

## CAPÍTULO III

### Pedagogía crítica y Formación Docente

Miguel Ángel Duhalde\*

#### Introducción

En el marco del proceso conceptualizado como la “segunda modernización”<sup>1</sup>, la mayoría de los gobiernos latinoamericanos se fueron ajustando 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 ´90, 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 desfase 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, es evidente que las mismas presentan diferencias significativas, no sólo en los discursos político-pedagógicos, sino también en las acciones concretas de intervención en el proceso implementación de la reforma del sistema de educación nacional.

Este marco brevemente descrito, es considerado como un trasfondo a tener en cuenta en las propuestas que, como esta, pretendan repensar la formación docente para su transformación. La idea que aquí se desarrollará, es 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 tener en cuenta 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, a aquellas propuestas que bajo el aspecto de pseudos-progresismos, 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 la Argentina: el lanzamiento, por parte del gobierno actual, de una propuesta para *reformular la reforma educativa*. En dicho sentido, la preocupación central deviene por observar, 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

---

\* Profesor en Ciencias Económicas, Profesor en Ciencias de la Educación, Magíster Scientiae en Metodología de la Investigación Científica, Univ. Nacional de Entre Ríos. Desempeño laboral como Directivo y Docente del Instituto Superior del Profesorado N° 3 (Villa Constitución) y Coordinador de la Red de Docentes que Hacen Investigación Educativa (Escuela Marina Vilte – CTERA). Miembro Comisión Directiva AMSAFE, Villa Constitución.

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 se pueden establecer o definir los diferentes posicionamientos para repensar la formación docente, implica asumir que las proposiciones hechas deben ser consideradas como 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 esquemas rígidos, fijos y estáticos en los 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 hace 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*”. Y aquí vemos 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 socio-históricos.

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, siempre y afortunadamente, seguirá siendo incompleta e inacaba.

Este estado de incompletud, no debe inmovilizar o desesperanzar, sino 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* son 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 esto, 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 dejar bien en claro que la tarea docente no se reduce a enseñar contenidos, como una regla técnica o un mecanismo rígido y exacto, sino que el desafío está 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 la 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 opresor, del educando y del educador.

En el caso de este último -el formador de formadores-, se da la particularidad 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, 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).

Paulo Freire, en sus análisis, 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”. El desafío entonces estaría, en la capacidad de descubrir y tomar conciencia de la existencia de este *visitante*, 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 esto no se puede realizar sin pensar también en el aprendizaje. Es decir, entender la *docencia con discencia*<sup>2</sup>.

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 la perspectiva antes mencionada de Hugo Zemelman, quien 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*”.

En un sentido concomitante está la “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 siempre la posibilidad de pensamientos que provengan 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, es con respecto al *conocimiento* y en este sentido sostiene que el mismo no se transmite sino que se construye o produce y, tanto educando como educador, deben percibirse y asumirse como sujetos activos en este proceso de construcción. “*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)

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, implica una ruptura con estas concepciones tradicionales que aún persisten en los sistemas educativos y mantienen las políticas conservadoras.

Uno de los pilares constitutivos de la pedagogía bancaria, es su concepción del conocimiento como una especie de “donación” que los educadores (sabios) realizan 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, hay una posible analogía con el pensamiento de Pierre Bourdieu, quien establece que al conocimiento (entendiéndolo como un bien), lo posee cierta clase 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, hay intereses genéricos que podrían aglutinarse bajo el principio del derecho a la educación superior pública, al alcance de toda la población. Sin embargo, también existen intereses propios de los distintos sectores que conforman este sub-campo que devienen en tensiones tales como, exigencia vs. contención; requerimientos de acreditación vs. iniciativas 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 extensa y diversa.

Sin embargo, esta lucha, según lo que plantea Paulo Freire, niega la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda y es necesario, en la formación docente, resignificar entonces, 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<sup>3</sup> sobre la producción del conocimiento en Freire, donde se otorga relevancia a la categoría de “*diálogo problematizador*” como una alternativa para acortar las distancias entre el educador y el educando. En este sentido agrega que “*el diálogo es 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, devine el tema que se desarrolla seguidamente.

### ***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). 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)

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 es clave el reconocimiento de la autonomía de las personas.

Al respecto, Gadotti hace un planteo importante pues reconoce en la *autonomía*, la posibilidad de la inserción en la comunidad y la condición 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 clave, 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 ésta 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 quanon* para pensar en la educación como práctica de la libertad. Donde el sujeto es siempre 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 cuáles se iniciaba esta reflexión (educando, educador y conocimiento), se llega al entendimiento 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)

### ***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 que es posible aprender críticamente. Educador y educando “*rigurosamente curiosos*”.

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*”. Y, ligado 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.

El papel de la *investigación* también es clave en el planteo de Freire, ya que 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 descubrimiento, el sujeto conoce, reconoce y aprende. Al aprender de esta manera no se somete a la transmisión mecánica, sino que significa 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, es preparar al profesor para comprender la realidad educativa y para tener una actitud experimental en 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, es clave la estimulación de 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*”.

### ***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).

La necesaria unidad entre el pensar y 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 donde la realidad pretende hacerse “encajar” en dichas teorías explicativas que operan como corset de las estrategias de la enseñanza.

Por esto mismo, Freire da importancia a la *reflexión crítica sobre la práctica*. Como la posibilidad de apropiarse críticamente de la realidad educativa, que no es estática sino, 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 solo para modificar la práctica a partir del pensamiento, sino para generar nuevos pensamientos a partir de la práctica.

Según el mismo Freire, “*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.*” (Freire, op cit). En este sentido, aclara que el “asumir” no significa aceptar, suscribir o ceder, sino 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, op cit.)

En este último planteo, se pone explícitamente en evidencia que si bien la formación docente se debe entender 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 donde se privilegie “*la duda rebelde y el gusto por la rebeldía, la curiosidad no fácilmente satisfecha*” y donde la tarea docente lleve a “*estimular la capacidad que tiene el educando de arriesgarse, de aventurarse.*” (Freire, op cit.)

Ahora bien, la real superación de la contradicción estaría ligada a la “praxis”, es decir entendiendo al oprimido como “sujeto de la práctica” donde 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 donde el caminante se detiene, pero sabiendo que inevitablemente va a seguir 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 se estuvo abordando 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 tiene que ver 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 de la educación.

Para graficar mejor lo que se pretende señalar en este sentido, traemos a la memoria un pasaje de *la pedagogía de la esperanza*, donde 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 vaya acompañada de la acción por alcanzar la liberación (*praxis*). Pues, caso contrario se siguen reproduciendo 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 el joven de unos 40 años pidió la palabra para pronunciar un discurso que jamás habría de olvidar<sup>4</sup>.

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 comprensión: “*Sin embargo, el cambio de la comprensión, no significa, todavía el cambio de lo concreto.*”

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.

La otra cuestión a tener a cuenta, es que la superación del sistema de opresión tampoco podrá ser elaborada por los opresores. Es decir, por quienes sostienen un *orden social* injusto, donde 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, se puede observar 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*”.

Los intelectuales y funcionarios que trabajan para los opresores generan mecanismos pseudoparticipativos de *consulta* donde 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), 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*”. Sin embargo, en la realidad concreta del proceso mismo de su construcción, el pueblo juega un papel secundario. Por eso, 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...

*“¿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?”*

## **Bibliografía consultada**

**Bourdieu Pierre** (1990), *Sociología y Cultura*, Grijalbo, México

**Freire Paulo** (1985), *Pedagogía del Oprimido*. Editorial Siglo XXI, México, 32ª. Ed.

**Freire Paulo** (1997), *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI, México, Cap. 1

**Freire Paulo** (2006), *Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con la “Pedagogía del Oprimido”*. Editorial Siglo XXI, Buenos Aires, 1ª. ed, 2ª. reimp.

**Gadotti Moacir** (2006), *Pedagogías Participativas y calidad social de la Educación*, Conferencia, Brasilia, 2006.

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

**Romao José Eustáquio**, “Civilización del oprimido”, Curso Paulo Freire y la Pedagogía crítica. CLACSO 2006, Clase 8. Trad. Revisión libre: M.V. Gómez

**Zemelman Hugo** (2001), “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las Ciencias Sociales latinoamericana”, conferencia dictada en la Universidad de la Ciudad de México, DF, México.

**Zeichner, Kenneth** (1995) , “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar”, en **AA.VV.**, *Volver a pensar la educación* (Vol.II), Ed. Morata, Madrid.

## **Notas**

---

<sup>1</sup> Cuando hablamos de la “segunda modernización” nos estamos refiriendo a lo que Echavarría, en los años `60 ya presagiaba como la arremetida liberal, y que durante los `70 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 donde la refundación del orden político y social estaba adjetivada por la “liberalización”.

En Argentina se hablaba del “sálvese quien pueda” y “capitalismo salvaje” como maneras cotidianas de caracterizar a esta nueva forma evolucionista de modernización, que continuó profundizándose con los gobiernos pseudo-democráticos y llegó a su punto emblemático con el menemismo de la Argentina de los años 90.

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. Y bajo esta amenaza, los sectores dominantes se apropiaban de los conocimientos científicos y tecnológicos para emprender un procesos de sucesivas reformas que según este mismo discurso, permitirían a los países incorporarse al proceso de globalización no perder el tren del progreso e ingresar así al “primer Mundo”.

<sup>2</sup> Al hablar de “discencia”, se retoma la definición de Paulo Freire: “*Se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los **discentes**, esto es, los educandos.*”

<sup>3</sup> En el libro: Gadotti Moacir, Gómez Margarita, Freire Lutgardes (comps.) (2003), *Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan*, CLACSO, Buenos Aires, Lidia Rodríguez presenta un artículo titulado: “Producción y transmisión del conocimiento en Freire”.

<sup>4</sup> 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”. En *Pedagogía de la Esperanza*, pp. 23-25.