

PEDAGOGÍA SOCIOCRÍTICA EN PAULO FREIRE Y HENRY GIROUX

LEONARDO JANS GARZÓN TRUJILLO

Dr. EDUARDO PADILLA, Ph.D.

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

BOGOTÁ, AGOSTO 2010

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE	3
1.1. Situación de opresión	4
1.2. Praxis liberadora	5
1.3. Educación problematizadora	6
1.3.1. Concientización	7
1.3.2. Diálogo	8
1.3.3. Coeducación	9
1.3.4. Relación hombre-mundo	9
1.3.5. Solidario	10
1.3.6. Dinámica	10
1.3.7. Analítica y crítica	10
CAPÍTULO II PENSAMIENTO DE HENRY GIROUX	11
2.1. Crítica al sistema tradicional	13
2.2. La escuela como lugar de transformación social	14
2.3. La escuela como vivencia de la democracia	15
2.4. La escuela como oportunidad de inclusión	17
2.5. La escuela como espacio de expresión crítica	17

CAPÍTULO III RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE FREIRE Y GIROUX

3.1. La concientización	22
3.1. Pensamiento crítico	23
3.1. Transformación social	25
COCLUSIONES	27
BIBLIOGRAFÍA	29

INTRODUCCIÓN

Frente a una intención dominante es urgente una respuesta liberadora, “la dialéctica entre la realidad y la promesa no puede eludirse” (Giroux, 2004), en especial en las instituciones educativas, lugares de esperanza frente a un contexto cada vez menos tolerante con la persona; Ahondar en las líneas vivas de una pedagogía de la liberación tiene como primer escenario la institución educativa y es en ese espacio que quiero responder, atendiendo al primer paso en este itinerario liberador, a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los elementos básicos de la Pedagogía Sociocrítica?, teniendo en cuenta la comparación entre dos autores, Paulo R. Freire y en Henry A Giroux, quienes han estudiado ampliamente el tema.

El texto consta de cuatro partes fundamentales distribuidas así: La primera presenta el pensamiento de Paulo Freire y sus conceptos centrales; la segunda hace referencia al planteamiento formulado por Henry Giroux y sus características esenciales; la tercera expone una serie de elementos constitutivos del concepto Pedagogía Sociocrítica, uniendo la teoría y la práctica de estos dos autores; finalmente, a modo de conclusión, se hace una valoración personal, dejando elementos que hacen continuar la reflexión sobre los límites de esta experiencia pedagógica.

Es importante mencionar que al ir ahondando en los autores fui descubriendo que su juicio personal resulta atrayente en la medida en que ellos hacen de su experiencia cotidiana una reflexión que no se queda en los postulados teóricos, sino que se afina en la necesidad real del individuo para ser su esperanza, así las cosas su consulta resulta motivadora e interesante.

CAPÍTULO I

PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

“Ya deben saber que he adoptado una decisión. Mi causa es la de los parias de la tierra. Deben saber que he optado por la revolución”.

Carta de aceptación al Consejo Mundial de las Iglesias (Simpfendörfer, 1989)

El planteamiento de Paulo Freire hace una crítica al sistema capitalista y funda las bases para una educación al servicio de la liberación revolucionaria, en un contexto marcado por dos posiciones hegemónicas después de la segunda guerra mundial asentadas en Estados Unidos y la URSS; el desequilibrio social experimentado por el sistema capitalista propició un espacio favorable para las ideologías revolucionarias que abrigaban la esperanza de modificar la situación de inequidad social y ésta es precisamente la opción de Freire, “los desarrapados del mundo, (...) los condenados de la tierra“ (Freire, 1980, p. 9).

En este sentido y antes de iniciar una breve exposición de su pensamiento es importante aclarar que para él la educación desborda su propio campo, hace una lectura de la realidad social filtrando los problemas mas graves, encontrando en ellos desigualdades profundas, reflejadas en sectores marginados del sistema capitalista, realidad frente a la cual es necesario hacer algo; a modo de ejemplo, Freire recuerda con claridad, a propósito del problema del alto nivel de analfabetismo de Brasil porque comprometía la habilidad o no en la toma de decisiones como votar o participar en procesos políticos, “que estas injusticias lo afectaban y ocupaban gran parte de sus reflexiones y estudios” (Freire, 1990, p. 172.) para él el analfabetismo tiene una serie de consecuencias vitales difíciles de asumir sin perder.

1.4. Situación de opresión

La situación de pobreza, de marginalidad Freire la describe en el concepto de opresión, él indica la "deshumanización" como consecuencia de la situación de dominación en la cual viven los seres humanos, ésta, afecta no solamente a los oprimidos sino también a aquellos que esclavizan (Espinosa, 2009). Pero la situación se radicaliza cuando todos aceptan la realidad y se adaptan a ella sin cuestionarla, mas aun, sin querer modificarla debido al "miedo a la libertad" (Freire, 1980. p. 10); esta circunstancia genera en ellos una dependencia emocional que parece irremediable, en definitiva la violencia de los opresores convierte a los oprimidos en hombres a quienes se les prohíbe ser, "expuesta al adoctrinamiento y a ser objeto de domesticación" (Freire, 1990. p. 189).

Los oprimidos son seres duales, por un lado idealizan al opresor, manteniendo una identificación con el contrario, pero por otro la opresión realizada por los opresores, en algún momento, generará alguna reacción por parte de ellos, y éstos, generalmente anhelan convertirse en opresores de sus ex – opresores o incluso de sus mismos iguales; "el gran problema radica en cómo los oprimidos como seres duales, inauténticos, que alojan al opresor en sí, pueden participar en la elaboración de la pedagogía para su liberación" (Freire, 1980. p. 9).

En esta situación los opresores, desde su perspectiva, definen a los oprimidos como los irresponsables y culpables de su propia condición, por su posición es necesario domesticarlos a través de una "caridad" que busca sostener en realidad la estructura de sometimiento (Freire, 1980. p. 7), un ejemplo de este aspecto se ilustra cuando en Chile denuncia que la tecnología exportada a América del Sur bajo el nombre de "asistencia técnica" se utilizaba como un instrumento para mantener la dependencia política y económica, (lo que será posteriormente su concepto de invasión cultural). De este modo la

acción de los opresores convierte a los oprimidos en hombres a quienes se les prohíbe ser.

Pero Freire no considera que la situación experimentada se quede en la simple toma de conciencia de la realidad, por el contrario la persona tiene la responsabilidad y la necesidad histórica de combatir contra ese sometimiento que prima en él, es necesario que se lance a una praxis liberadora, “no basta con interpretar críticamente el mundo, sin transformar al mismo tiempo las estructuras sociales consideradas opresoras” (UNESCO, 1980. p. 12).

1.5. Praxis liberadora

Creando en el principio de que la razón humana es perfectamente capaz de descubrir la verdad, el interés de Freire se centra en las posibilidades humanas de creatividad y libertad en medio de estructuras político-económicas y culturales opresivas. Su objetivo es descubrir y aplicar soluciones liberadoras por medio de la interacción y la transformación social, gracias al desarrollo de la concientización, el cual se define como el proceso por el cual el pueblo alcanza una mayor conciencia, tanto de la realidad sociocultural que configura su vida (situación de oprimidos) como de su capacidad de transformar esa realidad (ser más). “La pedagogía del oprimido (...) tendrá dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1980. p. 21).

“El individuo que reflexiona se va formando a sí mismo en su interior y crea su conciencia de lucha por transformar la realidad y liberarse de la opresión” (Quezada Flores, 2009) de este modo Freire entiende que en cuanto más

conocimiento de la situación se tiene, mayor es el compromiso con la causa liberadora de cada uno de los oprimidos.

Sin embargo es necesario cristalizar de alguna manera este ideario de liberación personal, desde un concreto social es posible transformar la mirada sobre la vida del oprimido, para Freire ese espacio es la educación.

1.6. Educación problematizadora.

La vida y la academia reflexionadas forjaron paso a paso la visión educativa de Freire, en primer lugar para él muchas experiencias personales fueron marcando su apuesta por la educación como medio de liberación: el lugar donde nació y vivió su niñez (Gerhardt, 1993, p. 463-484) su estudios en derecho, su labor como abogado de sindicatos de Recife, la motivación de su esposa para estudiar de manera sistemática problemas pedagógicos y sus investigaciones de campo al desempeñar diversos cargos; su carrera como pensador y pedagogo es fruto de un proceso personal de vida y reflexión (Freire, 1990. p. 171).

De igual modo entrar en contacto con líneas de pensamiento de izquierda y derecha le permitió hacer una crítica a los procesos de formación de su tiempo, a la cual denomina como “Educación Bancaria”, en ella el sujeto de la educación es el educador porque conduce al educando a la memorización mecánica de los contenidos, los educandos son entonces una especie de recipientes en los que se deposita el saber. El educador no se comunica sino que realiza depósitos conceptuales que los estudiantes aceptan dócilmente; la única opción para los estudiantes es el de archivar los conocimientos. En otras palabras para Freire “la tónica de la educación (bancaria) es (...) narrar, siempre narrar” (Freire, 1980. p. 45) de modo que en ella el educador tiene la tarea de “llenar a los educandos con los contenidos”(Freire, 1980. p. 46)

de dicha narración y éstos solo “reciben pacientemente, memorizan y repiten”
(Freire, 1980. p. 46).

El saber, en consecuencia, es una donación, gracias a la cual aquellos que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. La ignorancia se entiende en este contexto como consecuencia de la ideología de la opresión. De este modo, a mayor pasividad, mayor facilidad para adaptarse a los oprimidos a la vida y más lejos estarán de transformar la realidad, en consecuencia la educación alienante (tanto en profesores como en estudiantes) “mantiene y estimula la contradicción” (Freire, 1990. p. 171) educador – educando, la actitud pasiva y la poca capacidad crítica.

Freire descubre la concepción de educando que existe detrás de la educación bancaria, son los asistidos, de acuerdo con sus palabras son como los “marginados, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad (...) los oprimidos [que] son la patología de las sociedades sanas” (Freire, 1980. p. 50). Como resultado la educación bancaria se torna en un instrumento de opresión porque busca transformar la mentalidad de los educandos y no la situación en la que se encuentran. En contraposición a la educación bancaria, el Método Freire propone elementos fundamentales interrelacionados entre sí para desarrollar procesos de liberación. Los aspectos centrales que la definen son:

1.6.1. Concientización:

Como se mencionó antes la propuesta de liberación de Freire se concretiza en la educación, en un proceso de enseñanza-aprendizaje, transformando cualquier educación centrada en la domesticación, en una centrada en la posibilidad de ser más, su pedagogía busca que la persona aprenda a cultivarse a partir de situaciones de la vida cotidiana que él vive, la cual aporta

experiencias útiles para generar situaciones de aprendizaje. Se trata de “...hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación...” (Freire, 1980. p. 62). Es importante aclarar que el método no puede adoptarse para ninguna ideología, ni manipular el pensamiento y la opinión, al contrario, es precisamente la persona quien descubre y redimensiona la situación en que vive, “el programa, tiene que proceder directamente del pueblo” (Núñez Hurtado, 2009).

1.6.2. Diálogo:

Un medio por el cual se establece la concientización es el diálogo, durante el proceso educativo es el medio más apropiado para desarrollar procesos de liberación; Freire parte del principio bidimensional de la palabra, ésta es acción y a la vez reflexión, tan fuertemente interrelacionadas que “sacrificada una de ellas se reciente de inmediato la otra” (Freire, 1980. p. 73.), en el diálogo la palabra adquiere un significado nuevo, porque en este contexto “decir la palabra verdadera es transformar el mundo (...) Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo” (Freire, 2009).

Consecuentemente en el método freiriano “para alcanzar tal objetivo (transformar el entorno y su condición vital histórica) es menester la dialogicidad entre el maestro y estudiante, puesto que el hombre no se hace en el silencio sino en la palabra, la acción y la reflexión, ante ello se destaca el uso del diálogo como elemento de aprendizaje.” (Quezada Flores, 2009). Dialogar es el medio del proceso educativo. Para que exista esta interacción es necesario integrarse a la vida del hombre, investigar su lenguaje, su praxis y pensamiento; este procedimiento lo describe Freire del siguiente modo: “a través de la educación problematizadora estos elementos [lenguaje, praxis y pensamiento] se conjugan para generar conocimiento” (Quezada Flores, 2009), es así como alfabetizar no es aprender a repetir palabras, sino a decir la propia palabra.

1.6.3. Coeducación:

Durante el proceso de concientización, cuyo medio es el lenguaje, “el educador ya no es sólo el que educa sino que también es educado” (Freire, 2009), por eso en ese sentido la pedagogía del oprimido es tal no porque esté dirigida a él, sino porque nace de él, la pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. Desaparece cualquier argumento de autoridad: “ya no hay alguien que eduque a otro sino que ambos lo hacen en comunión” (Gerhardt, 1993. p. 463-484), la relación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es bidireccional lo que hace de la educación una comunicación de ida y vuelta, de manera que “la práctica misma de la enseñanza implica aprendizaje por parte de los educandos, y aprendizaje o reaprendizaje por parte de los que enseñamos” (Freire, 1990. p. 173.); en definitiva “es imposible separar la enseñanzas del aprendizaje” (Freire, 1990. p. 174).

1.6.4. Relación hombre-mundo:

La educación, como práctica de la libertad, supone la negación del hombre independiente del mundo, propiciando una integración entre reflexión y acción en el entorno, el hombre aprende a propósito de lo que va descubriendo de su mundo; decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar “implica un encuentro de los hombres para realizarla” (Freire, 2009). En un contexto diferente Freire proponía la misma idea de la siguiente manera: “la historia no nos dirige, nosotros construimos la historia” (Freire, 1990. p. 195).

Por lo anterior “el hombre, siempre deberá ser comprendido en relación a su vínculo con el mundo” (Freire, 2009) por lo cual no es posible aprender si el conocimiento está en contradicción con la vivencia personal.

1.6.5. Solidario:

La acción del ser humano sobre el mundo es para humanizarlo, pero dicha participación no es individual, es colaborativa, se da por acción de los sujetos que asumen entre ellos su responsabilidad histórica de liberación; la solidaridad tiene su raíz en el diálogo porque la palabra que pronuncia la persona no es para sí, sino para otro que la escucha. El encuentro solidariza la reflexión y la acción, la encauza de manera efectiva y cada vez más insertada en el mundo.

1.6.6. Dinámica:

La pedagogía Freire está “orientada hacia la acción y la reflexión de los hombres sobre la realidad, se destruye [así] la pasividad del educando que propicia la adaptación a una situación opresiva [lo que] se traduce en [una] búsqueda de transformación de la realidad, en la que opresor y oprimido encontrarán la liberación humanizándose” (Freire, 2009). La vitalidad del método Freire se encuentra precisamente en el paso de un estado de opresión a uno de liberación, en el cual dialogar, por ejemplo, no es simplemente escuchar, es responder y actuar.

1.6.7. Analítica y crítica:

Freire reconoce en la ciencia y en la educación su carácter político, no neutral (Freire, 1990. p. 168), en el contexto donde se encuentre; su obra Pedagogía del Oprimido defiende una acción revolucionaria, en ésta “Freire pasó de la táctica a la estrategia y su proceso de concientización se convirtió en sinónimo de lucha de clases” (Gerhardt, 1993. P. 63, 484) se incluye la posibilidad de subversión y revolución.

Esta visión se descubre de manera más clara cuando realiza su estudio en estados Unidos, allí, en Harvard, terminó la versión definitiva de su obra *Cultural Action for Freedom* (1970), en la que opone vigorosamente su idea de acción cultural a la del imperialismo cultural. La evolución de los fundamentos epistemológicos en sus escritos se refleja en el cambio de referencias teóricas y de fuentes bibliográficas registrado entre *La educación como práctica de la libertad* (Scheler, Ortega y Gasset, Mannheim, Wright Mills, Whitehead, etc.) y *Pedagogía del oprimido* (Marx, Lenin, Mao, Marcuse, etc.).

CAPÍTULO II

PENSAMIENTO DE HENRY GIROUX

“La pedagogía de frontera es... una pedagogía que intenta ligar una noción emancipadora del modernismo con un postmodernismo de resistencia.”

La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo (Giroux, 1992. p. 33-47)

La propuesta de Giroux está marcada por un estilo vital y dinámico, también es característico de su crítica el apasionamiento y la indignación, así como su facilidad para brindar esperanza; cita Peter McLaren en el prefacio a la obra “Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”, que su militancia nace del ambiente combativo y frustrante donde vivió y creció (un barrio obrero pobre del estado de Rhode Island); al igual que Freire; su “pasión por la justicia y la igualdad (...) proviene tanto de su experiencia de las diferencias de clase social en sus años jóvenes como de sus esfuerzos subsiguientes para comprender las vías por las que la instrucción escolar potencia y estimula a aquellos estudiantes que gozan de una ventaja social temprana” (Giroux, 1990. p. 14), él mismo menciona que sus estudios son una especie de accidente histórico, porque pudo ingresar a la universidad (hecho que lo sacó de las calles de Smith Hill), gracias a una beca por jugar baloncesto, de lo cual reconoce que otro sería el rumbo de su vida (mas desventajoso) de no habérsela ganado. Finalmente su obra se nutre también a partir de las experiencias como organizador de comunidades y participación en las luchas de los años 60.

Basado en su obra fundamental Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, expongo los temas centrales, cuya

opción evidencia la necesidad de la crítica, la acción y la transformación de las situaciones de opresión.

2.6. Crítica al sistema tradicional

Inicialmente es necesario mencionar que McLaren, quien hace la presentación de la obra “Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje, resalta la crítica de Giroux a los movimientos liberales y conservadores que toleran, desde su respectiva visión, el encasillamiento institucional y permiten que el currículo responda a las necesidades productivas de las empresas industriales, contradiciendo de esa forma sus mismos valores (Giroux, 2003. p. 173), o que en “las escuelas, los docentes y los alumnos han sido desestimados para ser como meras extensiones de la lógica del capital” (Giroux , 2003. p. 174).

En estas circunstancias, afirma el Giroux, una alternativa diferente a lo abrumador de la sociedad es imposible, mas aun innecesaria de modo que prima lo político y la lógica de la dominación capitalista en la organización y prácticas escolares (Giroux. 2003. p. 175).

Posteriormente Giroux evidencia cómo la pedagogía radical ha contribuido a ocultar de cierta forma la autocracia generada por las diferentes dinámicas escolares, afirma que en las prácticas escolares existen diversas formas de privilegio tanto objetivas como subjetivas que encasillan las vidas del estudiantado, de hecho en un contexto mas amplio “el verdadero mérito de Giroux ha consistido en desenmascarar la desigualdad estructurada de los intereses personales que compiten dentro de un orden social” (Giroux, 1990. p. 12), por el cual muchos resultan “arrinconados en el camino hacia el éxito educativo” (Giroux, 1990. p. 12) y sin esperanza y algunos cuya “posición

social mas ventajosa se ha hecho excesivamente insensibles e incapaces de reaccionar con firmeza contra las desigualdades” (Giroux, 1990. p. 12).

Los factores de la crítica anteriormente expuesta lanza a Giroux a realizar una propuesta que pone sobre la mesa el tema de la posibilidad que tienen los maestros y los estudiantes de resistir las prácticas sociales dominantes, “considerar la enseñanza como práctica emancipadora, democratizar las escuelas como lugar publico, recuperar los valores progresistas y promover discurso público de justicia social” (Rosales Lara, 2005). Este proyecto pedagógico sociocrítico puede ser expuesto desde cuatro aspectos básicos: la escuela como lugar de transformación social, como vivencia de la democracia, como oportunidad de inclusión y como espacio de expresión crítica.

2.7. La escuela como lugar de transformación social

Peter McLaren muestra en el prefacio la importancia de la obra de Giroux sobre el reconocimiento de los docentes como protagonistas del cambio social en la formación de los estudiantes, la pregunta es ¿Cómo transformar la escuela para que produzca crítica y cómo hacer que la crítica sea liberadora?, “la escuela es una entidad en donde contienden también la política, la cultura y la ideología, y que a nuestro juicio, y para tales circunstancias, no basta solo resistir, sino también emprender acciones movilizadoras de transformación de las prácticas en la escuela que influyan o contribuyan en la sociedad justa” (Ríos Quispe, 1992. P. 33-47).

Del mismo modo ha combatido el supuesto predominante en la sociedad de que la escuela contribuye a la democracia y a la consecución de la igualdad porque, por el contrario, siempre se ha encontrado como un lugar en el cual se impone disciplina sobre el alumnado reduciéndoles al silencio y privándoles de poder. Claro está que no se debe desconocer la relevancia de la disciplina como un aspecto necesario para la vivencia de la democracia en el ejercicio de

una cultura participativa, que provee al hombre del poder y la autonomía suficientes para decidir sobre sus actos, la cuestión no se trata simplemente de mantener la disciplina y el desarrollo de contenidos en el aula, ni de poner los límites en tiempo y forma, sino de descubrir la importancia del aprendizaje en los actos de la persona dentro de la vivencia de valores en donde entraría en juego la comunicación asertiva y las competencias propositivas en el marco de la convivencia con el otro y la transformación personal y social.

Giroux toma partido frente a las estructuras de dominación presentes en la sociedad en general y en las instituciones en particular, cree en la capacidad de la persona para asumir su momento histórico y de manera responsable superarlo, cree en que el ser humano no solo es el reflejo de tejidos ideológicos desde lo social, lo político, lo económico, etc. impuestos sin posibilidad, “Giroux ha dotado a los agentes sociales de la capacidad de trascender la ubicación histórica que les asigna su cultura heredada” (Giroux, Henry. 1990. p. 17). Las escuelas se transforman entonces en “ámbitos de posibilidad, donde los alumnos pueden ser educados a fin de ocupar lugares en la sociedad desde una posición que les de poder, en vez de subordinarlos ideológica y económicamente (Giroux, Henry, Pedagogía de la esperanza. 2003. 175).

2.8. La escuela como vivencia de la democracia

Giroux afirma que las escuelas han de convertirse en espacios de democracia, pues para él “es esencial que las escuelas sean contempladas como lugar de lucha y posibilidad, y que los profesores se vean apoyados en sus esfuerzos por comprender y a la vez transformar las escuelas entendidas como instituciones de lucha democrática” (Giroux. 1990. p. 19); en ellas se supone la existencia de contradicciones internas donde ciertamente hay reproducción de la ideología dominante, pero también se encuentran espacios de resistencia.

Los profesores, consecuentemente, tienen la responsabilidad de formarse para que este cometido permita invertir esfuerzos ordenados al cambio global de la institución educativa ocupándose de la oposición hacia diferentes tipos de dominio local o nacional. Directores y docentes debieran convertirse en intelectuales contra la hegemonía; dentro de sus tareas estaría escribir, elaborar currículo y repartir poder, mas aun “Giroux asume que el maestro se involucre en la contestación y la lucha” (RÍOS QUISPE, 2009).

A partir de lo anterior se hace relevante la combinación de acción y reflexión para desarrollar en los estudiantes las habilidades intelectuales y materiales para alcanzar la justicia; “en último término los profesores han de conseguir que el conocimiento y la experiencia sean emancipadores, capacitando a los estudiantes para desarrollar al imaginación social y el coraje cívico” (Giroux, Barcelona. p. 19). De este modo el autor aborda una propuesta metodológica, por la cual el sujeto descubra su historia para que valore y reconozca su proceso de desarrollo, creando de esta forma una memoria liberadora, porque suele pasar, dice, que hechos pasados son ignorados, impidiendo movimientos de solidaridad.

De esta manera para Giroux los profesores como intelectuales transformativos deben luchar contra lo que se considera verdad por el poder y afirma insistentemente que frente a este obstáculo el aprendizaje escolar no es de ningún modo neutral, por el contrario está muy vinculado al entorno social, a la historia y a la idea de poder, se trata en general de estudiar “cómo desarrollar una pedagogía que reconozca los espacios, las tensiones y las posibilidades de lucha dentro del funcionamiento cotidiano de las escuelas” (Giroux, 2003. p. 174).

2.9. La escuela como oportunidad de inclusión

El ideal de educación es aquella que incluya los sueños y proyectos que las personas llevan a la escuela en la que conviven y socializan su vida misma y no considerar universales ciertos conocimientos que deben ser apropiados mediante el manejo instrumental y de manera individualista. Para ello los profesores deben “hacer que el conocimiento del aula sea relevante para la vida de los estudiantes, de manera que éstos tengan voz y voto” (Giroux, 1990. p. 19).

La escuela ciertamente es un vehículo de reproducción pero también brinda la oportunidad de formar personas críticas y no simples obreros y de incluir la cultura de los grupos oprimidos. Es necesario considerar entonces el conocimiento como algo que se construye y no sujeto a prescripción en el currículo, además donde confluyen diversas subjetividades. De este modo es definitivo hacer aparecer un nuevo discurso que incluya la cultura de las personas marginadas y devolver a la producción de conocimiento su carácter político, evitando la separación de los hechos con los sentimientos y valores, así como la investigación social de la ética y no pretender que existe un saber validado que se debe consumir. “La pedagogía de frontera tiene interés en desarrollar una filosofía pública democrática que respeta la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender la calidad de la vida pública.” (Giroux, Henry. 1992. p. 33-47).

2.10. La escuela como espacio de expresión crítica

La práctica pedagógica motiva a los estudiantes a aprender a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos de la historia, pero siendo responsables de su palabra, su reflexión y su acción, de modo que a través de un nuevo discurso establezca la diferencia cultural que luche para recuperar la vida pública democrática.

De esta manera el docente, no debe sólo hablar de valor cívico de forma nominal, sino que debe asumir también que cualquiera que sea educado críticamente se dará siempre cuenta de que todo acto de lucha por la democracia supone un riesgo, no es posible pensar simplemente en quedarse a salvo, tranquilos, seguros y cómodos. La educación crítica requiere que los profesores en conjunto con sus estudiantes estén siempre en la brecha, y que caigan en la cuenta que, en cierto sentido fundamental, se producen consecuencias que exigen pagar un precio muy alto, en fin de cuentas la lucha por la justicia y los principios democráticos siempre implica arriesgarse, los individuos son al mismo tiempo productores y productos de la historia (Giroux, 1990. p. 17).

En consecuencia la interrelación entre pensamiento y acción debe ser en la escuela indisoluble, no se educa para el servilismo subordinante, sino para el compromiso social en la acción pública, que resignifique las estructuras de dominio y las supere, “la pedagogía de frontera debe asumir la doble tarea de no sólo crear nuevos objetos de conocimiento sino también de señalar cómo las desigualdades, el poder y el sufrimiento humano, están enraizados en las estructuras institucionales básicas”. (Giroux, Henry. 1992. p. 33-47).

CAPÍTULO III

RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE FREIRE Y GIROUX

Es importante tener en cuenta que la coincidencia en los conceptos de los dos autores se debe al vínculo académico que los une, en el caso de Giroux él mismo menciona la referencia a la obra de Freire, entre otros, para elaborar su discurso, de acuerdo con su propia redacción afirma en *Pedagogía y Política de la Esperanza*: “elaboraré un discurso apropiado para una pedagogía radical, que en buena medida recurrirá a las obras de Paulo Freire” (Giroux. 2003. p. 177)¹; de hecho Giroux hace un homenaje a Freire en su escrito: *Paulo Freire y las políticas del postcolonialismo*, en el cual su pensamiento “significa problematizar las políticas situadas en los privilegios y poder de Occidente (...) enlazar la cuestión del peso ideológico de tal posición [que] debe ser desafiada y superada” (Giroux. 2010).

De la misma manera Freire se ha referido a Giroux muchas veces y se ha entrevistado con él para compartir sus coincidencias y la práctica real de éstas en cada contexto; Freire muestra profunda admiración no sólo por el conjunto conceptual de Giroux, sino por mantenerse fiel a ésta aceptando las consecuencias, a partir de una pregunta sobre mantenerse en el sistema o no al proponer una nueva forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje, Freire hace referencia a Giroux en los siguientes términos: “Conozco personas que a veces intentan lentamente sacar el pie derecho, pero automáticamente les supera el temor. Ven a otros que han salido y han sido castigados. Este es el caso de Giroux, a quien se le negó la pertenencia por

¹ De la larga tradición que Giroux hereda, Peter McClaren (quien redactó el prefacio de su obra dedicada a los docentes) menciona que inicialmente acude a Stuart Hall, R. Johnson, y Paul Willis, sin embargo pronto asumiría las ideas de Antonio Gramsci, Freire (asimilando los conceptos de cultura y alfabetización) y Adorno. Giroux, Henry. *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós. Barcelona. P. 15-16.

haberse mantenido firmemente afuera (...) muchos que intentaban permanecer fuera del sistema, tras enterarse de la dolorosa experiencia de Giroux, regresaron corriendo a plantarse otra vez con ambos pies dentro. Éstos han resuelto su ambigüedad. Han asumido una postura tradicional. ¡Yo amo y admiro a Giroux porque continua permaneciendo fuera” (Freire, 1990. p. 174).

En otro aparte lo menciona como representante idóneo de la criticidad en Estados Unidos, “los pensadores, los educadores y los académicos, como Giroux tienen una función primordial que desempeñar en este país. Cuando me refiero a Giroux, también incluyo simbólicamente a un gran número de otros educadores de su generación” (Freire, 1990. p. 175).

Freire también menciona que su relación es de amigos con quienes conversa continuamente, de él afirma: “me encanta hacer este tipo de cosas, conversar con amigos. Con mis amigos, aquí, aquí en los Estados Unidos, lo hacemos cada vez que podemos. Recuerdo todas las horas que pasé hace dos años en Boston conversando contigo [Donald Macedo] y con Henry Giroux” (Freire, 1990. p. 192).

En este contexto definir las características básicas del concepto Pedagogía Sociocrítica, a la luz de Paulo Freire y Henry Giroux me remite a la razón por la cual he transcrito un texto del filósofo José Ingenieros, la cual es, ilustrar el concepto que a juicio personal está detrás del pensamiento de estos dos autores; me refiero básicamente al de ser sujeto de si en la vida, pero teniendo en cuenta que dicho proceso incide directamente en los demás; lo que en términos de Freire al hablar del pensamiento de Giroux es: “Giroux sabe muy bien que estar en el mundo y con el mundo significa exactamente experimentar continuamente la dialéctica entre subjetividad y objetividad. Su pasión, y la mía propia [es] la inmersión crítica en la historia. Esa es la razón de

ser de la pedagogía crítica que él propone” (Flores, 2009). Se trata de entender que frente a las circunstancias históricas es posible contemplar el mundo en cual se vive o asumir críticamente el modo de estar en él, pero en términos de liberación, de hecho el proceso de liberación que proponen los dos pensadores se identifica con el ser sujeto de si, jamás objeto de si o del mundo.

“Hay cierta hora en que el pastor ingenuo se asombra ante la naturaleza que le envuelve. La penumbra se espesa, el color de las cosas se uniforma en el gris homogéneo de las siluetas, la primera humedad crepuscular levanta de todas las hierbas un vaho de perfume, aquíétase el rebaño para echarse a dormir, la remota campana tañe su aviso vespéral.

La impalpable claridad lunar se emblanquece al caer sobre las cosas; algunas estrellas inquietan con su titilación el firmamento y un lejano rumor de arroyo brincante en las breñas parece conversar de misteriosos temas. Sentado en la piedra menos áspera que encuentra al borde del camino, el pastor contempla y enmudece, invitado en vano a meditar por la convergencia del sitio y de la hora. Su admiración primitiva es simple estupor: La poesía natural que le rodea, al reflejarse en su imaginación, no se convierte en poema. Él es, apenas, un objeto en el cuadro, una pincelada; un accidente en la penumbra. Para él todas las cosas han sido siempre así y seguirán siéndolo, desde la tierra que pisa hasta el rebaño que apacienta.”²

Existen momentos históricos en los cuales se encuentran y se expresan el deseo y la intención concreta de la recuperación de la subjetividad para afirmar la objetividad de la historia a partir de un sujeto que la hace, como apropiación

² Ingenieros, José. El hombre mediocre. Ed. Porrúa. Argentina, 1997. p. 19.

de su más íntimo destino y afirmación de la propia personalidad; dicha recuperación del sentido histórico supone necesariamente el ejercicio de la autonomía y ruptura con la dependencia, ser sujeto de la propia historia significa la afirmación de que se es y la exigencia de un espacio propio para desplegar el ser de la existencia que se quiere ser.

La pedagogía sociocrítica requiere que el estudiante, el profesor, las directivas y la comunidad en general opten por un proceso personal de liberación, el cual pasa por descubrirse en un contexto, recorre el camino del develamiento crítico y llega a la transformación o liberación de cualquier situación de opresión. En otras palabras es precisamente lo que Ingenieros también propone seguidamente de texto citado: “para concebir una perfección se requiere cierto nivel ético y es indispensable alguna educación intelectual. Sin ellos pueden tenerse fanatismos y supersticiones; ideales, jamás” (Ingenieros, 1997. p. 190). Claro está, en este caso ideales se debe interpretar como liberación.

Los términos centrales entonces de la pedagogía crítica son: concientización, pensamiento crítico y transformación social (liberación), pero de manera oportuna Freire y Giroux toman un escenario concreto para este proceso: la escuela donde cotidianamente se establece relación con lo ético y lo académico en comunidad (tal como lo enuncia Ingenieros).

3.2. La concientización

Las sociedades reúnen de manera dialéctica a oprimidos y opresores, los primeros dominan los elementos y procesos de la producción de éstas (las sociedades) de bienes y servicios; también controlan la forma como de interpreta la realidad social, haciéndola coincidir con sus propios intereses de mantenimiento de la dominación y realizando una amplia acción cultural deshumanizadora.

Ahora bien, existir en una situación de opresión tiene como consecuencia poseer una conciencia oprimida de la cual difícilmente es posible liberarse por la acción cultural deshumanizadora, por temor a perder cierta libertad y por tener extrema dificultad para romper con los paradigmas de referencia de la opresión y asumir los retos de su liberación. Las personas del pueblo son conciencia de sí y del mundo, viven en una época que se interpreta a sí misma a través de temas cuyas partes pueden contradecirse y éstas (las personas) pueden responder ante situaciones extremas, haciendo posible procesos de transformación; pero es necesario también que se origine una convergencia, en términos de colaboración, unión y organización, capaz de crear condiciones mínimas de una acción colectiva, revolucionaria y humanizadora, realizada por hombres comprometidos y concientizados.

La concientización así entendida es entonces “el pasaje de una representación adecuada de la realidad social que motiva la participación en procesos de cambio social asumidos por el pueblo” (Sanz, 1985. p. 328.) la cual es posible gracias a una intervención de tipo educativo. De esta manera es claro que la educación popular fomenta situaciones pedagógicas capaces de provocar modificaciones de la conciencia y por lo tanto de transformaciones sociales reales de opresión, convirtiéndose la educación liberadora en un instrumento idóneo en la formación y organización del pueblo a lo largo de la historia.

3.3. Pensamiento crítico

Los estudiantes en la medida que van aprendiendo sobre su realidad empiezan a rechazar su papel de simples “objetos” en la naturaleza y de la historia social, para convertirse en “sujetos” de su propio destino, pero como lo expresa Giroux haciendo del diálogo una herramienta eficaz de crítica, y mas aún, contestataria frente a las situaciones de injusticia, opresión, ideologías dominantes, etc. “el valor del concepto de resistencia reside en la función crítica y en su potencial

para utilizar las posibilidades radicales incluidas en su propia lógica y en los intereses contenidos en el objeto de su expresión” (Ríos, 2009).

Este aspecto en Freire se menciona como la necesidad de que en el aula el trabajo pedagógico debe garantizar que los estudiantes de cualquier edad se construyan como sujetos sociales y políticos que asuman la identidad de los sin tierra, luchadores y militantes. De este modo el pensamiento crítico autoreflexivo ayuda a develar los intereses que subyacen en los grupos sociales. Para Freire este aspecto se hace casi radical, de tal manera que en su práctica pedagógica con el tiempo se identificó su método con el concepto revolución (Gerhardt, 1993, p. 463-484).

Para Freire el horizonte de la alfabetización debe ir más allá del ba, be, bi, bo, bu, implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el estudiante, ya que en el aula se reproducen las relaciones dominantes vigentes, (Caal, 2009), es necesario enseñar a partir de la situación del que aprende, la pedagogía crítica en este sentido desarrolla todo esfuerzo desde quien estudia. Del mismo modo la Pedagogía Sociocrítica no puede reducirse a un simple ejercicio de depositar o imponer ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas ya definidas por los participantes; por eso “... los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje. “No basta con suponer que un estudiante sabe leer la frase “Eva ha visto un racimo de uvas”. El estudiante debe aprender a entender a Eva en su contexto social, descubrir quién ha trabajado para producir el racimo y quién se ha beneficiado de este trabajo” (Gerhardt, 1993. p. 463-484).

Es necesario aclarar también que este factor hace referencia directa a la toma de posición en la escuela a nivel político, social, etc. Tanto para Freire como

para Giroux no es posible la neutralidad de la escuela porque la educación (Giroux), como la ciencia (Freire) tienen una dimensión política. El trabajo educativo se convierte entonces en una actividad donde el manejo del poder ayudará en el proceso de transformación social.

¿Pero qué se critica? Es claro para ambos que la concientización pasará a ser una denuncia de los hechos opresores o de dominio, explícitos y tácitos que atenten contra la persona, es una necesidad de luchar contra la represión en cualquier forma de ideología con pretensiones de dominio; con más precisión para Giroux será también una crítica a las ideologías tecnocráticas que disfrazan la explotación y opresión al maestro y al pueblo; lo que en el fondo niega la planificación, el diseño, la conceptualización de la práctica educativa objetiva, real.

Ahora bien el punto de partida en el cual se inicia la liberación del oprimido, viene dada en primer lugar en su alfabetización, en la cual comienza un camino de conocimiento crítico de la realidad y a asumir posturas frente a ella.

3.4. Transformación social

Giroux propone que el ejercicio pedagógico debe convertirse en un proceso de tipo cívico que, por un lado, nazca de la urgente necesidad de hacer posibles factores democráticos humanos, y por otro, “extienda las formas sociales que amplían las capacidades humanas críticas para eliminar la violencia material y simbólica de la sociedad, en vez de cerrarlas teniendo como escenario a la escuela, docentes y alumnos, Freire lo expresa desde la humanización, vinculándolo de paso a la ciencia y a la tecnología que, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre” (Bandala, 2009).

Otro aspecto para tener en cuenta es la irrenunciable relación entre reflexión y acción, de tal forma que la educación liberadora se basa en el criterio del hombre histórico que es "Praxis que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadora de la realidad, es fuente de conocimiento y creación" (Gerhardt, 1993, pg. 463-484). Así mismo lo entiende Giroux cuando expone que ser crítico es cuestionar el sistema vigente y sobre la misma acción desarrollar y fomentar propuestas válidas y sobre todo viables, a fin de alcanzar una acción progresista global desde las prácticas de las escuelas con una nueva pedagogía. En este sentido la pedagogía crítica se entiende como una pedagogía respondiente, porque implica una acción generada desde una reflexión consciente y responsable.

CONCLUSIONES

Quedan inquietudes pendientes, así como temas abiertos, sin embargo es posible centrar la reflexión en torno a las siguientes conclusiones:

- ✓ Existe una coincidencia profunda en los dos pensadores sobre lo que debe ser una educación auténtica, que tenga un fuerte arraigo en la vida de la persona que aprende.
- ✓ El proceso educativo es un proceso liberador en cuanto que desde el oprimido se genera un desarrollo de conciencia de sí al punto de hacerse sujeto de sus circunstancias históricas y no al contrario.
- ✓ El proceso educativo es válido en la medida que finalice en la acción transformadora y en la humanización de todos los que hacen parte de él. El proceso de cambio empieza en la persona individual pero debe reflejarse en el conjunto social, donde el poder no se toma las libertades personales.
- ✓ Los autores plantean en definitiva una especie de pedagogía de la esperanza, los dos en este caso han optado por estar al lado de los menos favorecidos en el significado extenso de la palabra.
- ✓ Es necesario resignificar las prácticas pedagógicas que desarrollamos en el aula, para lo cual la propuesta de la pedagogía socio crítica ofrece un filtro válido en el examen juicioso de ésta.

Finalmente propongo otro aspecto no menos importante que el conocimiento de los elementos que supone una genuina Pedagogía Sociocrítica, me refiero a los límites de su práctica en la escuela y en general en las instituciones concretas; ¿hasta donde la lucha debe llegar en el aula? A propósito de la

experiencia en 1968 en la Plaza de las tres culturas conocida como la Matanza de Tlatelolco, en Ciudad de Méjico es necesario abrir el debate sobre los alcances de la lucha liberadora cuando son los estudiantes mismos quienes se hacen sujetos de su propia historia³.

³ "Hubo un respiro. Esperanzados, los estudiantes celebraron una reunión (no una manifestación) en la Plaza de Tlatelolco, el 2 de octubre. En el momento en que los recurrentes, concluido el mitin, se disponían a abandonar el lugar, la Plaza fue cercada por el ejército y comenzó la matanza. Unas horas después se levantó el campo. ¿Cuántos murieron? [...] *The Guardian*, tras una investigación cuidadosa, considera como lo más probable: 325 muertos [...] El 2 de octubre de 1968 terminó el movimiento estudiantil [...] Fue una repetición instintiva que asumió la forma de un ritual de expiación" (OCTAVIO PAZ, Posdata, pp. 38-40). Tomado de DUSSEL, 1987.

BIBLIOGRAFÍA

BANDALA FONSECA, Omar. *Las prácticas Pedagógicas en el Aula, ¿Un paso a la libertad o a la dominación?* Consultado noviembre 20 de 2009.

[Documento WWW] URL en

http://www.espaciologopedico.com/articulos/articulos2.php?Id_articulo=1163

CAAL. *América Latina y el Caribe en confitea VI, para que todos y todas puedan florecer.* Consultado noviembre 20 de 2009. [Documento WWW] URL

en <http://www.scribd.com/doc/24632300/La-Piragua-29>

DUSSEL, Enrique. *La pedagogica latinoamericana.* Ed. Nueva América. Bogotá. 1987.

ESPINOSA, Ernesto. Consultado noviembre 20-2009. [Documento WWW]

URL en <http://pedagogofilia.blogspot.es/i2009-04/>

FLORES, Sofía. *Pedagogía Crítica.* Consultado octubre 17 de 2009.

[Documento WWW] URL en <http://henry-giroux.blogspot.com/>

FREIRE, Pablo. *Pedagogía del Oprimido.* Ed. Siglo Veintiuno Editores. Colombia, 1980

FREIRE, Paulo. *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación.* Ediciones Paidós. Barcelona-Buenos Aires-Mexico. Ministerio de Educación y Ciencia. 1990.

GERHARDT HEINZ, Peter, Paulo Freire. Consultado noviembre 20 de 2009.

[Documento WWW] URL en <http://www.scribd.com/doc/2883851/PAULO-FREIRE>

GERHARDT, Heinz-Peter. *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 463-484. ©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

GIROUX Henry. *Revista Intringulis* N° 6. Sept – diciembre. 1992.

GIROUX, Henry. *La pedagogía de frontera y la política del postmodernismo*. *Revista Intringulis* N° 6. Septiembre – diciembre. 1992.

GIROUX, Henry. *Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós. Barcelona. 1990.

GIROUX, Henry. *Paulo Freire y las políticas del postcolonialismo*. Consultado enero 15 de 2010. [Documento WWW] URL en <http://camoc33.googlepages.com/autoresyactoresdeayeryhoyporunanuevaeduc>

GIROUX, Henry. *Pedagogía de la esperanza*. Ed. Amorrortu Editores. Buenos Aires – Madrid. 2003.

GIROUX Henry. *Teoría y resistencia en educación*. Ed. Siglo XXI. Méjico. 2004.

INGENIEROS, José. *El hombre mediocre*. Ed. Porrúa. Argentina, 1997.

NÚÑEZ HURTADO, Carlos. *Tras las huellas de Paulo Freire*. ceaal.org/cartas/240.doc Consultado noviembre 20 de 2009. [Documento WWW] URL en <http://filosofiammn.blogspot.com/2009/11/pedagogia-del-oprimidode-paulo-freire.html>

FREIRE, Paulo, *El último gran pedagogo*. Consultado noviembre 26 de 2009. [Documento WWW] URL en <http://educacion.idoneos.com/index.php/124370>

QUEZADA FLORES, Vicente. *Pedagogía del oprimido*. Consultado noviembre 25 de 2009. En <http://www.comminit.com/en/node/149970>

RAMOS, Roberto. *Antropología, perspectiva latinoamericana*. Ed. USTA. Bogotá, 1996.

RÍOS QUISPE, Mario. *Giroux y la pedagogía de los tiempos nuevos: El papel de los maestros como intelectuales comprometidos con la historia*. [Documento WWW] URL en <http://www.scribd.com/doc/3496869/GIROUX-Y-LA-PEDAGOGIA-DE-LOS-TIEMPOS-NUEVOS>.

ROSALES LARA, León Aquiles. *Recensión del libro "Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje" de Henry A. Giroux*. 2005 [consulta 26 de noviembre de 2009]. [Documento WWW] URL en <http://www.uca.edu.sv/virtual/mae/docs/word/ciclolI2005/Recensiondeleon.doc>.

SANZ ADRADOS, Juan José. *Educación y liberación en América Latina*. Ed. USTA. Bogotá, 1985.

Simpfendörfer (1989). *Carta de aceptación al Consejo Mundial de las Iglesias*. [Documento WWW] URL en http://www.foro-latino.org/info_flape/doc_info37/info%20flape%207-09%20Carta%20abierta.pdf

UNESCO. PAULO FREIRE (1921-1997). París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, nos 3-4, 1993, págs. 463-484. El texto se publicó originalmente en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*: Oficina Internacional de Educación, 1999.

UNESCO. Paulo Freire. [En línea]. Consultado noviembre 20 de 2009. En <http://www.scribd.com/doc/7232462/Paulo-Freire-Biografia> (Freire, 1985a)