr que los educandos retengan las palabras generadoras, consoliden los conocimientos adquiridos y relacionen las palabras generadoras con los nuevos vocablos que fueron creando ellos a lo largo de las actividades. Jamás debe ser entendida la evaluación como mediación de aprendizaje.

Por último, es importante mencionar que entre las palabras generadoras 8 y 9, al igual que entre las 13 y 14 Yentre las 17 y 18, existen espacios en blanco a fin de que se introduzcan, si es necesario, otras palabras generadoras más íntimamente relacionadas con el grupo con el que se está trabajando. Esto es importante, pues si bien las palabras escogidas para São Tomé e Príncipe son representativas de la problemática general que enfrenta la mayoría de la población, estos vocablos pueden ser enriquecidos con otros que tengan más relación inmediata con las prácticas de los educandos (por ejemplo, si se trata de un grupo integrado principalmente por pescadores o si son obreros agrícolas).

Cuadernw de ejercicios. El cuaderno de ejercicios del educando, que es presentado en forma separada, tiene por nombre "Practicar para Aprender". Este cuaderno debe ser utilizado a partir de cierto momento en forma simultánea con el primer cuaderno de cultura popular, o sea, con el cuaderno de lectura.

El nombre mismo de este cuaderno de ejercicios sugiere al educando un postulado concreto ante el acto educativo: la práctica es indispensable en el acto de conocimiento. Ésta es la fuente de los conocimientos.

En la presentación del cuaderno de ejercicios se hace referencia igualmente a cuestiones concretas de la realidad que vive el país. Las fotografías que aparecen ahí representan aspectos concretos (los primeros bultos de arroz cosechados en São Tomé después de la independencia, etc.) y, por consiguiente, debe ser utilizado como material de análisis crítico con los educandos.

El cuaderno de ejercicios, a diferencia del anterior, no presenta codificaciones, pues con éste se busca que el educando

vaya enfrenlando los primeros textos de lectura sin representaciones gráficas, a fin de lograr que vaya familiarizándose con la estructura del lenguaje (artículos, verbos, sintaxis, etc.).

En líneas generales, este cuaderno se puede manejar así:

- a) Parte oral: lectura del texto, primero por el educador y luego por los educandos.
- b) Parte escrita: el educando por sí mismo debe comenzar por copiar el texto, teniendo como norma principal el hecho de que ésta no es una prueba que se le practica para saber si está aprendiendo, sino que el dictado es un ejercicio para que pueda retener críticamente lo que está conociendo. Por último, el educando puede escribir lo que quiera en relación a lo dicho en el texto.

Conclusiones. Se puede afirmar que el proceso de alfabetización organizado por Paulo Freire y los encargados de dirigir dicho proceso en Sao Tomé e Príncipe, gira en torno a dos cuadernos: el primer cuaderno de cultura popular y el cuaderno de ejercicios. Y cuando los educandos tienen ya el dominio sobre ambos y los manejan con relativa facilidad, es el momento de iniciar la otra fase del proceso educativo: la de post-alfabetización, fase ésta que comprende una serie de cuadernos sobre economía, historia, matemáticas, etc., materias que son estudiadas en relación a los problemas fundamentales del país y que responden a las necesidades concretas que se requieren en educación para organizar su proceso de producción.

Ahora bien, si se toma en cuenta que el planteamiento fundamental de la alfabetización liberadora se desarrolla en el plano de un movimiento dialéctico que define a todo proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político inseparable, se puede concluir que la separa el qué y el cómo del por qué y para quién aprender, es desvirtuar (desdialéctizar) el proceso educativo. La educación no es neutra, ni puede pretenderse que lo sea. Su desarrollo exige una redefinición de lo que es educador-educarse en una sociedad determinada. La metodología no sólo es una técnica sino que, al mismo tiempo, es una teoría en donde subyace una concepción concreta del hombre y de la sociedad. En los países periféricos la educación está determinada y deformada por su estructura económico-social, de dominación, dependencia y explotación,

y su conocimiento profundo permite comprender las raíces históricas de la educación liberadora. y si bien es cierto que la educación por sí sola no puede liberar al hombre (como clase social), a ella le toca lanzar los desafíos para que la sociedad denunciada (como injusta y explotadora) sea transformada y, así, sea posible la sociedad anunciada (en donde no exista la explotación de una clase social por otra).

Paulo Freire de regreso en Brasil

Nicaragua y São Tomé, experiencias revolucionarias

(De una conversación de Miguel Escobar con Paulo Freire)

Ahora Paulo Freire se reencuentra nuevamente con su historia en América Latina. Por un lado, gracias a las revoluciones de Nicaragua y Granada, países a los que ha sido invitado para compartir su experiencia. Por otro, en julio de 1980, y tras quince años de exilio, Paulo Freire pudo regresar a un espacio vital: Brasil. En el marco de la "apertura democrática" del gobierno brasileño, a Freire le fue permitido reencontrarse con su gente, con su tierra, en síntesis: con su historia.

Esta "apertura" sólo puede propiciar un espacio histórico muy limitado para toda praxis que busque la liberación de los explotados; pero por limitado que éste sea, Freire no podía despreciarlo. No debemos olvidar que su salida de Brasil fue contra su voluntad, expulsado por el gobierno que le negó el derecho de permanecer en su espacio natural, el derecho de trabajar *con* y *por* los oprimidos.

En este contexto se inscribe la plática que estuvimos con Paulo Freire y en la cual él nos habla de su praxis educativa.

MIGUEL ESCOBAR. *Paulo, en los países con experiencia revolucionaria donde estás trabajando actualmente, ¿qué relación guarda la educación liberadora con la transJOImación, tanto del modo de producción como de las relaciones sociales de él emanadas?*

PAULO FREIRE. La impresión que tengo, en manera general, es que en estos países -en donde estoy trabajandointen-

samenle, en São Tomé e Príncipe y en Cabo Verde, y a los cuales me referiré principalmente- no se ha podido llegar a una transformación radical del modo de producción dominante heredado del colonialismo. No es tan fácil que esto suceda; puede ser más fácil hablar de ello en un libro, pero en la realidad este proceso es, difícil, no se da de manera espontánea.

En los países africanos que tú también conoces -por ejemplo São Tomé, en donde viviste algunos meses- modificar radicalmente el modo de producción no es algo que surja de un momento a otro, pues no hay que olvidar que estos procesos se insertan en el seno de sociedades que tienen profundas raíces tradicionales.

Yo diría, más a nivel teórico, que en esos países la transformación educativa no es fácil. Tú viviste, participaste de esto allá, y sabes que poner en práctica una educación de tipo liberador no es fácil. Son sociedades que, después de haber ganado su independencia, están buscando re-hacerse, re-crear su sistema educativo; son sociedades que están aún intensamente marcadas por la presencia colonialista.

Por ello, no es fácil poner en práctica una educación de tipo liberador que implica la modificación de los métodos de trabajo, de los métodos de conocimiento, además de contradicciones como aquellas que existen entre trabajo manual y trabajo intelectual, teoría y práctica, etc. Ahora, todo esto -incluyendo también las relaciones educador-educando-- no aparece de un día para otro, ni por decreto. En el fondo, esto es un proceso que se da en la historia y dentro de la historia.

Pero hasta donde alcanza mi percepción acerca de este tipo de procesos, los cuales se desarrollan lentamente, me parece que puede afirmarse que existe, en las vanguardias revolucionarias que dirigen el proceso de reconstrucción nacional de estos países a los que me estoy refiriendo, la aceptación de una perspectiva abierta, posibilitadora de una actitud crítica en el educando y no domesticadora de su proceso educativo. De ahí que mi esperanza y mi convicción es que continúen las transformaciones del modo de producción, transformaciones iniciadas, por ejemplo, con medidas de nacionalización y colectivización de las haciendas (en el caso de São Tomé); en la medida en que nuevas relaciones se den en función del nuevo modo de producción, esta misma apertura posibilitará una educación

cada vez más problematizadora, apoyada en todos aquellos elementos de análisis crítico, transformador, que los educandos podrán ir tomando de su propia realidad, o sea, a partir de las transformaciones del modo de producción.

Pero con esto no quiero decir que no se encuentren todavía las características preponderantes de una práctica educativa tradicional.

Si yo llegase, por ejemplo, a uno de estos países y me encontrara con una práctica pedagógica 90% crítica y liberadora, me quedaría espantado y ya no comprendería el proceso histórico. Me parece que es un absurdo pensar que esto pudiera suceder de un momento a otro. Como proceso histórico la etapa actual de reconstrucción nacional es exactamente una etapa muy difícil porque ella exige la recreación de un sistema educativo que debe estar en relación —en cuanto a superestructura- a una infraestructura que todavía no existe, porque la sociedad nueva de la que se habla no ha nacido todavía, está en gestación. Éste es uno de los problemas graves con que estas sociedades se encuentran: sus sistemas educativos, después de la independencia, no pueden continuar repitiendo lo anterior, porque no tiene nada que ver con la creación de la nueva sociedad, pero tampoco puede ser absolutamente nuevo porque la sociedad nueva no existe aún.

M.E. *En cuanto a la revolución de Nicaragua, y tomando en cuenta el inicio del nuevo proceso educativo, ¿cuáles son las principales perspectivas que se abren para América Latina?*

P.F. Con relación a Nicaragua me gustaría señalar el hecho de que estuve allá, por primera vez, en octubre de 1979 y que además tuve la gran alegría de haber sido invitado para ir a trabajar en dicho país, días después del triunfo de la revolución. El Ministro de Educación me llamó para ir a conversar con los equipos nacionales que participan en la *Cruzada Nacional de Alfabetización*. Desafortunadamente yo no pude ir inmediatamente debido a compromisos que ya había adquirido. Bien, de manera general me gustaría dar algunas impresiones en torno a la revolución de Nicaragua, sin ninguna pretensión de hacer un ensayo sobre este tema; ni de ser demasiado ordenado en mis impresiones.

En primer lugar es una revolución de jóvenes. Yo me sentía casi fuera de mí ante los comandantes, gente de 23 a 24 años, con los que tuve la oportunidad de conversar. Es una revolu-

ción de jóvenes, pero de jóvenes que ganaron 'en su praxis revolucionaria una madurez extraordinaria. La juventud que ha madurado, pero no artificialmente sino que madura – a pesar del poco tiempo de vida- por la vivencia profunda dentro de la praxis revolucionaria. Esta juventud tuvo que haber aprendido con otras experiencias.

El segundo punto que me parece importante señalar es la 'inexistencia, por lo menos hasta ahora, de un líder, en torno a cuya figura gire la revolución. El gran líder de la revolución nicaragüense, Sandino, murió asesinado. Lo que existe es un liderato, sin lo cual no creo tampoco que pudiera darse la revolución; liderato que no está necesariamente encarnado en una sola persona. Éste es un fenómeno que me parece un tanto típico de Nicaragua, un poco nuevo, pero que además encontré veinte días más tarde, cuando al salir de Nicaragua visité Granada, en el Caribe, país que inició también su revolución. Allí el Primer Ministro me decía -sin ninguna comparación con Nicaragua- que ellos no aceptaban ningún tipo de liderazgo exclusivo.

Otro aspecto -el tercero- de la revolución nicaragüense que me parece importante subrayar es la presencia activa, profunda y extensa, de cristianos en la revolución. Presencia de cristianos que no están en la "verdad", con una postura catequística de la revolución. No son cristianos que pretenden cristianizar a sus compañeros marxistas. Al mismo tiempo que los compañeros marxistas no están pretendiendo convertir a sus compañeros cristianos al marxismo. Ellos son, ambos grupos, radicales en sus opciones, y debido a que son radicales (y no sectarios) se encuentran en un diálogo profundamente enriquecedor.

Esta presencia cristiana en la revolución me impresionó vivamente. Yo fui inclusive a parroquias populares, participé en reuniones políticas dentro de una iglesia en la que la juventud revolucionaria inclusive venía armada para dialogar dentro del templo. Ellos no admitían que la iglesia fuera, una casa exclusiva de lo sagrado. Para esa juventud, con la que yo conviví allá, la iglesia no es la casa exclusiva de Dios; la casa de Dios es el mundo mismo; la iglesia es una cosa accidental. Así que todos venían a ese lugar y discutían el destino revolucionario del país, de su pueblo. Esto es una cosa muy bonita que me

emocionó vivamente y es uno de los problemas que se ha planteado a nivel profundo en los procesos latinoamericanos.

Otra característica —la cuarta— y que me parece fantástica desde el punto de vista de América Latina, es la unidad existente entre las diferentes posiciones dentro de la izquierda. Realmente uno encuentra una izquierda que se unió. Hoy en día no se habla más de las tres posiciones sandinistas; ellas se han hecho cada vez más una sola. en una unidad que era necesaria, indispensable. Esta unidad, que no se había dado hasta ahora en ningún país de América Latina, es un problema que se plantea en lo más profundo de los procesos revolucionarios.

Otro aspecto —el quinto— es la existencia de una cierta ética revolucionaria y que se sigue como línea de acción. Es una revolución que, en cuanto que es pedagoga, está convencida de que tiene que castigar, pero que no acepta el castigo absoluto, o sea, que se deba recurrir al fusilamiento.

. Al rechazar el fusilamiento explicita una creencia en el ser humano que, para algunos izquierdistas, podría parecer una ingenuidad...• pero ¡viva esta ingenuidad! Yo tengo una profunda admiración por todo tipo de "ingenuidades" como éstas.

Sin embargo, sí sería ingenuo, a mi entender, si esa revolución buscara no castigar, porque entonces en esto no sería pedagoga; por ello, la revolución nicaragüense sí busca castigar. Hay un hecho que me gustaría contar. Ocurrió con el actual Ministro del Interior y de Justicia, el comandante Borge, que es uno de los sobrevivientes de los inicios de la revolución sandinista y quien fuera uno de los más torturados en la época de Somoza. Después del triunfo de la revolución, al ir a visitar uno de los cuarteles en donde hay presos somocistas, encontró a su ex-torturador. Borge le estiró la mano a éste (quien bajó la cabeza) y le dijo: "Tal vez yo debería castigarte ahora, pero no puedo hacerlo porque yo, personalmente, te perdono. Sin embargo, no puedo decir que la revolución te perdona porque yo no soy dueño de ella. Pero yo, a nivel personal, te perdono".

Este hombre, Borge, fue uno de los más castigados; escapó con vida sólo gracias a su condición física y, a pesar de ello, dio su perdón personal a su ex-torturador, pero no el de la revolución porque no podía hacerlo. Este es un paso histórico que me parece de una importancia enorme.

Otra característica —la sexta— que la revolución de Nicaragua instaure, crea en América Latina, es la siguiente: ella no sufre la soledad que tuvo la revolución cubana. Cuba, para ver a otra revolución, se tenía que ver a sí misma. Y ahora Cuba ya no necesita de un espejo para verse porque ya tiene, enfrente de ella, otra revolución popular.

Entonces lo que ocurre es que Cuba educa, influencia (en el sentido positivo de la expresión), enseña a Nicaragua. Pero como no hay educador que no sea educado por su educando, lo que necesariamente comenzó a ocurrir es que Nicaragua empezó ahora también, a su vez, a enseñar a Cuba. Y esto me parece de una importancia enorme, de una riqueza extraordinaria para el proceso revolucionario global. Por esto es que te digo que, desde el punto de vista de América Latina, de nuestro proceso histórico que está tan amenazado hoy por esta situación internacional—que me asusta realmente—, el efecto nicaragüense es de una importancia extraordinaria.

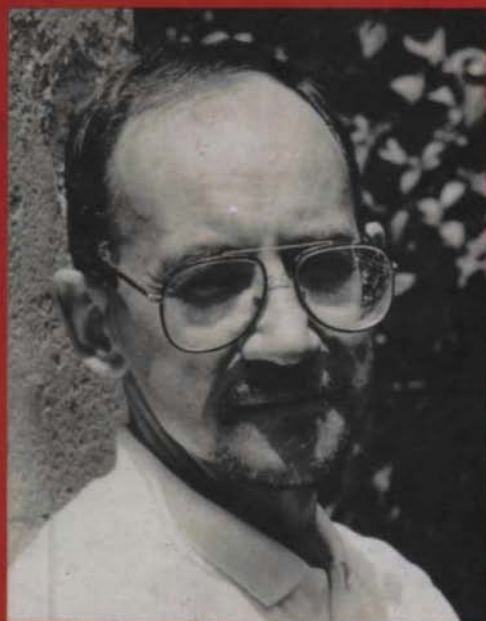
Ahora, para concluir en torno a lo que me preguntas referente a lo que se puede hacer dentro de una perspectiva pedagógica liberadora, este punto no sería posible agotarlo en este momento. Esta conversación no da para eso. Hay tanto qué hacer, hay un mundo de perspectivas, de quehaceres en el campo de la reinvencción de la educación nicaragüense, con una ventaja sobre los países africanos que yo conozco. En Nicaragua ellos tienen cuadros, aunque necesitan más, pero en cambio imagínate en África... Yo tengo la certeza de que en la Cruzada de Alfabetización, ellos marcharán en el sentido de hacer una educación tan bonita como tan bonita es su revolución global.

Bibliografía

- BEZERRA, Alda y HIRANDAO, R. Carlos (org.), *A questão política da educação popular*, São Paula, Editora Brasiliense, 1980.
- BRAUNSTEIN, Néstor, *Psiquiatria, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*, México, Siglo XXI Editores, 00. ed., 1987.
- BEILLEROT, Jacky, *Ideologie du savoir. Militants politiques et enseignants*, Bruselas, Castennan, 1979.
- ESCOBAR G., Miguel, *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP-Editiones El Caballito, 1985.
- ESCOBAR G., Miguel; GUEVARA N., Gilberto; FERNANDEZ D., Alfredo, *Crítica o la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire*, N. York, State University (en prensa).
- FURTER, Pierre, *De la lucha contra el analfabetismo al desarrollo cultural*, Caracas, Fondo Editorial Común, 1978.
- FALS BORDA, Orlando, *Conocimiento y poder popular. Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia*, Bogotá, Siglo XXI Editores-Punta de Lanza, 1986.
- FREIRE, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Buenos Aires, 143. al., 1974.
- FREIRE, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2a. ed., 1975.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimida*, Montevideo, Siglo XXI Editores, 303. 00., 1983.
- FREIRE, Paulo, *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*, Madrid, Editorial Marsiega, 1972.
- FREIRE, Paulo, *Concientización*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, 1m.
- FREIRE, Paulo, *Ação cultural para a libertação e outros escritos*, Lisboa, Momes Editores, 1m.
- FREIRE, Paulo, *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México, Siglo XXI Editores, Ba. al., 1987.
- FREIRE, Paulo, *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, Siglo XXI Editores, 6a. ed., 1988.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARAES, Sérgio, *Pedagogía, diálogo y conflicto*, São Paulo, Cotez Editora-Aditora Aulores Asociados, 2a. ed., 1986.
- FREIRE, Paulo y SHOR, Ira, *Meda e casadia. O cotidiano do professor*, Rio de Janeiro, Editora Paze Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo y Frei BETTO, *Essa escola chamada vida. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*, São Paulo, Editora Ática, 4a. ed., 1986.
- FREIRE, Paulo, *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faundez*, Buenos Aires, Ediciones La Aurora, 1986.

- FREIRE, Paulo e ILLICH, Iván, *Diálogo*, Buenos Aires, Ediciones Búsqueda-CELADEC, 1985.
- GALVEZ C., Alejandro, "La era de los bonapartismos en Brasil", *Críticas de la Economía Política* No. 24-25, México, 1985.
- GIROUX, Henry, *Pedagogía radical*, São Paulo, Editora Autores Associados-Cortez Editora, 1983.
- GIRARDI, GiuHo, *Por una pedagogía revolucionaria*, México, Ediciones Hispánicas, 1987.
- GRAMSCI, Antonio, *Cuadernos de la cárcel: el materialismo histórico y la filosofía de B. Croce* 3, México, Juan Pablas Edilar, 1975. ..
- KOSIK, Karcl, *Dialéctica de lo concreto*, México, Editorial Grijalbo, 1967.
- MONCLUS, Anlonio, *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire. Nuevos planteamientos en Educación de Adultos*, Darcelona, Anlhropos, 1988.
- PINTO, João B., *Educación liberadora. Dimensión metodológica*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, (s.f.).
- PINTO, João B., "Educación de adultos y desarrollo rural", en TORRES, Carlos A., *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*, México, Centro de Estudios Educativos; 1982., pp. 259-277.
- PRIETO, Luis, "Sull' ideologie e sull ruolo degli intellettuali nel proceso verso el socialismo" (mimeo).
- PUIGGROS, Adriana, *Democracia) ' autoritarismo en la pedagogía latinoamericana*, México, Editores GV, 1988.
- TORRES, Carlos A., *La praxis educativa de Paulo Freire*, México, Ediciones Guernika, 1978.
- TORRES, Carlos A., *Entrevistas con Paulo Freire*, México, Ediciones Guernika, 2da. ed., 1978.
- VARELA S., Hilda, *África. Crisis del poder político: dictaduras y procesos populares*, México, Nueva Imagen-CEES1EM, 1981.
- VARELA N., Hilda, *Cultura y resistencia cultural: una lectura política*, México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985.
- VILAS, Carlos M., "El populismo como estrategia de acumulación: América Latina", en *Críticas de la Economía Política* No. 20-21, México, julio-diciembre, 1981.
- WEFFORT, Francisco, "Orígenes del sindicalismo populista en el Brasil (La coyuntura de post-guerra)", en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* No. 5, México, junio, 1973.
- WEFFORT, Francisco, "La crisis del populismo en el Brasil, 1961-1964", en *Revista Mexicana de Sociología* año XLI vol. XLI, México, enero-marzo, 1979.

Educación alternativa. pedagogía de la pregunta y participación estudiantil, editado por la Secretaría de Extensión Académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM., se terminó de imprimir el mes de abril en los talleres de la editorial Arte Gráfico y Comunicación, S. de R. L., avenida Baja California 157, colonia Roma. México, D.F. El tiraje consta de mil ejemplares. La tipografía estuvo a cargo de Osvaldo Nadell.



¿Qué puede entenderse por participación estudiantil en el salón de clases?
¿Cuáles son las contradicciones que afrontan el educador y los educandos al desarrollar una práctica educativa que permita la participación en la toma de decisiones y en la construcción de conocimientos? Las respuestas a éstas y a otras preguntas se sitúan en los espacios educativos en favor de otra ideología, diferente a la dominante.

Miguel Escobar Guerrero descubrió la riqueza del pensamiento freireano cuando aún era estudiante universitario en Colombia (su país natal). Años más tarde tuvo la oportunidad de emigrar a Suiza para trabajar directamente con Paulo Freire, primero como estudiante de Maestría y Doctorado en Educación en la Universidad de Ginebra y, tiempo después, como su colaborador en África.

Desde 1978 es profesor en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en donde imparte cursos en los niveles de licenciatura y de posgrado.

Entre sus publicaciones destacan: *Paulo Freire y la educación liberadora*, y *La participación estudiantil en el salón de clases*.