Duhalde, Miguel Ángel. **Pedagogía crítica y formación docente.** *En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).* CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhal.pdf

Red de Bibliotecas Virtuales de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la Red CLACSO
http://www.clacso.org.ar/biblioteca
biblioteca@clacso.edu.ar

Miguel Ángel Duhalde*

PEDAGOGÍA CRÍTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

INTRODUCCIÓN

En el marco del proceso conceptualizado como la *segunda modernización*[1], la mayoría de los gobiernos latinoamericanos fueron ajustándose

* Profesor en Ciencias Económicas y Ciencias de la Educación. Magíster Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. Maestrando en Teoría y Metodología de las Ciencias Sociales de CLACSO. Directivo del Instituto Superior del Profesorado Nº 3 (Villa Constitución) y Coordinador de la red de docentes que hacen investigación educativa de la Escuela Marina Vilte (CTERA). Miembro de la comisión directiva de la Asociación Magisterio de Santa Fe (AMSAFE).

1 Cuando hablamos de la segunda modernización nos estamos refiriendo a lo que Echavarría, en los años sesenta, ya presagiaba como la arremetida liberal, y que durante los setenta se impusiera como el modelo neoliberal, en el marco de la crisis mundial y a través de los golpes de Estado que se sucedieron en países como Chile, Uruguay y Argentina. Esta segunda modernización, ya sea en su formato neoliberal violento de las dictaduras o en su otra versión conocida como el *liberalismo social*, se construye en consonancia con la perspectiva filosófica y práctica del *neodarwinismo social*. Y la nueva modernización se presentaba como la única salida en este nuevo contexto, en el que la refundación del orden político y social estaba adjetivada por la *liberalización*. En Argentina se hablaba del *sálvese quien pueda* y el *capitalismo salvaje* como maneras cotidianas de caracterizar a esta nueva forma evolucionista de modernización, que continuó profundizándose con los gobiernos pseudodemocráticos y llegó a su punto emblemático con el menemismo de la Argentina de

a los requerimientos del sistema capitalista en su fase neoliberal. En este contexto, y ya iniciada la última década del siglo XX, se llevó a cabo en cada país, con casi imperceptibles diferencias de matices, la implantación de reformas educativas que respondían en su conjunto a las exigencias de la globalización instrumentada desde la lógica del capitalismo salvaje y el neoconservadurismo político.

En este marco, también conocido como las reformas de los noventa, el eje de la *formación docente* se constituyó en epicentro de debates, evaluaciones, propuestas y ajustes, que tuvieron como punto de coincidencia un diagnóstico crítico que condenaba a este subsistema a una necesaria e inmediata transformación. Las miradas cuestionadoras y las consecuentes propuestas de cambio provinieron tanto de los sectores neoconservadores –que diagnosticaban la crisis como una forma de justificar la reforma y el ajuste– como de los sectores progresistas que reconocían la necesidad de transformar este nivel que, en todas sus dimensiones, mostraba contradicciones internas y un marcado desfasaje con respecto a la realidad educativa.

Sin embargo, el conjunto de proposiciones para *modernizar* este punto nodal del sistema devino en una verdadera Torre de Babel. Especialmente si se consideran para el análisis los lineamientos de las políticas neoliberales que se objetivaron en las leyes nacionales de educación, por un lado, y por otro las manifestaciones de los movimientos que se resistieron a la implantación de estas políticas, concentrándose en un sector que podría denominarse como el progresismo de izquierda.

De todos modos, este progresismo que resistió la reforma educativa, en Argentina particularmente, tuvo tonalidades, diferentes modos de oposición y diversas maneras de reflexionar y actuar, que hoy nos permiten afirmar que dicho movimiento de oposición no ha sido homogéneo y se ha fragmentado en su propio interior. Si se profundiza el análisis de las diferentes perspectivas, resulta evidente que las mismas presentan discrepancias significativas, no sólo en los discursos político-pedagógicos, sino también en las acciones concretas de intervención en el proceso de implementación de la reforma del sistema de educación nacional.

Este marco brevemente descripto es considerado un trasfondo a tener en cuenta en las propuestas que, como esta, pretendan repensar

---

los años noventa. Neoliberalismo o caos social era la disyuntiva que plateaban los gobernantes de turno y hacían revivir en sus discursos aquella preocupación que Sarmiento formulaba: civilización (neoliberal) o barbarie. Bajo esta amenaza, los sectores dominantes se apropiaban de los conocimientos científicos y tecnológicos para emprender un proceso de sucesivas reformas que, según este mismo discurso, permitirían a los países incorporarse al proceso de globalización, no peder el tren del progreso, e ingresar así al *Primer Mundo*.

la formación docente para su transformación. La idea que aquí se desarrollará consiste en recuperar desde una perspectiva crítica algunos aportes de Paulo Freire, y a partir de los mismos organizar y exponer los planteamientos que podrían tenerse en cuenta en tal sentido.

El argumento central gira alrededor del intento de delinear ciertos bordes desde los que se establezcan o definan posicionamientos políticos, ideológicos, epistemológicos, pedagógicos y éticos a considerar a la hora de pensar un modelo de formación docente que pueda superar efectivamente las contradicciones del sistema de opresión.

Asimismo se espera dejar expuestas, para agudizar la crítica, aquellas propuestas que bajo el aspecto de pseudoprogresismos no hacen más que legitimar el sistema hegemónico de opresión y avalar las políticas que reproducen las desigualdades e injusticias sociales.

Este argumento, al que se hará referencia a lo largo del artículo, se construye teniendo como motivación un fenómeno de reciente aparición en Argentina: el lanzamiento, por parte del gobierno actual, de una propuesta para *reformar la reforma educativa de los años noventa*. En este sentido, la preocupación central surge a raíz de que se observan más continuidades que rupturas con respecto a las políticas neoliberales implícitas en el discurso oficial, y puestas de manifiesto en las acciones gubernamentales, que hasta el momento parecen presentar propuestas de cambios superficiales y al nivel de la *forma*, pero que, en última instancia, no plantean significativos cambios *de fondo*.

LOS BORDES DE LA FORMACIÓN DOCENTE CRÍTICA

Hablar de *bordes*, desde los que pueden establecerse o definirse los diferentes posicionamientos para repensar la formación docente, implica asumir que las proposiciones hechas deben ser consideradas móviles y cambiantes según las condiciones de contexto. Es decir, que se proponen enunciaciones caracterizadas tanto por su historicidad como por un estado de permanente resignificación, que rechaza todo intento de sacralización y universalización de las mismas. A su vez, significa no aceptar la posición universalista y homogeneizante de fijar esquemas rígidos, cerrados y estáticos, en la que por lo general han caído algunas teorías que consecuentemente quedaron desfasadas con respecto a una realidad que, por su propio dinamismo, cambia de un modo acelerado.

En cuanto a esta idea de historicidad, Hugo Zemelman realiza un planteo en el cual, recuperando a Gramsci, establece que el "gran problema del conocimiento social es poder construir un conocimiento que sea capaz de crecer con la historia" (Zemelman, 2001). Y aquí advertimos la idea de la realidad no sólo como inconclusa e inacabada, sino como algo a ser constantemente resignificado al compás del desarrollo de los contextos sociohistóricos.

Planteada esta perspectiva, la formación docente como objeto de análisis y reflexión también debe ser entendida en toda su complejidad y con la potencialidad que trae aparejada la idea de entender que cualquier transformación que se construya en esta dimensión seguirá siendo incompleta e inacabada.

Este estado de incompletitud no debe inmovilizar o desesperanzar sino que, por el contrario, obliga a realizar un esfuerzo reflexivo dirigido a sortear los reduccionismos que simplifican su abordaje a la hora de proponer los cambios y que inhiben el *diálogo* como la forma necesaria para la superación de la contradicción opresor-oprimido.

Las nociones de *conocimiento*, *educando* y *educador* conforman categorías clave en la pedagogía de Paulo Freire, y es a partir del tratamiento de ellas que se monta la presente propuesta para repensar la formación docente. Reflexionar desde estas categorías, entendiéndolas como herramientas epistemológicas, significa realizar una reflexión acerca de las situaciones concretas de la realidad para problematizarlas, desnaturalizarlas y resignificarlas. Es decir, para sembrar más dudas que certezas y para habilitar la *curiosidad epistemológica*. Para ello, se irá tejiendo una red de conceptos y relaciones que se conjugarán con los aportes hallados en la obra de Freire.

Comenzando con el análisis propiamente dicho, una de las primeras observaciones a realizar consiste en que la tarea docente no se reduce a enseñar contenidos, como una regla técnica o un mecanismo rígido y exacto, sino que el desafío radica en enseñar y aprender a pensar correctamente. Y los aportes que Paulo Freire hace en este sentido tienen un valor inestimable.

Por ello retomamos su esquema reflexivo, pues en él se presenta un conjunto de saberes que Freire considera indispensables para la práctica de educadoras y educadores críticos. Estos saberes cobran mayor significación a la hora de repensar la formación docente en Argentina, en tiempos que parecen estar signados por la ideología de *las reformas de la reforma*. Al detallarlos, se describe el proceso de enseñanza y aprendizaje que sería necesario refundar para alcanzar la emancipación del oprimido y el opresor, del educando y el educador.

En el caso de este último, el formador de formadores, se da la particularidad de que, sin dejar de ser oprimido del sistema, a veces con prácticas tradicionales, conservadoras, bancarias, se transforma en opresor de los educandos. Y en otras ocasiones se posiciona como oprimido: por ejemplo, en la exclusión para participar en las instancias de discusión y construcción de políticas educativas, donde sólo es considerado a la hora de implementar recetas o lineamientos elaborados por otros (especialistas, funcionarios del sistema y/o científicos).

En sus análisis, Paulo Freire muestra claramente uno de los principales obstáculos que detecta, y que consiste en la constitución dual de los sujetos oprimidos, ya que ellos *alojan* al opresor; argumenta que "el gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales [...] participar de la elaboración de la pedagogía para la liberación" (Freire, 1985: 35). El desafío, entonces, residiría en la capacidad de descubrir y tomar conciencia de la existencia de este *visitante* (el opresor en el oprimido), para alcanzar la verdadera liberación.

Volviendo a la problemática de la construcción de un pensamiento acerca de la enseñanza, es clara su posición en cuanto a que ello no puede lograrse sin pensar también en el aprendizaje. Es decir, entender la *docencia con discencia*[2].

La formación docente debería entonces abrir la posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo. Damos continuidad aquí a una perspectiva ya puesta de manifiesto con anterioridad, desde la que se entiende al pensamiento como "una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer" (Zemelman, 2001).

En un sentido análogo se encontraría la idea de *curiosidad epistemológica*, que atraviesa la propuesta de Freire, quien justamente plantea superar el pensar teórico para avanzar hacia un pensamiento epistémico desde el cual cimentar los saberes indispensables para la formación docente.

Por todo esto, se considera que los bordes desde los cuales es posible redefinir la formación docente desde una perspectiva crítica pueden comenzar a construirse a partir de pilares o ejes, donde se puedan atar cabos y tejer redes conceptuales que habiliten la posibilidad de pensamientos provenientes de la praxis. Acerca de estos pilares o ejes desde los cuales es posible construir el diálogo, se proponen seguidamente un conjunto de reflexiones.

LA CONCEPCIÓN DE CONOCIMIENTO

Uno de los principales planteos que hace Freire se refiere al *conocimiento*, y en este sentido sostiene que el mismo no se transmite sino que se construye o produce, y que tanto educando como educador deben percibirse y asumirse como sujetos activos en este proceso de construcción.

---

2 Al hablar de *discencia*, se retoma la definición de Paulo Freire (1997): "Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los *discentes*, esto es, los educandos".

"No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender" (Freire, 1997: 25).

La formación docente ha mostrado sus límites en este aspecto, y los desafíos que se le presentan para convertirse en una verdadera herramienta al servicio de la liberación de los oprimidos a través de la pedagogía implican una ruptura con estas concepciones tradicionales que aún persisten en los sistemas educativos y que mantienen las políticas conservadoras.

Uno de los pilares constitutivos de la pedagogía bancaria es su concepción del conocimiento. Desde esta visión, "el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes" (Freire, 1985: 73). Para el campo que estamos analizando, la educación aparece como una especie de *obsequio* que los educadores (sabios) entregan a los educandos (ignorantes). En esta idea de conocimiento subyace un mecanismo de opresión, basado en una lógica en la cual el educador aliena la ignorancia depositándola en el otro y posicionándose en el lugar de *el que sabe*.

En este sentido, se advierte una posible analogía con el pensamiento de Pierre Bourdieu, quien establece que al conocimiento (entendiéndolo como un bien) lo *posee* cierta clase social, en un determinado campo social (en este caso, el campo de la educación), y el educando es quien *no posee* ese conocimiento y por eso se da la lucha de intereses entre quienes lo tienen y desean mantenerlo contra quienes no lo tienen y luchan por apropiarse del conocimiento. En el sub-campo de la formación docente, existen intereses genéricos que podrían aglutinarse bajo el principio del derecho a la educación superior pública al alcance de toda la población. Sin embargo, también se verifican intereses propios de los distintos sectores que conforman este sub-campo, que devienen en tensiones tales como: exigencia de calidad vs. contención y retención; requerimientos universales de acreditación vs. particularidades propias de las instituciones; derechos de los docentes vs. derechos de los estudiantes; adaptación al mercado vs. función social de la escuela; formación de grado vs. primeras experiencias de inserción en la instituciones, por nombrar algunas de una lista que podría resultar mucho más extensa y diversa.

Sin embargo, esta lucha, según lo que plantea Paulo Freire, niega la educación y el conocimiento como proceso de búsqueda. Entonces, en la formación docente se vuelve necesario resignificar la concepción de conocimiento que se construye en ella, entendiéndolo como una construcción que es posible a partir del *diálogo*, tal como se había hecho referencia anteriormente.

En este sentido, nos valemos del estudio realizado por Lidia Rodríguez[3] sobre la producción del conocimiento en Freire, en el que se otorga relevancia a la categoría de "diálogo problematizador" como una alternativa para acortar las distancias entre el educador y el educando. Freire (1993: 90-91) entiende al diálogo como "la estructura fundamental del conocimiento […] que el educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite". Y ligado a esto se encuentra el tema que se desarrolla a continuación.

INTERACCIÓN EDUCADOR/EDUCANDO Y LAS SALIDAS DEL SISTEMA DE OPRESIÓN

En la formación docente, como en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, es exigible el *respeto por los saberes de los educandos*, especialmente aquellos construidos por la clase social oprimida. Un reconocimiento que no implique quedarse en esos saberes que sólo justifican la reproducción del sistema injusto y desigual, sino que habilite la partida desde ellos, para la superación de las situaciones límites. Y también para poder pensarlas como "inéditos viables" (Freire, 1985: 121). Esto no significa romper con el sentido común, sino partir, echarse a andar desde la curiosidad ingenua y en el mismo proceso de caminar en el mundo, avanzar hacia una *curiosidad crítica*.

El desafío está en la construcción de un sujeto diferente, que no es ni oprimido ni opresor, sino un hombre nuevo liberándose permanentemente, enseñando y aprendiendo al enseñar. Cuando se plantea entonces partir de los saberes de los educandos, se está queriendo decir "partiendo del sujeto oprimido, pero no para quedarse, sino justamente para partir a otro lugar" (Freire, 2006: 67).

Es esa actitud a la que hacemos referencia en los párrafos anteriores, la que brinda las condiciones de posibilidad para la creatividad, que tampoco podrá estar separada de una *exigencia ética y estética*. La formación se da porque existen el hombre y la mujer en el mundo; por lo tanto, no se la puede pensar independientemente de ello, como puro adiestramiento técnico. No se la puede pensar independientemente de la naturaleza del ser humano. Y en esa naturaleza, resulta clave el reconocimiento de la autonomía de las personas.

Al respecto, Gadotti realiza un planteo importante pues reconoce en la *autonomía* la posibilidad de la inserción en la comunidad y la con-

3 Este estudio se denomina "Producción y transmisión del conocimiento en Freire" y fue publicado en Gadotti et al. (2003: 35-49).

dición para alcanzar la emancipación social. Para ello, la pedagogía de la participación es vital y brinda la posibilidad para que los proyectos de formación sean efectivamente democráticos y constructores de ciudadanía.

En la salida del sistema de opresión, la *pedagogía dialéctica* es central, pues se opone a la bancaria, especialmente en lo que hace a la posibilidad de intercomunicación entre el educador y el educando, reeditando la posibilidad que esta ha inhabilitado desde su origen. Desde la perspectiva dialógica, se rompe con la linealidad unidireccional propuesta por la pedagogía bancaria que no sólo concibe al acto educativo como un monólogo (donde se deposita el conocimiento en el otro, pasivo), sino que anula la posibilidad de diálogo real y fortalece la lógica de la imposición del pensamiento único, característica predominante en el contexto actual del capitalismo salvaje.

La educación dialéctica, en este sentido, propone la superación de la contradicción educando/educador, como una condición *sine qua non* para pensar en la educación como práctica de la libertad, donde el sujeto es cognoscente. Y en este sentido, la educación problematizadora propone al diálogo como la relación indispensable en el acto cognoscente que conduce al descubrimiento de la realidad de modo crítico.

Volviendo a las tres categorías básicas con las que se iniciaba esta reflexión (educando, educador y conocimiento), se llega al entendimiento de que el objeto cognoscible opera como un mediador entre los sujetos y se torna en epicentro para la reflexión de ambos. Y a su vez, el "diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente […] Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo" (Freire, 1985: 86).

CIENCIA, INVESTIGACIÓN Y MÉTODOS EN LA ENSEÑANZA

Otra condición para analizar la formación docente y repensarla desde la perspectiva crítica es el *rigor metódico*, que no significa reproducir mecánicamente las rigurosidades del método positivista, sino crear y recrear las condiciones en las que es posible aprender críticamente. Educador y educando *rigurosamente curiosos* (Freire, 1997).

Este rigor en el método, que resulta necesario en el proceso de enseñanza, no significa tener certezas definitivas o verdades absolutas sobre cómo se enseña. Por el contrario, ese mismo rigor implica *que no estemos demasiado seguros de nuestras certezas* (Freire, 1997). Y ligada a este planteo está la condición de historicidad del conocimiento, ya que el sujeto que intervine en el mundo y conoce el mundo es también histórico.

La *investigación* también es clave en el planteo de Freire, porque la tarea misma de enseñar lleva implícita la búsqueda y la indagación. La actitud investigativa también abre las puertas del pensar crítico, pues ella se justifica cuando hay objetos desconocidos; y en el proceso de des-

cubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Al aprender de esta manera, no se somete a la transmisión mecánica, sino que resignifica su manera de estar en el mundo, de intervenir en el mundo.

El trabajo del profesor tiene la particularidad de ser tan riguroso como el que realiza el investigador. El educador debe trabajar como un investigador. "Lo que se necesita es que el profesor, en su formación permanente, se perciba y se asuma, por ser profesor, como investigador" (Freire, 1997). Asumirse como tal, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución, tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación, interviniendo en la realidad.

De esta forma, educadores y educandos se conciben como productores de conocimientos y no como meros consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimiento producido en otros espacios e instancias.

En el contexto actual, existen tradiciones que están más ligadas a la concepción bancaria de la pedagogía. Una de estas tradiciones (eficiencia social) es la basada en la producción de conocimientos que puedan ser aplicados en la práctica docente, tornándola más científica. Otra consiste en preparar al profesor para comprender la realidad educativa y tener una actitud experimental con relación a dicha práctica. Para superar estas perspectivas se propone, en palabras de Zeichner, la tradición de la *reconstrucción social* que, ligada a la pedagogía dialéctica, se basa en la preparación de los educandos y educadores para ser pensadores críticos y sujetos capaces de participar en la creación de procesos de investigación, y por ende conocer el mundo para transformarlo.

En este aspecto, resulta clave estimular la pregunta. *Entender la curiosidad como un derecho*. La tarea docente debe estar centrada en la estimulación de la pregunta y la reflexión crítica sobre la propia pregunta. O, al decir del propio Freire, "lo que importa es que profesores y alumnos se asuman epistemológicamente curiosos" (Freire, 1997).

TEORÍA Y PRÁCTICA, FRAGMENTACIÓN Y SUPERACIÓN DEL ABISMO

Otro de los puntos clave radica en la coherencia indispensable que exige la formación docente en lo que respecta a la "corporificación de las palabras en el ejemplo" (Freire, 1997: 38).

La necesaria unidad entre el pensar, el hacer en el proceso de formación docente, se torna problemática; más aún si se tienen en cuenta las contradicciones existentes entre la teoría y la práctica. Especialmente cuando se imponen las concepciones aplicacionistas de la teoría

preestablecida sobre situaciones de la práctica en las que la realidad pretende hacerse *encajar* en dichas teorías explicativas que operan como *corsé* de las estrategias de la enseñanza.

Por esto mismo, Freire da importancia a la *reflexión crítica sobre la práctica*, como posibilidad de apropiarse críticamente de la realidad educativa, que no es estática sino que, por el contrario, tiene un movimiento dinámico y cambiante, en un permanente proceso dialéctico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. Reflexión-acción-reflexión se tornan indispensables en la formación docente, no sólo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

Según el mismo Freire (1997: 46), "una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse". En este sentido, aclara que el *asumir* no significa aceptar, suscribir o ceder sino que, por el contrario, tiene que ver con un *reconocimiento de la identidad cultural*. La idea es "asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar" (Freire, 1997: 46).

En este último planteo, se pone explícitamente en evidencia que si bien la *formación docente* debe entenderse como la facilitadora de un *movimiento* que vaya desde la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, este camino no puede hacerse sin el *reconocimiento de una identidad cultural* que también está atravesada por lo emocional. Se trata, en definitiva, de una fuerza creadora del aprender en la que se privilegie "la duda rebelde y el gusto por la rebeldía, la curiosidad no fácilmente satisfecha" y en la que la tarea docente lleve a "estimular la capacidad que tiene el educando de arriesgarse, de aventurarse" (Freire, 1997).

Ahora bien, la real superación de la contradicción estaría ligada a la *praxis*, es decir, entendiendo al oprimido como *sujeto de la práctica* en la que la reflexión y acción de los hombres se dirigen al mundo para transformarlo.

Freire llega a plantear que sin la praxis sería imposible la verdadera superación de la contradicción opresor-oprimido. Y en el desarrollo que hace sobre el sujeto oprimido, pone a la pedagogía en un lugar central para el proceso de emancipación y focaliza como objeto de reflexión de la misma a la opresión y sus causas.

INTERRUPCIÓN...

Para ser coherentes con la perspectiva que se viene planteando en el texto, es preferible hablar de interrupciones, y no de *conclusiones*. La interrupción se entiende como un momento en el que el caminante se detiene,

pero sabiendo que inevitablemente seguirá caminando. En este caso, caminando por los bordes. La conclusión a veces implica el fin, fija un punto de llegada, y la noción de concluir se liga más a la idea de lo completo y acabado. Seguramente en el proceso de construcción de conocimientos hay momentos para establecer conclusiones que son necesarios e importantes. Sin embargo, en las actuales circunstancias y para el tema que hemos abordado en este trabajo, se considera que lo conveniente es hacer una interrupción, para volver luego a replantear la posición y el modo de pensar la realidad. A repensar lo dicho. A reconfigurar los bordes.

Este es un tiempo de interrupciones, que se relacionan con tomar conciencia de las *condiciones concretas* que tienen hoy los sujetos que pueden y deben participar de un verdadero debate que conduzca a la resignificación de la formación docente y la educación.

Para graficar mejor lo que se pretende señalar en este sentido, traemos a la memoria un pasaje del libro *Pedagogía de la esperanza*, en el que Freire muestra, por un lado, la concienciación alcanzada por algunos sujetos de la clase oprimida y, a la vez, la necesidad de que la reflexión y la toma de conciencia sobre la posición de oprimido vayan acompañadas de la acción por alcanzar la liberación (*praxis*). De lo contrario, siguen reproduciéndose las injusticias y no se transforma radicalmente el sistema opresor.

En ese fragmento, Freire narra lo acontecido en el acto de su doctorado *honoris causa,* cuando un joven de unos cuarenta años de edad pidió la palabra para pronunciar un discurso que jamás habría de olvidar[4].

Recordemos que ese hombre, luego de describir la geografía de los hogares de los oprimidos y las características de la casa de Paulo Freire, muestra las diferencias de clase en el mundo concreto y le plantea al flamante doctor que la comprensión del mundo está condicionada por la realidad concreta que también debe ser cambiada para cambiar la compresión. “Sin embargo, el cambio de la comprensión no significa, todavía, el cambio de lo concreto” (Freire, 2006: 25).

Es decir, que la concienciación no alcanza, que es un paso vital, pero no el único. Este sujeto oprimido, capaz de lograr su emancipación, podrá superar definitivamente la contradicción si potencialmente contiene las posibilidades de convertirse en el *hombre nuevo*. Si su potencial deriva en un nuevo opresor (cambiando de polo o identificándose con su contrario), la transformación del mundo corre el peligro de reproducir la lógica que había combatido para emancipar al sujeto oprimido.

---

4 Nos referimos al fragmento que se inicia diciendo: “Al terminar, un hombre joven...” y que va hasta “Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tu los entendieras a ellos. Esa es la cuestión” (Freire, 1997: 23-25).

La otra cuestión a tener a cuenta es que la superación del sistema de opresión tampoco podrá ser elaborada por los opresores. Esto es, por quienes sostienen un orden social injusto, en el que la explotación, opresión y violencia son la moneda corriente para la negación del proceso de humanización de la sociedad.

En el marco de este esquema reflexivo puede observarse que, tal como están planteadas las cosas hoy en la Argentina, los educadores y educandos están siendo espectadores ante la presentación de un nuevo proyecto educativo que el opresor está preparando para "declarar a la educación como un derecho social"[5].

Los intelectuales y funcionarios que trabajan para los opresores generan mecanismos pseudoparticipativos de *consulta*, en los que invitan a debatir, compartir y aportar ideas, siempre y cuando no esté en peligro o en cuestionamiento el orden social vigente. Este accionar, desde el cual se pretende llevar a cabo la *reforma de la reforma*, pone otra vez al descubierto que "los opresores, falsamente generosos, tienen la necesidad de que la situación de injusticia permanezca a fin de que su generosidad continúe teniendo la posibilidad de realizarse" (Freire, 1985: 33); y los que trabajan para los opresores, también.

No podrá repensarse, entonces, la formación docente sin la posibilidad de romper con este esquema de decisiones. Sin recrear una pedagogía verdaderamente crítica, que se ejercite como práctica de la libertad hacia la construcción de un hombre y una mujer nuevos. Sin concebir una pedagogía *del* oprimido y no una pedagogía *para* el oprimido.

Hoy podemos leer en el discurso oficial que "la ley de educación es una herramienta fundamental para la transformación del país" (Freire, 1985: 33). Sin embargo, en la realidad concreta del proceso mismo de su construcción, el pueblo juega un papel secundario. Por ello, en este tiempo de interrupciones, más que ideas acabadas o conclusiones falsas para reformar la educación, quizás sea preferible seguir haciendo preguntas, como las que se hacía Freire (1985):

> ¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado terrible de una sociedad opresora? ¿Quién, más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?

---

5 Fragmento textual del anteproyecto de la Ley Nacional de Educación presentado por el Gobierno Nacional de la República Argentina, a los efectos de reemplazar la Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 (período menemista).

BIBLIOGRAFÍA

Bourdieu, Pierre 1990 *Sociología y cultura* (México DF: Grijalbo).

Freire, Paulo 1985 *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1993 *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 1997 *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (México DF: Siglo XXI).

Freire, Paulo 2006 *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la "pedagogía del oprimido"* (Buenos Aires: Siglo XXI).

Gadotti, Moacir 2006 "Pedagogías participativas y calidad social de la educación", mimeo.

Gadotti, Moacir; Gomez, Margarita y Freire, Lutgardes 2003 (comps.) *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan* (Buenos Aires: CLACSO).

Romão, José Eustáquio 2006 "Civilización del oprimido", mimeo.

Zeichner, Kenneth 1995 "Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar" en *Volver a pensar la educación* (Madrid: Morata).

Zemelman, Hugo 2001 "Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas", mimeo.