

PROPUESTAS DE
PAULO FREIRE
PARA UNA RENOVACIÓN EDUCATIVA

Alipio Casali Licínio Lima Carlos Núñez Ana Maria Saul
Carlos Núñez (coord.), con la colaboración de Lourdes Llama



La presentación y disposición de *Propuestas de Paulo Freire para una renovación educativa* son propiedad de los editores. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito de los editores.

D.R. © 2005. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO),
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585,
Tlaquepaque, Jalisco, México, C.P. 45090.
publicaciones@iteso.mx

D.R. © 2005. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL),
Av. Lázaro Cárdenas s/n, Col. Revolución,
Pátzcuaro, Michoacán, México, C.P. 61609
crefal@crefal.edu.mx

D.R. © 2005. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL),
Secretaría General
Vía Cincuentenario, Coco del Mar, #84B,
San Francisco, Apdo. Postal 0831-0817, Paitilla,
Ciudad de Panamá, República de Panamá.
www.ceaal.org

Impreso y hecho en México
Printed and made in Mexico

ISBN 968-5087-74-1

Índice

Introducción	7
I. Introducción al pensamiento de Paulo Freire Carlos Núñez Hurtado	13
II. El pensamiento complejo: el marco epistemológico Alipio Casali	51
III. Los aspectos metodológicos y pedagógicos: retos de cara a la renovación curricular Ana Maria Saul	73
IV. Lo ético y lo político: los valores en la propuesta educativa actual Alipio Casali	101
V. La gestión educativa universitaria Licínio Lima	139
Bibliografía	173
Acerca de los autores	181

III. Los aspectos metodológicos y pedagógicos: retos de cara a la renovación curricular

Ana Maria Saul

Conferencia introductoria

Dos comentarios iniciales. El primero: muchas veces, Paulo Freire es conocido sólo por el método de alfabetización de adultos. Pero cada vez que se le decía esto, él nos advertía que su pensamiento, su propuesta y su práctica, iban más allá de la producción de un método; se trataba de una pedagogía. Como tal, posee una intencionalidad, una ética, un compromiso, una propuesta epistemológica y también un método. En esta amplia visión encontramos su concepción de educación liberadora, sobre la cual es posible entender la politización de la educación, su papel en la lucha por una sociedad democrática y el compromiso con la ética del ser humano. Es de ahí que se deriva la comprensión de Paulo Freire sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la formación de educadores y la evaluación educativa.

El segundo comentario inicial se refiere a que en toda la obra de Freire es posible encontrar los conceptos de su pedagogía. Desde su primer libro hasta el último, son retomadas sus concepciones fundamentales. Esto quiere decir que la esencia de su concepción educativa es la misma y puede encontrarse en toda su obra, aunque,

evidentemente, con profundizaciones y contornos diferentes.

Yo acostumbro decir que Paulo Freire tiene también el gran mérito, como autor, de haber producido una obra que permite construir una trama conceptual, capaz de ser tejida de diversas maneras, por medio de diferentes lecturas. Podemos comenzar por cualquiera de los *hilos conceptuales* y construiremos diferentes tramas, en donde se encontrará lo que es esencial en su pedagogía.

He tenido algunas experiencias, tras haber vivido y experimentado la construcción de diferentes tramas conceptuales con los alumnos de posgrado de la Cátedra Paulo Freire, en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo, en donde realicé una hipótesis de la lectura de la obra de Freire.

Yo trabajo con los alumnos comenzando con lo que llamo fundamentos en Freire. Por ejemplo, con un grupo, a poco tiempo de iniciado el primer semestre, propuse la lectura de *La educación en la ciudad*. Este texto fue sugerido a los alumnos y ellos lo aceptaron, pero con la encomienda de que leyeran el libro y seleccionaran los conceptos que eran importantes para ellos, desde el punto de vista de la investigación que se habían propuesto desarrollar en el posgrado y del que tenían como educadores en diferentes lugares (escuelas, comunidades y otros proyectos sociales).

Los alumnos desarrollaron lo que llamé una discusión de los inventarios de los conceptos. Hicimos un listado y ellos justificaron por qué habían escogido determinados conceptos. A continuación, establecimos una forma de trabajo para que en pequeños grupos se aproximaran y tomaran cuatro conceptos para profundizar.

Durante dos meses se trabajó en su profundización, para lo cual leyeron otras obras de Freire y otros autores que siguen su propuesta. Pasado este tiempo, hicimos una socialización de estas producciones. De ahí en adelante, siguió lo que llamé análisis de múltiples itinerarios,

que consistió en que cada grupo escogiera un camino para estudiar a Freire aplicando los conceptos, por ejemplo, el de la formación de educadores o el de la reorientación del currículo. A partir de entonces, orienté el trabajo durante todo el semestre, en estos diferentes itinerarios.

He aplicado esta metodología en la Cátedra Paulo Freire porque tengo alumnos que cuentan con diferentes experiencias y expectativas, lo que posibilita una propuesta en el aula que permite la profundización y es lo suficientemente flexible para atender los diferentes intereses.

Continuando con mi ejemplo, para el semestre siguiente tomé otro libro de Freire, *Pedagogía de la autonomía*, y mi hipótesis fue confirmada: en cada uno de sus libros puedo encontrar sus conceptos fundamentales y construir diferentes tramas conceptuales. En esa ocasión formulé además otra hipótesis de trabajo. Comencé diciendo a los alumnos que dado que era posible que algunos ya hubieran leído ese libro, eligieran algún otro, también de Freire. Cada uno podría escoger un libro y seleccionar de ahí los conceptos que le interesaran, pensando que serían de veras auxiliares en su investigación, en su trabajo, en su práctica. Y confirmé de nueva cuenta mi hipótesis sobre la lectura de las obras de Freire, creando a un tiempo formas simultáneas de lectura que orientaran la construcción de nuevas metodologías de trabajo con mis alumnos, en el aula.

Así, hemos formulado, semestre a semestre, tramas de diferentes lecturas, partiendo de puntos diversos, con construcciones distintas, hechas por los grupos de alumnos. Esto, por un lado, ha satisfecho los intereses que ellos tienen, producen trabajos, se apropian del conocimiento para sus concertaciones de tesis; por otro, forman un banco sobre los conceptos de Paulo Freire.

Freire sabía de la posibilidad riquísima de la trama conceptual

en su obra y escribió sobre eso en la introducción de *Pedagogía de la autonomía*. Él dijo que retomaba los conceptos de manera deliberada, los profundizaba al releer la realidad y acrecentaba las nuevas reflexiones, haciendo un *collage*, en el momento que leía la evolución de su pensamiento, introduciendo nuevos aspectos.

Estas dos observaciones son importantes para mostrar que si alguien decide adentrarse en la obra de Freire, tendría un mapa con diferentes posibilidades. No necesita seguir un camino cronológico de su producción. Si se interesa por la temática de la formación de educadores, puede comenzar, por ejemplo, con el conjunto de siete libros que trabajan esta cuestión, pero en ellos también encontrará los conceptos fundamentales de toda su obra.

A partir de esto, voy a tratar de jalar los hilos en la obra de Paulo Freire. La primera derivación se relaciona con el diálogo, uno de los temas fundamentales en su pedagogía.

El diálogo atraviesa diferentes situaciones y escenarios. Si pensamos en la relación educador-educando o en reformulaciones curriculares, vamos a encontrar de manera destacada la necesidad de el diálogo. Si pensamos en la producción del conocimiento, vamos a encontrar referencias a este. De acuerdo con Paulo Freire:

El diálogo es una especie de postura necesaria, en la medida en que los seres humanos se transforman cada vez más en seres críticamente comunicativos. El diálogo es el momento en que los seres humanos se encuentran para reflexionar sobre su realidad tal como la hacen y rehacen (1970: 79).¹

Muchas veces de manera equivocada —esto sucedía y sucede con frecuencia todavía en Brasil— los profesores suponen que vamos a dejar a los alumnos platicar y que esto es el diálogo. ¿Por qué se va a dejar platicar a los alumnos? Porque es más interesante, porque es algo que moviliza la clase, que atrae la atención.

Sin embargo, para Paulo Freire el diálogo no es entendido así, no puede ser entendido así. Él no lo justifica por ser una estrategia multifuncional, aunque pueda serlo y pueda ayudar a llamar la atención, a estimularla para continuar aprendiendo; esta no es la justificación principal para Freire del sentido del diálogo. Tampoco es un simple intercambio de experiencias.

El diálogo profundo empieza en el intercambio de experiencias, en la reflexión crítica sobre las experiencias que se presentan y discuten. En la propuesta freiriana, en primer lugar, se plantea como el momento de la relación de interlocución entre educador y educando, entre grupos. Es un momento de interlocución entre humanos, mediado por objetos de conocimiento.

Esta concepción de diálogo es fundamental, mediado por los objetos de conocimiento, que son los contenidos, las experiencias. En efecto, no hay diálogo si no hay una mediación.

A partir de la lectura de los interlocutores, de su visión, de la confrontación de argumentos de lecturas diferentes entre ellos, de réplicas y contradicciones, se genera la proposición efectiva del diálogo. Por eso aquí está nuevamente una argumentación de la propuesta de Freire que no siempre es bien entendida, cuando dice “vamos a discutir y vamos a platicar”. En Brasil, por la manera coloquial en que se dice, se interpreta que Paulo deja de lado los textos y que nadie aprende nada porque no se dan los contenidos. Esta es una visión equivocada tanto de la propuesta como de la práctica. No es eso lo que Paulo Freire propone, como ya lo señalé, eso no es diálogo.

1. Véase también, a este respecto, Freire, 1967.

A partir del diálogo —vamos a jalar ahora otro hilo importante de su pedagogía—, surge en relación dialógica mediada por los objetos de conocimiento, la necesidad de respeto. Si el diálogo se propone entre educador y educando, existe la necesidad de que haya un respeto al conocimiento del educando, a su curiosidad, a la curiosidad epistemológica. Un diálogo efectivo necesita una situación de respeto.

Hago énfasis en que Freire resaltaba mucho esto y no se cansaba de repetirlo y explicarlo en las clases, en sus propios libros. Respeto no quiere decir que se deje el conocimiento del educando como está, porque eso implica creer que se debe dejar que los educandos piensen como quieran y ahí está el respeto, no. El respeto significa acatar, recoger, contestar y discutir a partir de argumentos, confrontarlos y hacer que este conocimiento, este saber de experiencias, vaya a través de una rigurosa y metódica elaboración epistemológica del conocimiento. Respetar no significa quedarse en donde se está. Es un punto de partida, no de llegada.

Otra consideración importante con respecto al diálogo en la propuesta de Paulo Freire, es que este necesita ser establecido en una relación horizontal. Entre los interlocutores no existe diálogo verdadero si no es democrático. El diálogo democrático existe en una horizontalidad de posiciones. En ese sentido, se escucha al otro, se le respeta, se valora lo que tenga que decir; se puede y se debe, si fuera el caso, acrecentar y trazar una trayectoria para que su conocimiento, si fuera ingenuo, pueda ser crítico y avance.

La relación horizontal es fundamental y se concretiza, en el caso del educador y del educando, en posturas concretas; saber escuchar —como Freire escribió en la *Pedagogía de la autonomía*— debe ser uno de los saberes en la formación del educador, para que posibilite de manera efectiva que el educando diga su palabra, que se mani-

fieste el respeto desde el objeto de conocimiento que está mediando el diálogo.

Saber oír, para el profesor, para muchos profesores brasileños, es un gran descubrimiento, es una novedad, porque en la pedagogía clásica, tradicional — que es una pedagogía de transmisión de información—, el profesor no oye a nadie. No necesita hacerlo porque él es la autoridad máxima, sólo él mantiene el saber. Entonces, ¿para qué preguntar o escuchar al educando en la legitimidad de su lectura del mundo y de su conocimiento adquirido? Sin embargo, hay que saber escuchar.

Es algo que parece muy simple. Freire diferencia el saber escuchar de simplemente oír, porque se puede oír pero escuchar implica tomar en consideración lo que se dice. Con esto en claro, es posible entrar a otra cuestión fundamental en su pedagogía: educar no es transmitir conocimientos. Por ello, define y elabora la cuestión de la educación bancaria, que consiste en que la educación no debe radicar en la transmisión de conocimientos sino en su adquisición y construcción. ¿Qué conocimientos? Los que sean significativos para el educando en función de una perspectiva transformadora de su situación, de la sociedad, de la construcción de una utopía social.

El conocimiento se vuelve significativo en función de lo que da sentido, por tanto no es cualquiera el que interesa. En la pedagogía de Paulo Freire no se piensa la escuela como un lugar donde los alumnos tienen que aprender pronto cualquier cosa. Para que los alumnos aprendan bien, deben aprender desde una perspectiva crítica. Más adelante abordaré cómo estas ideas se pudieron materializar en la red municipal de educación de São Paulo, en la época en que Freire fue secretario.

No se trata de cualquier conocimiento. Por ejemplo, una profesora me formuló una buena pregunta: “¿Qué puede hacer la gente

en una realidad en la que los alumnos terminan su educación media superior pero no pueden entrar a la universidad y por eso no aprenden una profesión? ¿no es esto una exclusión también?” La respuesta es sí, es una exclusión también. Por otro lado, tenemos que pensar en qué conocimientos son estos, quién los elige para aquellos que entran a la universidad. También tenemos este problema en Brasil. Debemos tener esta doble lectura de la realidad: el alumnado está aprendiendo sólo el 50%, no está aprendiendo, esto no le permite sacar una nota que lo lleve a ingresar a la universidad. Necesitamos evaluar el sistema de ingreso a la universidad; en Brasil hay severas críticas para las universidades.

En una ocasión fui invitada a impartir un curso para profesores de escuelas medias en la ciudad de São Paulo. Si estos profesores —a los que les estaba presentando mi plática— hubieran sabido de qué trataría, no me habrían invitado, pero lo hicieron y aproveché para hablarles a ellos y con ellos. Ahí encontré que siempre eran llamados para hacer las pruebas de la universidad y yo, en mi charla, hice una evaluación de la escuela y del conocimiento significativo. A la hora de las preguntas, uno levantó la mano y me preguntó: “Profesora Ana María, ¿qué puedo hacer yo por un alumno que va a hacer el examen de ingreso a la universidad?” Ese mismo año había analizado los exámenes de ingreso y había detectado un conjunto de cuestionamientos al examen de la universidad más solicitada en São Paulo, por lo que a partir de eso lancé a estos profesores un desafío: “Voy a hacerles a ustedes una pregunta que vi en el examen de este último año y a lo mejor la han visto porque son los autores de las pruebas de ingreso —para esto, pedí que el profesor de biología no respondiera sino que lo hiciera cualquiera de los demás—: ¿cuántas patas tiene una cucaracha?, tal vez ustedes sepan, pero yo no sabía”. Luego añadí: “Pueden ver que todos somos profesores, yo soy de la universidad, ustedes de

estos colegios importantes y tal vez de universidades. Ahora analicen qué cosas están preguntando a los alumnos, ¿será este un conocimiento significativo para los jóvenes que se someten a una prueba para entrar a la universidad?”

No se trata sólo de saber si los niños no aprenden estos conocimientos sino de cuestionar de manera más crítica y de luchar en los diferentes espacios con respecto a cómo efectuar el examen de ingreso. Revisar qué se va a hacer con el conocimiento memorístico. En la actualidad estamos mejorando un poco el sistema de la prueba de ingreso, pero con muchas dificultades. Estos profesores se quedaron sorprendidos porque me invitaron para hablar en ese foro, pero fue importante decirles, por lo menos una vez, lo que yo pensaba al respecto.

Paulo Freire nos convoca mucho a pensar sobre lo que es significativo. Hacer una reformulación del currículo en la perspectiva de la pedagogía freiriana nos lleva por fuerza a pensar y a tomar decisiones sobre esto.

Otro ejemplo. Cuando nosotros orientamos a los profesores para hacer una reformulación curricular a nivel de sistema de enseñanza, se involucró a toda la Secretaría de Educación. Las propuestas que hicimos giraron en torno a lo siguiente: antes de la labor de Paulo Freire, era muy común en la educación brasileña que esta gestión se hiciera a través de los “paquetes pedagógicos”, tanto para la educación de los adultos por la red, llamados “las enseñanzas suplementarias”, como para la enseñanza media. Los paquetes eran elaborados en la Secretaría de Educación y publicados en el Diario Oficial, y los profesores los debían aplicar. Estos permanecían en espera de cada emisión, para ver cuál era la nueva orden y el nuevo paquete. Así, el profesor se quedaba sin el derecho de ser el autor de las propuestas curriculares en la escuela. Evidentemente, estas tampoco eran oídas,

para su estructuración, por los alumnos o por los padres de familia, cuando hubiera podido haber la oportunidad de manifestar diferencias para proponer en las cuestiones curriculares.

Desde la perspectiva de Freire, vimos un cambio y una acción coherente y lógica con su propuesta, en el entendimiento de que los profesores necesitaban construir una nueva historia de elaboración curricular, para la que serían autores y podrían ejercer el derecho, junto con la comunidad, de descubrir lo que en verdad era significativo. Es evidente que los profesores recibirían y recibieron bases y formación para esto, cómo se podía hacer, de qué criterios se partía, cómo llegar al conocimiento significativo, cómo llegar a él a partir del conocimiento del alumno, cómo era esto de respetar al alumno, y así, seguir adelante.

La propuesta de orientación curricular previa era que las escuelas pudieran gestionar sus propios proyectos y anunciarles la posibilidad de que pudieran ingresar en un proyecto amplio, presentado por la Secretaría, que se llamaba "Vamos a hacer un currículum con temas generadores en una perspectiva interdisciplinar" (Freire, 1991). Esto es muy coherente dentro de la propuesta de Paulo Freire, no sólo para educación de adultos sino para los sistemas de educación en general.

Las escuelas que quisieran podían inscribirse a la propuesta, las demás podían seguir con el proyecto anterior. Entonces, tuvimos diez escuelas que lo hicieron. La inscripción implicaba el debate sobre lo que era la propuesta, por qué sí, por qué no, qué dificultades encontraban, qué apoyos requerían los profesores para hacerlo, si era necesario mover la estructura de la escuela, improvisar encuentros. Todo eso era discutido. La propuesta no estaba lista, el anuncio era: "¿Quién quiere realmente hacerlo?" Nosotros discutíamos con las escuelas quién quería construir ese camino y si los profesores estaban

de acuerdo. Por lo menos 70% de los profesores necesitaban estar de acuerdo con la propuesta, además del director, porque en la realidad brasileña los directores mandan mucho, si ellos no quieren, no puede pasar nada, por lo que era necesario involucrarlos también. Se hizo y encontramos las diez escuelas que sí querían participar. Empezamos a trabajar con estos profesores diciéndoles: "Vamos a empezar un trabajo y necesita ser un trabajo colectivo".

Esta es una característica de la propuesta de Freire: la construcción del conocimiento que se hace en lo colectivo, en la interlocución de diálogo, en un trabajo participativo. Los profesores necesitaban encontrarse para discutir quiénes eran sus alumnos, cómo llegar al tema, qué materiales, qué temas.

Sólo para concluir este ejemplo, señalaré que los alumnos escogieron —después de conocer el entorno de la escuela y de ser sensibilizados de qué problemas serios había en él, en sus vidas, en los alrededores de las escuelas— por dónde podíamos comenzar a aprender, qué lectura de realidad se haría. Encontramos una escuela en la que el primer tema fue "Habitación". Los niños vivían en las *favelas* (barrios pobres), con serios problemas de habitación, en casas muy deterioradas, en un mismo cuarto y en condiciones muy malas. Entendieron que a ellos les gustaría estudiar sobre esta situación. En la pedagogía freiriana, estudiar este tema requiere, por fuerza, un momento de problematización. Los niños lo hicieron con fotografías de sus casas, con entrevistas a los habitantes y sus propias familias. La problematización redundó en respuestas a las siguientes cuestiones: "¿Por qué nuestras casas son así y las de los otros no? ¿por qué tenemos estas dificultades con nuestras casas?"

Tal vez en este punto existió un avance en el aspecto de la problematización sobre el tema y los conocimientos de geografía, política, historia, economía, sociología y estética se fueron ordenando

como auxiliares que ayudaran a los alumnos a entender el problema. Este fue un trabajo que pudo llevarse desde con niños muy pequeños hasta con adultos, en diferentes niveles de complejidad.

Sesión de trabajo colectivo

Participante uno: Ana Maria, yo sentí tu exposición muy general, quiero decir, que sí, sin duda nos hace bien recordar los grandes elementos que —como tú insististe tanto— están presentes en el pensamiento de Freire, sea en las primeras o en las últimas obras, pero a mí me hizo falta que profundizaras en lo que tiene que ver directamente con el currículo.

Ana Maria Saul: Retomo lo que dijo Paulo Freire cuando explica qué es el currículo. Freire se refiere a él como una práctica social que incorpora toda la vida de la escuela. Este es un concepto amplio que involucra cuestiones de valores, de conocimiento, de relaciones de la escuela y de la escuela con su entorno, de metodología y de evaluación. Esto es, la totalidad de la vida de la escuela.

La pedagogía de Paulo Freire tiene la marca de esta categoría de totalidad. En consecuencia, la concepción de currículo es también totalizante. Hablar de currículo es hablar de lo que se pretende en una escuela y, por tanto, en un curso. Este necesita responder a las preguntas: ¿currículo, para qué? ¿para qué queremos formar a nuestros estudiantes? ¿por qué? ¿a favor de qué? Las respuestas a estas cuestiones evidentemente van a dar el tono político de la educación. Recordemos que lo político de la educación no es la política partidista, pero sí es político porque incluye valores, estamos hablando de valores.

¿Cuáles son los valores de la sociedad, de formación humana, que pretendemos en el currículo de un curso, en el currículo de una escuela? En primer lugar es necesario tener claro eso. No siempre el orden en una discusión de reformulación de currículo es esa. No siempre una reformulación de currículo sigue un orden lógico y no es necesario que suceda de esa manera.

Así, puede comenzar con las cuestiones que están preocupando más a los maestros y a los alumnos. Sin embargo, no se puede tener en la agenda una reformulación de currículo con la simple explicitación de para qué es este curso, estamos trabajando en qué dirección, con qué intencionalidad. Entonces, hablar de currículo es hablar de su dimensión política, de su dimensión epistemológica, en el sentido de cómo es que vamos a entender el conocimiento, de cómo queremos que los alumnos sean sujetos de su historia, sujetos de la producción de conocimiento con base en el entendimiento. Es un entendimiento que necesita ser consensuado, detallado, y si esta es la elección, se necesita tener claridad de que lo es y por qué la queremos. Esto va dirigir la manera como se recorra el currículo.

Hacer un currículo requiere tener claridad de opción política, filosófica, epistemológica y metodológica. Es tener claridad de qué, por qué y cómo vamos a trazar o diseñar las estrategias de relaciones, de producción de conocimientos y de evaluación.

El currículo, así entendido, es un campo de disputas por una educación liberadora, como quería Paulo Freire. Esta comprensión difiere fundamentalmente de aquella en la que es visto sólo como la reja de disciplinas, los tópicos de los contenidos y las cargas horarias de estas disciplinas específicas.

Eso no significa que la red curricular no tenga en sí una dimensión política, claro que la tiene, pero esta nueva concepción ampliada hace un llamado para que se explicita la concepción política y la