

TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PAULO FREIRE “LA EDUCACIÓN COMO PRÁCTICA DE LA
LIBERTAD”

CARLA DOMÍNGUEZ RAMOS

MANUEL FUERRAZ LORENZO

CURSO ACADÉMICO 2016/2017

CONVOCATORIA: JUNIO 2017

La educación es
un acto de amor,
por tanto,
un acto de valor.



—Paulo Freire—

La educación como práctica de la libertad

Índice

Resumen.....	p. 2
Palabras clave.....	p. 2
Abstract.....	p. 2
Key words.....	p. 2
Justificación.....	p. 4 - 5
Contexto histórico.....	p. 5 - 13
Bibliografía de Paulo Freire.....	p. 14 - 17
Descripción.....	p. 17 - 20
Análisis.....	p. 20 - 32
Conclusión.....	p. 32 - 33
Bibliografía.....	p. 33 - 35

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado es un proyecto de revisión teórica donde se trata de agrupar la información esencial sobre el libro analizado en cuestión, “La educación como práctica de la libertad”, del filósofo Paulo Freire, estableciendo conexiones entre las ideas del autor y otros filósofos de la historia, preguntándonos conceptos básicos como libertad, capacidad de decisión, acto de amor, experiencia, diálogo, etc., con respecto a la educación, en medio de las grandes transformaciones de Latinoamérica en la segunda mitad del siglo XX.

Palabras clave: Educación, Libertad, Experiencia, Diálogo, Alfabetización, Conciencia crítica, Latinoamérica, siglo XX.

Abstract: The present degree thesis is a project of theoretical review where is grouping the essential information about the book in question, "Education as the practice of freedom", by the philosopher Paulo Freire, establishing connections between the ideas of the author and other philosophers of history, asking basic concepts such as freedom, capacity to decide and act of love , experience, dialogue, etc., with regard to education, in the midst of the great transformations of Latin America in the second half of the 20th century.

Key words: Education, freedom, experience, dialogue, literacy, critical awareness, Latin America, 20th century.

Justificación

Este Trabajo de Fin de Grado de ha llevado a cabo sobre el Libro de Paul Freire, “La educación como práctica de la libertad”, de manera que se ha indagado sobre el contexto al autor y su realidad histórica para poder entender la situación que Paul Freire nos explica, y el cual da sus puntos de vista en cuanto a esa realidad latinoamericana que vive en la segunda mitad del siglo XX, desde un punto de vista pedagógico. Posteriormente, se ha indagado acerca de algunos autores relevantes, tales como John Dewey, Jean-Jacques Rosseau, Comenio, John Locke, Richard Stanley Peters, etc., viendo cuáles eran sus ideas pedagógicas con respecto a las ideas establecidas en el libro por Paul Freire y estableciendo múltiples conexiones. En cuanto al libro, me he

encontrado con diversas dificultades en cuanto a vocabulario y expresiones, que he ido solventando. En mi opinión, creo que facilitaría la comprensión del texto el uso de otros términos; muchas veces tendemos a rechazar este tipo de libros por el espeso contenido que posee, y posiblemente, si tuviera un dialecto más accesible, se motivaría a su lectura y la indagación de las interesantes propuestas que ofrecen los diversos filósofos sobre la educación, en cuanto a mi campo se refiere.

Contexto histórico

El contexto histórico del presente libro transcurre en la segunda mitad del S. XX de las sociedades latinoamericanas.

“En la segunda mitad del Siglo XX América Latina como región y los países que le integran han experimentado notables transformaciones. En líneas generales se puede señalar que han crecido las diferencias sociales y productivas entre sus componentes [...]”¹

En las décadas del 60 y 70 se intentaron realizar reformas, profundas crisis económicas, sociales y políticas, revoluciones y dictaduras. Se acentuó la dependencia económica con el mantenimiento de la pobreza. Además, fue un momento que estuvo determinado por las equiparaciones sociales y políticas agravadas por la presencia de la Revolución Cubana y la Guerra Fría.

A nivel económico, se produce un estancamiento, el cual fue consecuencia de varios factores relacionados:

- “Baja de los precios internacionales de las materias primas exportadas por Latinoamérica. Los precios altos que habían alcanzado el cobre, el estaño, la carne, la lana, etc., durante la guerra no se mantuvieron.

- Deterioro en los términos de intercambio: los productos vendidos por Latinoamérica valían menos, pero los que compraba valían más; como resultado hubo que disponer de

¹ Maira A., Luis (1998), *Los tres Chiles de la segunda mitad del siglo XX*: Lom Ediciones, p.8

más dinero para importar productos. A eso hay que agregarle lo que se pagaba por fletes, ayuda técnica, etc.

- Aumento de la deuda externa. La balanza comercial desfavorable y el déficit de los presupuestos estatales (más gastos que ingresos de dinero) llevaron a buscar la solución a través de la solicitud de préstamos otorgados por otros países, por bancos privados extranjeros o por organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional. Los préstamos estuvieron destinados, entre otras cosas a comprar maquinarias para las industrias y pagar la administración pública.

- Resistencia al cambio de las estructuras agrarias. Las reformas populistas de los años 40 y 50 no afectaron al latifundio. La tierra siguió concentrada en pocas manos. La mayor parte de la población latinoamericana vive en el campo, carece de tierras y de medios de vida suficientes como para consumir los productos realizados por las industrias latinoamericanas. Al quedar fuera del consumo estas masas de población, las industrias tuvieron menos ventas de las esperadas, disminuyeron la producción, los empleos y los salarios. Al haber menos poder adquisitivo en las ciudades, hubo una disminución en la demanda de productos agrícolas, cerrándose así un círculo económico negativo.

- Mayor presencia de las multinacionales. Muchas veces los países latinoamericanos presentaron ventajas para la instalación de empresas multinacionales: amplios mercados, recursos naturales, mano de obra, infraestructura relativamente desarrollada, regímenes políticos seguros. Se generalizaron las inversiones de empresas de origen norteamericano en sectores claves como la minería, el petróleo, las agroindustrias y los bancos.

- Descapitalización: salida de capitales hacia el exterior. Las mayores partes de las ganancias obtenidas por las empresas extranjeras que invertían en Latinoamérica, eran enviadas a los accionistas radicados en el exterior. A esto hay que agregar el pago de los intereses de la deuda y lo que se pagaba por las importaciones. Era mucho más el dinero que salía hacia los países desarrollados que el que estos invertían en Latinoamérica. Entre 1956 y 1960 hubo una salida de más de 6 mil millones de dólares. Esta pérdida de

dinero impidió que los países de Latinoamérica se capitalizaran y tuvieran su propio dinero para invertir, aumentando la dependencia de los préstamos.

- La presencia del FMI (Fondo Monetario Internacional) significó una limitación a la labor de los gobiernos latinoamericanos. Los préstamos otorgados por el FMI o su aval como garantía para obtener préstamos de bancos extranjeros, se hacían a cambio de firmar “cartas intención” en las que los gobiernos se comprometían a cumplir con determinados requisitos (menor intervención del estado en la economía, restricción de préstamos baratos, devaluaciones, libre valor del dólar, etc.). Esto implicó abandonar la política intervencionista y de estado benefactor que se venía realizando; como consecuencia disminuyó la protección a los sectores trabajadores y de pequeñas empresas, aumentando la conflictividad social”¹.

En cuanto a la situación política y social, cabe destacar lo siguiente.

Una de las medidas tomadas por los gobiernos de base a las recomendaciones del FMI, fue la eliminación de los cambios múltiples, es decir que ya no podía haber un valor distinto para el dólar según para que se fuera a usar. Durante el período de crecimiento hacia adentro se pagaba a los exportadores un dólar barato para luego vendérselo barato a los importadores de maquinaria y combustible o productos necesarios para el consumo popular. Si el dólar se iba a usar para importar productos que se podían hacer en Latinoamérica o que no eran necesarios, salía más caro.

La eliminación de esta diferencia en el valor del dólar y la devaluación de las monedas nacionales, significó un aumento de la ganancia de los exportadores y un encarecimiento de los productos importados. Las devaluaciones trajeron inflación y por lo tanto aumento de precios, elevándose el costo de vida. La inflación afectó a los sectores que tenían ingresos fijos (asalariados, jubilados) y a los desocupados, aumentando las diferencias sociales.

¹ Almenar, Lilian (2013) [*América Latina S XX Primera y Segunda mitad del siglo*] <http://historia6toeco.blogspot.com.es/2013/09/america-latina-s-xx-primera-y-segunda.html>

La restricción a los créditos lesionó a los pequeños productores que, carentes de suficiente capital, no podían hacer frente a las necesidades económicas (aumento del precio de la maquinaria y los combustibles) y no pudieron renovar sus empresas.

Las clase medias urbanas que se habían acostumbrado a un consumo similar al de países desarrollados (vivienda propia, automóvil, electrodomésticos, vestimenta, vacaciones) vieron disminuir su poder de compra.

Esta situación provocó más conflictos: huelgas y manifestaciones. Los gobiernos nacionales tomaron medidas represivas contra los sindicatos y las organizaciones estudiantiles que se sumaron a las protestas. La represión y la falta de soluciones al estancamiento económico incentivaron la violencia política. Focos revolucionarios se dieron en varios países de América Latina tomando como ejemplo lo sucedido en Cuba.

Las dictaduras no eran una novedad para Latinoamérica porque se venían dando desde la independencia en el siglo XIX. Fue algo común el surgimiento de “hombres fuertes”, caudillos o jefes militares que se imponían por la fuerza, su carisma y su poder económico. No sólo se trataba de dictaduras personales sino de gobiernos de fuerza impuestos por los sectores poderosos para mantener su poder cuando se sentían amenazados.

En los años 60 y en particular en los 70 Latinoamérica vivió una ola de dictaduras con características especiales, basadas en la Doctrina de la Seguridad Nacional, que interpretaba la situación mundial como una lucha entre el Mundo Occidental (capitalista, cristiano, “libre”) y el Mundo Oriental (comunista, marxista, totalitario). Esas dictaduras crearon la Doctrina de la Seguridad Nacional para justificar la toma violenta del poder y el uso de la represión (cárcel, tortura, desapariciones, censura) contra quienes consideraban “subversivos”.

Los factores de estas dictaduras a nivel general fue fruto de la combinación de crisis económica, social y política y factores externos.

Los sectores populares perjudicados por el estancamiento económico que se venía dando desde los años 50, comenzaron a organizarse para que sus reclamos fueran

atendidos: los sindicatos se unieron, se enfrentaron con las empresas y estas usaron la represión policial. Las clases medias también manifestaron su descontento por la crisis que bajaba su nivel de vida. Algunos sectores de clase media se unieron a las clases populares en sus reclamos y formaron “frentes populares” como una alternativa a los partidos políticos existentes. Otros, incrédulos con el sistema electoral, buscaron la alternativa de una salida a la fuerza en dos direcciones: la revolución armada (la guerrilla foquista) o los gobiernos autoritarios.

Los grupos económicamente dominantes estuvieron divididos, no sabían cómo enfrentar la crisis y sus consecuencias sociales. Perdieron la capacidad de imponer su liderazgo y crear un modelo de país que fuera aceptado por los demás sectores de la sociedad. Temían a las movilizaciones de los obreros y a la radicalización de las clases medias, por lo tanto buscaron imponer el orden por cualquier medio.

Las empresas multinacionales que invertían en Latinoamérica también querían el orden y la estabilidad social, por lo tanto apoyaron gobiernos autoritarios. Hay autores que marcan el interés de la banca para invertir el dinero sobrante en los países desarrollados (por los depósitos de los árabes luego de la suba del petróleo) en los países latinoamericanos. Esas inversiones necesitaban una sociedad tranquila, sin posibilidad de cambios de gobiernos bruscos y que asegurara el retiro de las ganancias.

A finales del SXX, se produjo una recuperación institucional.

Las dictaduras latinoamericanas comenzaron a dar signos de agotamiento desde fines de la década del 70. En 1979 el gobierno militar ecuatoriano permitió las elecciones. El mismo año en Nicaragua la revolución encabezada por el sandinismo derrocó al dictador Anastasio Somoza. En Perú en 1980, en Honduras en 1981 y en Bolivia en 1982, los militares cedieron el gobierno a civiles elegidos en elecciones. La dictadura argentina se desmoronó a partir del fracaso de la Guerra de las Malvinas. Uruguay y Brasil tuvieron elecciones en 1984 y Chile en 1989. También ese año cayó la dictadura de Stroessner en Paraguay.

De esta manera y en el lapso de una década, las naciones de América latina retornaron a sus instituciones políticas establecidas en las constituciones. La retirada de los gobiernos militares fue fruto de factores mundiales, regionales y locales.

El primero fue el aumento de la deuda externa que acentuó los problemas económicos. Sectores de la población, que anteriormente habían apoyado, o visto con indiferencia, los golpes de estado, ahora les negaban legitimidad a esos gobiernos.

Otro factor fue la política para la región llevada adelante por el gobierno de EEUU. El presidente Jimmy Carter (1976-1980) dio más importancia a un cambio democrático en América Latina, fundamentalmente en lo concerniente a los derechos humanos. Los gobiernos posteriores, el de Ronald Reagan (1981-1989) y George Bush (1989-1993), si bien no compartían la postura de Carter a favor de los derechos humanos, mantuvieron el apoyo a la desmilitarización.

Además de estos dos factores, fueron decisivas las circunstancias particulares de cada país. En algunos casos, como en Argentina y Bolivia la transición hacia los gobiernos civiles fue desencadenada por el fracaso y la división de los militares. En otros casos, como Brasil, Uruguay y Chile, los gobiernos militares consiguieron imponer una transición negociada. Uno de los puntos críticos de la negociación fue la limitación de las investigaciones sobre las violaciones de los derechos humanos cometidas por los gobiernos militares. La amnistía de los militares ha sido uno de los problemas que han tenido que enfrentar y resolver los nuevos gobiernos.

Asimismo, se produjo una deuda externa, pues en la década del 70 los países latinoamericanos tenían una enorme necesidad de dinero para sostener su economía. Ese dinero lo obtuvieron de los grandes bancos internacionales. Estos bancos facilitaron los créditos con el fin de obtener ganancias de las grandes sumas de dinero depositadas en ellos por los países árabes enriquecidos por la suba del precio del petróleo. A los bancos les servía incluso prestar dinero con interés bajo y plazos largos, antes de que los capitales quedaran inmovilizados sin dar ninguna ganancia.

Los países que recibieron esos préstamos, muchos de los cuales eran gobernados por dictaduras, no se encontraban en condiciones de devolver el dinero prestado, puesto

que la mayor parte de ese dinero no se dedicó a actividades productivas capaces de generar las ganancias necesarias para pagar la deuda.

Para pagar las deudas contraídas se recurrió a nuevos préstamos o refinanciando en condiciones menos favorables. De esta manera la deuda fue aumentando cada vez más y se hizo difícil pagar los intereses. La situación se agravó por:

“- La caída de los precios de los productos exportados por los países de A. Latina. Por lo tanto fue necesario aumentar la cantidad de los productos exportados para poder recibir fondos frescos.

- La fuga de capitales que entre 1970 y 1985 fue de 100 mil millones de dólares, o sea una cuarta parte de la deuda.

- El aumento de la tasa de interés en los países desarrollados, lo que provoca automáticamente un aumento en la deuda.”¹

En los años 80 se hicieron sentir los efectos de la deuda. En diez años el dinero adeudado se había multiplicado por diez, pasando de 20 mil millones de dólares en 1970, a 200 mil millones de dólares en 1980. Para poder pagar los gobiernos aplicaron políticas de ajuste, provocando la caída de los salarios y desocupación. Los estados redujeron sus gastos en actividades de apoyo a los sectores más carenciados y dejaron de hacer obras de infraestructura.

En la conferencia de La Habana de 1985 muchos presidentes latinoamericanos declararon la necesidad de un cambio en el orden económico internacional. Los bancos y el FMI impusieron estrictas condiciones para otorgar nuevos préstamos, obligando a los gobiernos a emprender profundas reformas económicas. Estas reformas se basan en el liberalismo económico (neoliberalismo) impulsado por los economistas de la Universidad de Chicago con Milton Friedman a la cabeza. Las medidas “recomendadas” a los gobiernos son:

¹ Maira A., Luis (1998), *Los tres Chiles de la segunda mitad del siglo XX*: Lom Ediciones, p.15

“- Reducir el papel del estado en la economía privatizando empresas estatales y desregulando la economía (dejando la iniciativa a las empresas privadas, no fijando el valor de la moneda, etc.).

- Abrir las economías al mercado y a las inversiones extranjeras.

- Reducir la emisión de moneda para limitar la cantidad de circulante y de esa manera, al reducir el consumo, mantener los precios y evitar la inflación (política deflacionista).”¹

El rápido crecimiento de la población latinoamericana se ha convertido en un problema. El crecimiento de población no es parejo en todo el continente. Si bien hasta la primera mitad del siglo la llamada América Blanca registraba un aumento vigoroso de la población por la llegada de inmigrantes europeos, a partir de la segunda mitad del siglo, el mayor crecimiento se ha dado en las zonas más pobres, donde habitan indígenas, mestizos y negros. La alta natalidad se ha asociado con un descenso de la mortalidad provocando una explosión demográfica.

El crecimiento de población ha sido mayor en las ciudades debido a la migración desde el campo. La búsqueda de empleo y la necesidad de mejorar las condiciones de vida, así como la imagen que de la ciudad se ha proyectado en el campo (comodidades, entretenimiento, etc.) han sido las causas del éxodo rural. Durante la industrialización llevada a cabo en los años 30 y 40, esa mano de obra tarde o temprano era absorbida; pero el estancamiento producido en los años 60 y la posterior crisis que desmanteló las fábricas, obliga a los recién llegados a permanecer igual o peor que en el campo, sobreviviendo en las orillas de las ciudades en viviendas precarias, desempleados o subempleados.

El aumento de población no sería tan grave si no fuera por que acompaña a otros fenómenos sociales como el analfabetismo, los problemas sanitarios y la pobreza. En

¹ Almenar, Lilian (2013) [*América Latina S XX Primera y Segunda mitad del siglo*] <http://historia6toeco.blogspot.com.es/2013/09/america-latina-s-xx-primera-y-segunda.html>

1980 había 45 millones de analfabetos en Latinoamérica, lo que representaba el 20% de la población. El analfabetismo es muy bajo en algunos países, como los del cono sur (Argentina, Uruguay, Chile) y Cuba, pero es muy alto en los países andinos, Centroamérica y algunos países del Caribe, como Haití con 70% de analfabetos. Incluso países con desarrollo industrial como México y Brasil tienen porcentajes que superan el 20%.

El habitante analfabeto es también el más pobre, el peor alimentado y el más marginado. No saber leer ni escribir lo obliga a tener trabajos mal pagados (si los consigue). Lo peor es que su condición puede transmitirse a sus hijos.

Otro problema es el abandono que los niños y adolescentes hacen de sus estudios. La mitad de los escolares de A. Latina no pasan de cuarto año escolar (30 millones en 1980). Sus conocimientos son mínimos y la mayoría están en situación similar a la del analfabeto, mano de obra no calificada y barata.

Aún son comunes en América Latina enfermedades que se podrían evitar con una simple vacuna. Por ejemplo el sarampión, que en 1980 provocaba en algunos países latinoamericanos 2500 muertes más que en los países desarrollados. Enfermedades que parecían erradicadas, como el cólera, tuvieron rebotes en la década del 90.

La Organización Panamericana de la salud estimaba en los años 80 que la mitad de los niños latinoamericanos no se podían considerar normales en su nutrición. La desnutrición afecta a gran cantidad de mujeres embarazadas (30% en 1983), por lo tanto hay niños que nacen mal nutridos. Los que no mueren de hambre en su primera infancia (se calcula que muere un niño por minuto), tendrán enfermedades, defectos físicos, deficiencias mentales, ceguera y menos posibilidades de vida.

En los años 80 un niño latinoamericano tenía una esperanza de vida promedio de 62 años, frente a 73 si hubiera nacido en EEUU. Claro que hay diferencias dentro de los países de A. Latina: si nacía en Uruguay su esperanza de vida subía a 70 años, pero si nacía en Haití su esperanza de vida se reducía a 40 años.

Bibliografía: Paulo Freire

“Paulo Reglus Neves Freire, conocido en Brasil y en el exterior sólo como Paulo Freire, nació en Recife, el 19 de septiembre de 1921, hijo de Joaquim Temístocles Freire y Edeltrudes Neves Freire. Comenzó la lectura de la palabra, orientado por su madre, escribiendo palabras con ramitas de árboles de mano, a la sombra de ellos, en el huerto de la casa donde nació, en la Entrada do Encantamiento número 724, en el Barrio de Casa Amarela, que tanto le gusta recordar.

A los 10 años fue a vivir a las cercanías de la capital de Pernambuco, Jaboatao, una pequeña ciudad a 19 kilómetros de Recife que, para Paulo, tiene sabor de dolor y de placer, de sufrimiento y de amor, de angustia y de crecimiento. En ella, Paulo, a los 13 años de edad, experimentó el dolor de la pérdida de su padre, conoció el placer de convivir con los amigos y conocidos que fueron solidarios en aquellos tiempos difíciles, sintió el sufrimiento cuando vio a su madre, precozmente viuda, luchar por mantenerse a sí misma y a sus cuatro hijos, se fortaleció con el amor que entre ellos aumentó a causa de las dificultades que enfrentaron juntos, sufrió la angustia debido a las cosas perdidas, se asustó con el crecimiento de su cuerpo. Al tiempo, sentía también aumentar su pasión por el conocimiento.

En Jaboatao sintió, aprendió y vivió y, finalmente, donde aprendió a tomar con pasión los estudios de la sintaxis popular y la erudita de la lengua portuguesa. Fue en Jaboatao donde Paulo concluyó la escuela primaria. Hizo el primer año de secundaria en el Colegio 14 de Julio”¹.

“Freire ingresó en la Universidad de Recife en 1943, en la Facultad de Derecho, donde estudió filosofía y psicología del lenguaje al mismo tiempo. Se incorporó en la burocracia estatal, pero nunca practicó la abogacía, sino que prefirió dar clases de portugués en secundaria. En 1944 se casó con Elza Maia Costa de Oliveira, que era profesora de primaria. Tuvieron cinco hijos y colaboraron por el resto de su vida”.²

¹ Freire, Paulo (1996): *Paulo Freire: una bibliografía*, S XXI pp. 11-20

² [Paulo Freire] (2017) https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

“Comenzó a enseñar lengua portuguesa en el colegio Oswaldo Cruz. Este trabajo de maestro de portugués y su cuerpo débil le evitaron ir a luchar con la FEB en los campos de Italia, durante la segunda guerra mundial”.¹

“En 1946 fue nombrado Director del *Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social* en el Estado de Pernambuco, Trabajando principalmente entre los pobres que no sabían leer ni escribir, Freire empezó a adoptar un método no ortodoxo de lo que puede ser considerado una variación de la teología de la liberación. En esa época, leer y escribir eran requisitos para votar en las elecciones presidenciales brasileñas”².

“Después de la experiencia de docencia, fue director del sector de Educación y Cultura del SESI. Allí tuvo contacto con la educación de adultos/trabajadores y sintió cuánto necesitaban enfrentar ellos y la nación en cuestiones de educación y más de la alfabetización. Freire ocupó el cargo de director de ese sector del SESI de 1947 a 1954 y fue superintendente del mismo de 1954 a 1957.

Junto a otros educadores y bajo el liderazgo de Raquel Castro, fundó en los años cincuenta el Instituto Capibaribe. Instituto de enseñanza privada, dirigida hacia la conciencia democrática. El 9 de agosto de 1956, el alcalde Pelópidas Silveria, nombró a Paulo Freire miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife. Algunos años después fue designado para el cargo de director de la División de la Alcaldía Municipal de Recife. Tuvo sus primeras experiencias como maestro de nivel superior dando clases de filosofía de la educación en la Escuela de Servicio Social.

Fue como relator de la Comisión Regional de Pernambuco y autor del informe “La educación de adultos y las poblaciones marginales: el problema de los mocambos” presentando en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos en 1958, afirmándose como educador progresista. El informe presentado se transformó en un marco de comprensión pedagógica de la época.

A finales de 1959, obtuvo el título de doctor en Filosofía e Historia de la Educación, defendiendo la tesis “Educación y actualidad brasileña.” Al año siguiente, le

¹ Freire, Paulo (1996): *Paulo Freire: una bibliografía*, S XXI pp. 11-20

² Ídem

fue conferido el certificado de libre-docente de la cátedra de historia y filosofía de la educación de la Escuela de Bellas Artes. Tomó posesión de esta función el 23 de abril de 1962”.¹

“En 1961 fue nombrado director del *Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife*, y en 1962 tuvo la primera oportunidad de aplicar de manera significativa sus teorías, cuando se les enseñó a leer y escribir a 300 trabajadores de plantíos de caña de azúcar en tan solo 45 días. En respuesta a estos buenos resultados, el gobierno brasileño aprobó la creación de miles de círculos culturales en todo el país”.²

“Fue también uno de los “consejeros pioneros” del Consejo Estatal de Pernambuco. Tomó posesión en noviembre de 1963 y fue responsable de la elaboración del Primer Reglamento del Consejo.

El 31 de marzo, Paulo Freire, que se encontraba en Brasilia con los trabajos del Programa Nacional de Alfabetización, no pudo firmar el pedido de exoneración colectiva y fue destituido de sus funciones de consejero”.³

“En 1964 un golpe de Estado militar puso fin al proyecto: Freire fue encarcelado como traidor durante 70 días. Tras un breve exilio en Bolivia, Freire trabajó en Chile durante cinco años para el *Movimiento Demócrata Cristiano por la Reforma Agraria* y la *Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas*.

En 1967 Freire publicó su primer libro, *La educación como práctica de la libertad*. El libro fue bien recibido y se le ofreció el puesto de profesor visitante en la Universidad de Harvard en 1969. El año anterior había escrito su famoso libro *Pedagogía del oprimido*, que fue publicado en inglés y en español en 1970. Debido al conflicto político entre las sucesivas dictaduras militares autoritarias y el Freire socialista cristiano, el libro no fue publicado en Brasil hasta 1974, cuando el general Ernesto Geisel tomó control de Brasil e inició su proceso de liberación cultural.

¹ Freire, Paulo (1996): *Paulo Freire: una bibliografía*, S XXI pp. 11-20

² [Paulo Freire] (2017) https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

³ Freire, Paulo (1996): *Paulo Freire: una bibliografía*, S XXI pp. 11-20

En 1997, el día 2 de mayo, a sus 75 años, falleció Paulo Freire; días antes de su muerte él mismo aún debatía sobre las nuevas perspectivas de la educación en el mundo. Su pensamiento pedagógico continúa vigente en nuestros días. Se considera que sus aportaciones sobre la alfabetización crítica emancipadora son un referente obligado en las nuevas aproximaciones socioculturales sobre la lectura y la escritura en el mundo contemporáneo. Así, por ejemplo, las teorías críticas y los Nuevos Estudios de Literacidad, recuperan buena parte del legado freiriano”.¹

Descripción

Capítulo 1: La Sociedad Brasileña en Transición

El autor de este libro habla sobre la situación brasileña del momento que vive. Brasil en encontraba en el paso de una época a otra, por lo que el educador no podía discutir el tema específico, desligado del nuevo clima cultural que se iniciaba. La sociedad de Brasil era una sociedad cerrada, con una alienación cultural, ya que el pueblo estaba “inmerso” en el proceso inexistente en cuanto a su capacidad de decidir, siempre oprimido por las élites que estaban sobre él. La significación de la democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y muchos otros, ya no satisfacía a la sociedad en tránsito. Existían nuevos deseos, para alcanzar la sociedad abierta, pero que distorsionándose podrían llevarlos a una sociedad de masas en que el hombre estaría acomodado y domesticado, dejando de lado el espíritu crítico donde el hombre es un objeto en vez de sujeto, el cual no es libre, no sabe lo que piensa, quiere y siente. Y esto fue fruto de las alteraciones económicas, muy fuertes en este siglo, que comenzaron incipientemente en el siglo anterior, con los primeros signos de industrialización, fueron los principales factores de la destrucción de la sociedad, pues si bien no eran una sociedad propiamente abierta, ya no eran una sociedad totalmente cerrada.

Capítulo 2: Sociedad cerrada e inexperiencia democrática

¹[Paulo Freire] (2017) https://es.wikipedia.org/wiki/Paulo_Freire

En este capítulo se analiza la idea fundamental de la inexperiencia democrática. Sin la comprensión de esta idea es imposible entender la transición con sus avances y sus retrocesos. Brasil nació y creció con unas condiciones negativas respecto a la experiencia democrática, pues la depredadora colonización tiene su base en la explotación económica del gran dominio en que “el poder del señor” se extendía “desde las tierras a los campesinos” y el trabajo esclavo, lo cual no ha hecho que se desarrolle una mentalidad permeable, flexible, donde se propicie una conciencia crítica y participación en la vida común, característica de un clima cultural democrático. El hombre brasileño nació y se desarrolló en una época de dependencia y de mandonismo, de “proteccionismo”, que aún surge en la sociedad en transición. No hay diálogo con la estructura del gran dominio, sino una verticalidad de las imposiciones que consolida a los señores. Porque el diálogo implica una conciencia transitiva, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común al obtener responsabilidad social y política.

Capítulo 3: Educación “versus” masificación

Tras analizar la sociedad brasileña en los capítulos anteriores, el autor trata de dar una respuesta a las condiciones de la transición brasileña en el campo de la pedagogía. Se habla de la llamada a un desarrollo económico como base de la democracia, que suprima la opresión de las clases muy ricas a las clases muy pobres, y hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación brasileña. En una sociedad que sufre alteraciones tan profundas y a veces bruscas donde las transformaciones tienden a activar cada vez más al pueblo necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo, su organización y el propio trabajo educacional de las instituciones. Se requiere una educación que permita el diálogo, la discusión de la problemática, así como una educación teórica que implique una inserción en la realidad, para comprobarlo y vivirlo. Superando el analfabetismo y la inexperiencia democrática se desarrollará la conciencia crítica. Además, se destaca el papel del educador como medidor, el cual dialoga con el analfabeto sobre situaciones, dándole los instrumentos con los que él mismo se alfabetice.

Capítulo 4: Educación y concienciación

En este capítulo el autor habla de los déficits cuantitativos y cualitativos de la educación brasileña, los cuales obstaculizan el desarrollo del país y la creación de la mentalidad democrática. En cuanto los procesos de democratización se hacen generales, se hace también más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia, que éste no se limita al analfabetismo, sino que incluye la no participación y la no injerencia de ellas, las cuales deben sustituirse por la participación crítica. Tras realizar un Movimiento llamado “Proyecto de Educación de Adultos”, se hace presente la necesidad de una educación de un método activo que les diera resultados similares a los que venían obteniendo al analizar aspectos de la realidad brasileña, descartando cualquier hipótesis de una alfabetización puramente mecánica, y pensando en la alfabetización como una toma de conciencia en la injerencia que hiciera en la realidad, cambiando la ingenuidad en crítica. En la educación activa debe propiciarse el diálogo para comunicarse, no sólo para cuestiones políticas sino vitales, que hacen consciente al hombre, haciéndolo crítico en la búsqueda de algo, lo cual significa una representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales, y no una conciencia ingenua, que por el contrario, se cree superior a los hechos dominándolos desde fuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada. Además, expresa la importancia de que el hombre diferencie el papel de la naturaleza y el de la cultura. Luego, ofrece un método de alfabetización de adultos donde el docente es un guía de su alfabetización, cuyas fases son: la primera, la obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará; la segunda, la selección del universo vocabular estudiado; la tercera, la creación de situaciones existenciales típicas del grupo con que se va a trabajar; la cuarta, la elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo; y la quinta, la preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a los vocablos generadores.

Capítulo 5: Educación práctica

Aquí podemos ver como el autor pone en práctica el método de alfabetización de adultos donde éste tiene un gran resultado en ellos, hablando del paso por cada procedimiento y obteniendo increíbles resultados. Tras analizar una situación dada,

junto con la colaboración del coordinador, el educador pasa a la visualización de la palabra generadora, para su visualización y no para su memorización. Cuando establecen el vínculo semántico (palabra-objeto) se da un cartel con la palabra y sin el objeto, y ellos tienen que separar en sílabas, reconociendo cada trozo, se pasa a la visualización de las familias fonémicas de la palabra, de forma aislada y luego en conjunto, lo cual el autor lo denomina “ficha de descubrimiento”, descubriendo así el mecanismo de la formación vocabular y apropiándose críticamente del mismo. El método resultó que, tras dominar el mecanismo de las combinaciones fonémicas, el hombre intenta y consigue expresarse gráficamente tal como habla.

Análisis

El autor habla del concepto de educación como “praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”¹. Dice que ésta “es un acto de amor, de coraje; práctica de la libertad dirigida hacia la realidad”². “Es un acto de amor, por tanto, un acto de valor”³. Asimismo defiende la “educación no como un proceso mecánico que deposita palabras, sílabas y letras”⁴.

Peters también defiende el concepto de educación como praxis, lo cual lo podemos ver cuando dice “En la obra el concepto de educación (1967) 5, Peters se propone explicitar su manera de considerar la educación tal como la había expresado en La educación como praxis, profundizando en el contenido de la definición de «educación» o «ser educado» [...] Más adelante, se propone realizarlo desde la perspectiva del proceso mismo”⁵. “Al «apropiarse» o hacer propio lo aprendido es precisamente cuando se presenta la praxis o inmanencia descrita anteriormente”⁶.

Comenio defiende el concepto de libertad pues “consideró la libertad como parte de la esencia de la humanidad”⁷

¹ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p. 7

² *Ibidem*, p. 9

³ *Ibidem*, p. 92

⁴ *Ibidem*, p. 12

⁵ Richard Stanley, Peters, (2010): “La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters”, *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*, p. 16

⁶ *Ibidem*, p. 19

⁷ Amos Comenio, Juan (1982) *Didáctica Magna Juan Amós Comenio*: Porrúa, p. 10

El concepto de educación para la libertad también es defendida por Rosseau, quien dice “La educación en la edad de la razón implica: formar el libre albedrío del niño dado que él quiere hacer su voluntad, educar al niño para la libertad y para que procedan por acciones”¹. “Conceder a los niños más libertad y menos imperio, dejadles hacer más por sí mismos y exigir menos de los demás”. “Maestros [...] y grábense vuestros ejemplos en la memoria de los alumnos, en tanto que puedan penetrar en su corazón”².

Gramsci se planteaba también el problema de la educación como un problema esencial en el proceso de elevación cultural del pueblo. Para Gramsci, hacer política no era sólo educar a una vanguardia sino tratar de elevar a las masas al nivel de una cultura integral. Y así lo subraya con la siguiente matización: "Crear una nueva cultura no significa hacer sólo individualmente descubrimientos *originales*, sino también, y especialmente, difundir críticamente verdades ya descubiertas, *socializarlas*, por así decirlo, y por lo tanto convertirlas en base de acciones vitales, elementos de coordinación y de orden intelectual y social. Que una masa de hombres sea conducida a considerar unitariamente el presente real es un hecho *filosóficamente* mucho más importante y *original* que el hallazgo por parte de un genio filosófico de una nueva verdad que se conserve como patrimonio de pequeños grupos intelectuales"³.

Sin embargo, Paulo Freire se refiere al Nordeste Brasil, cuando nos dice que “la educación domestica en vez de hacer hombre libre [...] es objeto de manipulación de los educadores que responden a las estructuras de dominación de la sociedad [...] educar entonces es contrario a “hacer pensar” y la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo. Un miembro más del statu quo”⁴.

Paulo Freire alude a la concepción tradicional de educación como bancaria, a aquella que “no supera la contradicción educador-educando, sino que la acentúa [...] la educación solo es humanista cuando procura la integración del individuo a su realidad,

¹ Rousseau, Jean-Jacques (2011): “Emilio o la educación”, *Revista El Emilio*: Alianza editorial, p. 64

² *Ibidem*, p. 54

³ Gramsci, Antonio (2005): *Antología*: S XXI, pág. 366

⁴ *Ibidem*, p. 10

perdiendo el miedo a la libertad, creando recreación, búsqueda, independencia y solidaridad en el educando. Alfabetizar es sinónimo de conciencia”¹.

Paulo habla del pecado de la educación de ser “teórica”, “precisando de teoría que implique una inserción en la realidad, para comprobarlo y vivirlo plenamente, prácticamente. Por ello, la educación de Brasil no es teórica porque le falta ese apego a la comprobación, a la invención, al estudio”². Defiende que “tiene que ser un intento constante de cambiar de actitud, de crear disposiciones democráticas a través de las cuales se sustituyan hábitos antiguos y culturales de pasividad por nuevos hábitos de participación e injerencia, que concuerden con el nuevo clima transicional”³.

Se acentúan posiciones cada vez más ingenuas que les lleva a la pasividad, al mero “conocimiento” memorizado: “Dictamos ideas, no las cambiamos. Dictamos clases, no debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando, no con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, al recibir las fórmulas, las guarda y no las incorpora”⁴.

El autor del libro habla de la existencia de una “sociedad cerrada”, donde se defiende una democracia “sui generis”: “el pueblo es un enfermo al que se deben aplicar remedios. Está enfermo cuando intenta exponerse libremente y pretende participar, y la salud es el silencio del pueblo”⁵. “Los defensores de esta democracia postulan la necesidad de preservar al pueblo de “ideas tóxicas”; todo lo que contribuya a la presencia activa del pueblo en su proceso histórico.”⁶

El autor dice que al finalizar SXIX se producen alteraciones que afectan a la sociedad cerrada cuando cita “restricción del tráfico de esclavos y luego total abolición de la esclavitud. Luego primeros intentos de “crecimiento interno” de la economía”⁷.

Karl Popper defiende que en la "sociedad abierta", los individuos luchan por elevarse socialmente y lograr desplazar de sus lugares a otros miembros, dando lugar a importantes fenómenos sociales, como la lucha de clases. En una sociedad cerrada, tal

¹ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p. 13

² *Ibidem*, p. 14

³ *Ibidem*, p. 89

⁴ *Ibidem*, p. 93

⁵ *Ibidem*, p. 47-48

⁶ *Ibidem*, p. 48

⁷ *Ibidem*, p. 78

como en un organismo biológico, esta lucha entre sus miembros no es posible. Esto lo podemos reflejar cuando dice “puede ser, quizá, que las células o tejidos de un organismo -de los cuales se dice que corresponden a los miembros de un Estado- compitan por el alimento, pero evidentemente no existe ninguna tendencia por parte de las piernas a convertirse en el cerebro- parte de otros miembros del cuerpo a convertirse en el vientre. Puesto que en el organismo no hay nada que pueda corresponder ni siquiera a las características más importantes de la sociedad abierta -por ejemplo, la competencia entre sus miembros para elevarse en la escala social - la llamada teoría organicista del Estado se basa en una falsa analogía. La sociedad cerrada, por el contrario, ignora, prácticamente, estas tendencias. Sus instituciones, incluyendo las castas, son sacrosantas, tabús”¹.

Paulo Freire habla del diálogo como fundamental, pues “decir la palabra es transformar la realidad, un derecho fundamental y básico de todos. Significa decirla para los otros, un encuentro de los hombres. Se da en situaciones concretas, de orden social, económico, político. Por eso nadie es analfabeto, sino por imposición de los demás hombres.”²

Además, el diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas, autárquicas [...] por lo que Brasil nació y creció sin experiencia de diálogo. [...] se da en áreas abiertas, donde el hombre desarrolla su sentido de participación en la vida común. Implica responsabilidad social y política y un mínimo de conciencia transitiva, que no se desarrolla bajo las condiciones del dominio”³.

Jaspers habla del diálogo como fundamental para el humano, definiéndolo como “la relación horizontal de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea, entonces, una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación. El diálogo es, por tanto, el camino

¹ Raimund Popper, Karl (1984): *La sociedad abierta y sus enemigos*, p. 190

²Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad: Siglo XXI*, p. 16

³ Ibidem, pp. 60-64

indispensable no solamente en las cuestiones vitales para nuestro orden político, sino para todo nuestro ser.”¹

El autor habla de la conciencia del analfabeto como conciencia oprimida. “Enseñarle a leer y escribir es un proceso de concienciación; el “despertar de la conciencia” es un cambio de mentalidad que implica comprender la ubicación de uno en la naturaleza y la sociedad. Capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y comparar con otras situaciones y posibilidades; una acción eficaz y transformadora.”²

Paulo Freire dice que “las clases dominantes no toleran la transformación de una sociedad que acceda a fuentes de conocimiento, que tome conciencia, pues cambiaría la estructura de Brasil.”³

Además, ve la necesidad de una permanente actitud crítica, pues cita que éste es el “único medio por el que el hombre realizará su vocación natural de integrarse, comprendiendo los temas y tareas de su época”⁴.

Alude a la educación en el pensamiento crítico diciendo “mediante una educación que le facilite la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y con su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, que tomase en consideración los varios grados del poder de captación de que está posibilitado el hombre brasileño”.⁵

Con el fin de “luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas; que lo coloque en diálogo constante, con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus “descubrimientos”, a una cierta rebeldía en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos, no una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino a procurar la verdad en común, “oyendo,

¹ Jaspers, Karl (1958): *Razão e anti-razão em nosso tempo*, GREDOS, p. 106.

² Freire, Paulo (1921): *La educación como práctica de la libertad*, 1969: Siglo XXI, p. 14

³ *Ibidem*, p. 11

⁴ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI pp. 33-34

⁵ *Ibidem*, p. 52

preguntando, investigando”, haciendo al hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad o cada vez más racional.”¹

El autor no sólo insiste en la superación del analfabetismo, sino la superación de la inexperiencia democrática, pues dice que “no desarrollaríamos la conciencia crítica con esa educación desvinculada de la vida, centrada en la palabra”.²

Habla de la relación que existe entre la acción y la comprensión cuando dice que “toda comprensión corresponde a una acción. Luego de captado un desafío, comprendido, admitidas las respuestas hipotéticas, el hombre actúa. Si la comprensión es crítica la acción también lo será. Si la comprensión es mágica, la acción también lo será”.³

Dewey afirma lo anterior puesto que dice que todos los humanos aprendemos haciendo, pues la acción promueve la experiencia y la educación para él es una continua reconstrucción de la experiencia; he aquí la importancia del “llevar a cabo a la práctica”. Lo podemos corroborar en “Dewey sostenía una visión dinámica de la experiencia ya que constituía un asunto referido al intercambio de un ser vivo con su medio ambiente físico y social y no solamente un asunto de conocimiento. En este sentido, insistió en el carácter precario que presenta el mundo de la experiencia: la distribución azarosa de lo bueno y lo malo en el mundo evidenciaba el carácter incierto y precario de la experiencia. Esta precariedad de la experiencia conformaba la base de todas las perturbaciones de la vida y era condición de la realidad “.⁴

Aristóteles basa su filosofía en un movimiento basado en la experimentación cuando dice “Y la causa en que, de los sentidos, éste es el que nos hace conocer más, y nos muestra muchas diferencias. [...] la experiencia parece, en cierto modo, semejante a

¹Ibíd, p. 85

² Ibidem, p. 90

³ Ibidem, p. 102

⁴ Dewey, John (2013): “La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo”: *Conicet*, p. 107.

la ciencia y al arte, pero la ciencia y el arte llegan a los hombres a través de la experiencia”.¹

Comenio habla también de la vinculación entre educación y experiencia cuando dice “educación como el arte de hacer germinar las semillas interiores que se desarrollan no por incubación sino cuando se estimulan con oportunas experiencias.”²

Así como cuando Peter habla de “Instrucción y aprendizaje por medio de la experiencia”³, Peter explica en este aspecto la necesidad de que el alumno aprenda por experiencia directa. En cuanto a la transmisión del pensamiento crítico, afirma que “no se nace con ella y que no es cosa fácil adquirirla: la experiencia más bien parece mostrar la tendencia inveterada de la raza humana a creer lo que queremos creer y aceptar las cosas que nos aseguran”⁴.

Herbart define la filosofía como un conocimiento secundario que se ejercita sobre uno primario: la experiencia. Dice que “Esta se caracteriza por su pasividad: en la experiencia nos encontramos con contenidos [...] que nos son “dados”. [...]Por “dado” se entiende todo aquello que hallamos en nuestro conocimiento con un carácter de imposición”⁵. Para Kant, “la experiencia sólo nos da la materia.”⁶

Se interna Herbart en el problema de la inherencia, de la “cosa con varias propiedades. La experiencia nos presenta cada cosa como siendo a la vez redonda, verde, agria, etc. Una variedad nos es propuesta como unidad.”⁷

¹ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p. 4

² Amos Comenio, Juan (1982): “Juan Amos Comenio“, *EcuRed*, El Cid Editorial, pág. 9

³ Stanley Peter, Richard (1994): “*Teoría de la Educación*”: Universidad Estatal a Distancia, p. 222

⁴ Stanley Peter, Richard (2010) “La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peter”, *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*: Latindex, p. 26

⁵ Friedrich Herbart, Johann (1914): *Pedagogía general derivada del fin de la educación*: Ediciones de la lectura, pp. 11 – 12.

⁶ *Ibidem*, p. 12

⁷ *Ibidem*, p. 23

Álvaro decía que la conciencia crítica “es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica, en sus correlaciones causales y circunstanciales. [...] La conciencia ingenua se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada.”¹

Ángel Rama inventó este término de conciencia crítica, que sostenía que “el criterio generacional tenía que ser manejado con sumo cuidado. Así, en lugar de generación del 45, convenía hablar de generación crítica”.²

En el caso de Carlos Maggi, vincula conciencia crítica y crisis nacional, como “que no estamos en el paraíso eso es algo que se puede apreciar cuando veo unas botijas pidiendo, cuando veo un bichicome pasar alguien dice “esto es el culo del mundo” alguien dice “como el Uruguay no hay”. Yo he cambiad o tantas veces de idea que al final ya no sé qué pensar- Amo este lugar, amo este lugar”.³

Karl Mannheim, dice que “en la medida en que los procesos de democratización se hacen generales, se hace también más difícil dejar que las masas permanezcan en su estado de ignorancia.”⁴

Paulo Freire habla de la masificación como transitividad ingenua: “simplicidad en la interpretación de los problemas; tiende a juzgar que el tiempo mejor fue el pasado, subestima al hombre común, se inclina al gregarismo, impermeabilidad a la investigación, fragilidad de la argumentación, fuerte tenor emocional, práctica de la polémica, explicaciones mágicas”⁵. Por otro lado, la transitividad crítica: “educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad sociales y política; profunda en la interpretación de los. La conciencia crítica integra con la realidad, la conciencia ingenua es su superposición a la realidad”.⁶

¹ Viera Pinto, Álvaro (1961): *Consciencia e realidade nacional*, Río de Janeiro: ISEB, MEX, p. 102.

² Rama, Ángel (1997): *Uruguay y su conciencia crítica: intelectuales y política del siglo XX*: Ediciones TRILICE, p. 59

³ Ibidem, p. 66

⁴ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p.50.

⁵ Ibidem, p. 54

⁶ Ibidem, p.102

Paulo Freire también utiliza el término de comportamiento acomodado: y dice de él que es el “comportamiento con base en mayor dosis de emocionalidad que de razón”¹. Dice que “es en la masificación donde el acomodamiento es aún mayor y el comportamiento del hombre se hace menos comprometido, y para superarla, debe reflexionar sobre su propia condición de masificada; de ahí que la conciencia transitivo-ingenua evolucione hasta la transitivo-crítica”². Además, habla de la “necesidad de formar en solidaridad. Sin esto se favorece el mandonismo, donde el interés privado se sobrepone al público; sumisión, disturbios y amenazas, revelando mutismo nacional, lo cual produciría ajustamiento, acomodamiento y no integración”³.

Saint Hilaire dice al respecto que ese es un “respeto que adquieren con la leche que maman”⁴ haciendo referencia irónica a la herencia cultural de la inexperiencia democrática.

Barbu Mannheim sostiene que “para construir un “clima cultural específico”, regímenes democráticos, se necesita gran dosis de transitividad de conciencia en el comportamiento humano: el hombre se lanza al debate, examina problemas suyos y comunes y participa. [...] Una reforma democrática debe hacerse no sólo con el consentimiento del pueblo, sino con sus propias manos. Exige ciertas calificaciones, experiencia y conocimiento de la cosa pública y una disposición mental”⁵.

Barbu Mannheim habla del concepto de democratización fundamental: “el pueblo brasileño participa en dimensiones interdependientes (económica, social y política). Ya no le satisface asistir, sino participar, que implica una toma de conciencia”⁶.

¹ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p.56

² *Ibidem*, p.57

³ *Ibidem*, p. 68

⁴ *Ibidem*, p. 69

⁵ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p.56

⁶ *Ibidem*, p. 47

Paulo habla del educando como “un sujeto pasivo y de adaptación, que desfigura la condición humana. [...] nadie educa nadie, ni nadie se educa solo, sino que se educan entre sí, mediatizados por el mundo”¹.

Peter, por otro lado, defiende la educación “como proceso o actividad en la que intervienen tanto el profesor como el alumno”².

Paulo Freire escuda la idea de que “el hombre existe en el tiempo. Está dentro, fuera. Hereda, incorpora, modifica. No está preso de un tiempo reducido, sino que emerge de él y se moja en él; se hace temporal”³. “El hombre es un ser integrado, lucha a través del tiempo, superando los factores que lo hacen acomodado o ajustado. Lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión que lo ahoga, casi siempre practicada en nombre de su propia liberación”⁴. “El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Por lo tanto ya no es sujeto, se rebaja a ser puro objeto. [...] La sociedad se conoce a sí misma cuando renuncian a la postura de objeto y asumen la de sujeto”⁵.

Freire dice que “el hombre es un ser abierto, cualquiera que sea su estado. La conciencia intransitiva es la limitación de su esfera de la comprensión, es su impermeabilidad a desafíos que vengan desde afuera de la órbita vegetativa; el hombre está dominado por el poder”⁶. “Posiciona al hombre en un estado de autodesestimación, inferioridad característica de la alienación, que amortece el ánimo creador de esas sociedades”⁷.

El autor se opone a las soluciones asistencialistas, pues dicen que tienen una doble contradicción. “Contradicen la vocación natural de la persona (ser sujeto no

¹ *Ibidem*, pp. 17-18

² Stanley Peter, Richard (2010) “La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peter”, *Revista panamericana de pedagogía, saberes y quehaceres del pedagogo*: Latindex, p. 17

³ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p.30

⁴ *Ibidem*, p. 32

⁵ *Ibidem*, p. 33

⁶ *Ibidem*, p. 53

⁷ *Ibidem*, p. 45

objeto) y hace de quien recibe la asistencia un objeto pasivo, sin posibilidad de participar en el proceso de su recuperación. Contradicen el proceso de democratización fundamental. Da lugar al antidiálogo, imponiendo al hombre mutismo y pasividad, no ofreciendo oportunidades para el desarrollo de su conciencia. Sin esta conciencia cada vez más crítica frente a sus problemas el hombre brasileño no podrá integrarse en su sociedad transitoria, cambiante y contradictoria. El asistencialismo es una forma de acción que roba al hombre condiciones para el logro de una de las necesidades fundamentales de su alma: la responsabilidad”¹. “No hay responsabilidad, sólo gestos y actitudes que revelan pasividad y domesticación. Lo que se precisa es dar soluciones rápidas y seguras; con el pueblo y nunca sobre o para él”².

Asimismo Locke “no está de acuerdo con una educación dadora de contenidos atiborrantes de la mentes de los alumnos, debido a que este tipo de instrucción va restringiendo, en vez de ampliar, la mente de los alumnos, en vez de ampliar... sólo se concentra en el entrenamiento academicista que no sirve de mucho para la libre expresión de las naturalezas.”³

Para Comenio, “El hombre no era solamente un animal racional, sino también un animal libre de actuar.”⁴

Paulo Freire dice que “no sólo estar en el mundo, sino con él, trabar relaciones permanentes con este mundo”⁵.

Paulo Freire dice que lo principal con que ayudaríamos al analfabeto, antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el “concepto antropológico de cultura. La distinción entre los dos mundos (el de la naturaleza y el de la cultura y el papel del hombre en esos dos mundos).”⁶

¹ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p.50

² Ibidem, p. 51

³ Locke, John (1999): “Conocimiento y educación en John Locke”, *Horizontes Pedagógicos N 1*: Eloísa Vasco M. 7, p. 16

⁴ Amos Comenio, Juan (1982) *Didáctica Magna Juan Amós Comenio*: Porrúa, p. 10

⁵ Freire, Paulo (1969): *La educación como práctica de la libertad*: Siglo XXI, p.50

⁶ Ibidem, p.104

Habla del papel del educador, quien “debe dialogar con el analfabeto sobre situaciones concretas, ofreciéndole simplemente los instrumentos con los cuales él se alfabetiza. Por eso la alfabetización no puede hacerse desde arriba hacia abajo, como una imposición, sino desde adentro hacia afuera, por el propio analfabeto, y con la simple colaboración de educador”.¹

Rousseau propone un cambio en el rol docente. “La independencia en el aprendizaje, que propone para Emilio, necesita supervisión, guía sin que lo advierta. [...] Mostrarle los caminos para que él mismo los recorra [...] Resulta interesante ver la similitud de lo manifestado por Rousseau acerca del papel del docente con lo que escriben Ausubel, Novak y Hanesian: “El papel más importante y distintivo del profesor en el salón de clase moderno, es el de ser director de las actividades de aprendizaje. Al dirigir las actividades de aprendizaje de los alumnos, la principal función del profesor ya no es, o ya no debiera ser, la de darles información.”²

Por otro lado, Comenio “hizo un rompimiento con aquella práctica donde el conocimiento se adquiría del discurso de los clásicos y situó al niño y al joven como observadores de la naturaleza que hablaban de las cosas en propia lengua materna. Comenio reconoció para el maestro el arte de enseñar y un espacio bien delimitado para hacerlo: la escuela. El maestro ya no conduciría a los alumnos a los autores como el receptáculo donde podían beber el conocimiento; los conduciría, a través del método, al discurso tratando de anudar en éste las palabras y las cosas.”³

Richard Stanley Peters, defiende la educación como rendimiento, refiriéndose al “éxito o resultado del proceso y que necesariamente incluye el aprendizaje (sin que requiera absolutamente de la enseñanza, ya que el aprendizaje podría alcanzarse a través de otros medios). Es en este sentido en el que afirma: «Toda educación es autoeducación» [...] Peter la define como las «tareas del maestro que consisten

¹ Ibidem, p. 108

² Rousseau, Jean-Jacques (2015) “La educación en J.J. Rousseau: un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias”, *Revista complutense de educación*: Universidad Complutense, p. 129

³ Amos Comenio, Juan (1982) *Didáctica Magna Juan Amós Comenio*: Porrúa, p. 11

esencialmente en el empleo de diversos métodos dirigidos a poner en marcha los procesos de aprendizaje.»¹

Conclusiones

Respecto al libro leído en cuestión, me ha gustado mucho, ya que me confirma mi gusto por la docencia, insistiendo en que la enseñanza es fundamental, pues, como dice el autor, supone la libertad del individuo, ya que al enseñar a ser consciente, al alfabetizarlos, etc., les enseñamos a dialogar, a relacionarse con el mundo, y a estar con él. Estoy totalmente de acuerdo con esto, pues también creo que si no tuviéramos diversos conocimientos volveríamos a recaer en los mismos errores del pasado, y no progresaríamos como sociedad.

Además, creo que el contenido del libro era un poco difícil de leer, ya que el vocabulario que se usa en él no facilita la comprensión, teniendo que leer y releer en diversas ocasiones, o incluso buscar en el diccionario el significado, para poder continuar con la lectura.

Paulo Freire fue una persona que procedió de una familia de clase media-pobre, rodeándose en un ambiente que no fue nada fácil, y observando situaciones como la pobreza y el hambre, lo cual pudo incidir en su interés a la temática educativa con respecto a las diversas situaciones que se vivían en aquel momento. Esa injusticia social le impulsó a indagar y realizar experiencias con las que pudo mejorar su teoría, creando una educación para todos, donde la enseñanza no es una transmisión de conocimientos, sino la construcción de un mundo común.

El concepto que acuña el autor sobre concientización creo que es fundamental, ya que éste abarca la alfabetización y los ejes centrales del diálogo, participación y acercamiento hacia una realidad crítica y su producción de conocimiento a partir de la misma, y si esto, una educación con meros conocimientos memorizados no es una interiorización de conocimientos, pues no están llegando al individuo, sino que deben

¹ Stanley Peters, Richard (2010) “La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters”, *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo: Latindex*, p. 18

ser experimentados, vividos para establecer conexiones. A principio de los años setenta esto fue negado y rechazado, pues se llevaron a cabo experimentos sin éxito, pero tras el método expuesto por Paulo Freire, se constataron los increíbles resultados donde los mismos individuos iban construyendo palabras más allá de su competencia.

Con respecto a las normas APA, mi tutor me dio diversas guías para su elaboración y además indagué en una página web¹ para otras citaciones que desconocía. Aunque se ha leído el libro “Educación como práctica de la libertad” de Paulo Freire, para apoyar el texto he indagado en libros, artículos y páginas webs, contrastando el pensamiento del autor con otros filósofos destacados.

Bibliografía

- <http://bibliotecadigital.educ.ar/uploads/contents/Jean-JacquesRouseau-Emilioolaeducacin0.pdf>
- <http://biblio.upmx.mx/textos/r0010492.pdf>
- <https://books.google.es/books?id=QyD7bilHD6AC&pg=PA222&lpg=PA222&dq=Instrucción+y+aprendizaje+por+medio+de+la+experiencia++peters&source=bl&ots=3XuVjCpank&sig=M2onoFXcEuDG0lfJkhq0gtAdR3w&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjWh4ba7rDUAhXkAsAKHVIyAsIQ6AEIKDAB#v=onepage&q=Instrucci%C3%B3n%20y%20aprendizaje%20por%20medio%20de%20la%20experiencia%20%20peters&f=false>
- https://books.google.es/books?id=qygyHbpGLHAC&pg=PA59&lpg=PA59&dq=Barbu+habla+sobre+el+clima+cultural+específico&source=bl&ots=PNPKmVC5Jm&sig=NMNHnYzWATzSCmeM2hy9nl3_vYo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwih5b22I7HUAhWNJFAKHanSDuoQ6AEIJTAB#v=onepage&q=Barbu%20habla%20sobre%20el%20clima%20cultural%20espec%C3%ADfico&f=false

¹[Normas APA] (2016) <http://normasapa.com/como-citar-referenciar-paginas-web-con-normas-apa/>

- <https://books.google.es/books?id=NGYJCgAAQBAJ&pg=PA67&dq=Montessori+libro+sobre+sus+ideas&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjSh8HS867UAhWFOsAKHVVAAS8Q6AEINTAD#v=onepage&q=karl&f=false>
- <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=yBBdAAAACAAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=herbart+educacion&ots=3FoK-->
- https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1tmHfUeWjEsC&oi=fnd&pg=PA9&dq=por+una+filosofia+de+la+educacion+maritain&ots=-b6-kW17_s&sig=_gRgdt5SgMcknNB1p5Y_bmOsMQ8#v=onepage&q=karl&f=false
- https://books.google.es/books?id=SG2hRk_uCMkC&printsec=frontcover&dq=conciencia+crítica&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiN9OvajrHUAhXNKVAKHZi0Ct8Q6AEIJjAA#v=onepage&q=carlos%20maggi&f=false
- <https://dialnet-unirioja-es.accedys2.bbt.ull.es/servlet/articulo?codigo=48929970oneb&sig=OcDyGLGZQgEiaHQAZzvQ39zHOWI#v=onepage&q=karl&f=false>
- http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/M_2.pdf
- <http://site.ebrary.com/accedys2.bbt.ull.es/lib/bull/reader.action?docID=10090052>
- https://monoskop.org/images/5/51/Popper_Karl_La_sociedad_abierta_y_sus_enemigos_I-II.pdf
- <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/42646/44231>
- http://www.clasesatodahora.com.ar/examenes/uba/cbc/psicologia/psico2010resp_sicogenetica.pdf

- <http://www.mercaba.org/Filosofia/HT/metafisica.PDF>
- http://www.scielo.cl/scielo.php?lng=es&nrm=iso&script=sci_arttext&pid=S0718-22952013000100001&lng=es