

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED IJED

Interamerican Journal of Education for Democracy

**Educación sin Redención:
Diez Reflexiones sobre la
Relevancia del Legado de
Paulo Freire**

Vol 4 , No. 2

Enero, 2013

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799



Educación sin Redención: Diez Reflexiones sobre la Relevancia del Legado de Paulo Freire

Gustavo E. Fischman y Víctor H. Díaz*

Resumen

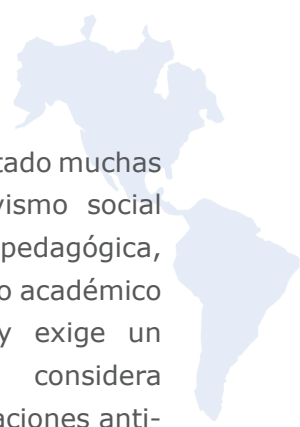
En este artículo abordamos la cuestión sobre si aún es pertinente enseñar y discutir la obra de Paulo Freire en programas de formación docente. Para eso presentamos y discutimos diez "razones" elaborados por estudiantes en un seminario que estaba estudiando *Pedagogía del Oprimido* y otro textos de Paulo Freire en un programa de posgrado en los EE.UU. Utilizando las reflexiones de los estudiantes presentamos 10 razones y, a continuación discutimos las razones explícitas e implícitas de las sugerencias de los estudiantes en términos de contribución a la democratización de los sistemas educativos. En las conclusiones diferenciamos la noción de "Esperanza" en la obra de Freire de la que se presenta en las "narrativas redentoras" de otros enfoques pedagógicos.

No es una exageración señalar que muy pocos nombres de intelectuales, escritores o académicos pueden asociar casi automáticamente con la noción, de que lo que distingue a un buen programa educativo, es su compromiso con la democratización de nuestras sociedades, que el del ya fallecido intelectual, brasileño Paulo Freire. Una década después de su muerte, todos sus libros se mantienen impresos (en más de 60 idiomas) y algunos de sus títulos son los más vendidos

en el campo educativo. Una simple búsqueda basada en Internet ofrece 1.800.000 páginas con referencias a Freire (significativamente más que casi cualquier otro autor en el campo de la educación, tal vez con la excepción de John Dewey), y su nombre ha sido utilizado para bautizar escuelas públicas y privadas, centros de investigación, ONGs y centros de educación preescolar en más de 45 países (Schugurensky, 2011).

*Gustavo E. Fischman es profesor en la Universidad de Profesores Mary Lou Fulton (Mary Lou Fulton Teachers College) en la Universidad Estatal de Arizona, (Arizona State University). Su formación en investigación es la educación comparada y estudios críticos de política. Es el editor de Archivos de Análisis de Políticas Educativas y Educación, Reseñas; autor de cuatro libros y numerosos artículos sobre la enseñanza superior, la formación docente y las cuestiones de género en la educación.

Víctor H. Díaz obtuvo su doctorado de la Universidad Estatal de Arizona, y ahora trabaja como Director de Diseño de Teach for America, capacitando y apoyando a los docentes y formadores de docentes. Sus intereses de investigación incluyen la formación del profesorado, la justicia social y la educación pedagógica liberadora. Ha sido profesor de inglés en escuela preparatoria y en secundaria en los Estados Unidos durante cinco años, y actualmente es profesor adjunto en Grand Canyon University.



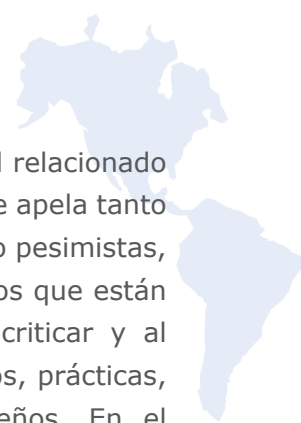
Si bien hay pocas dudas sobre el impacto de la obra de Freire, pareciera que el “valor pedagógico” de su legado para contribuir a la democratización de la educación es menos consensuado. Celebrado y atacado con igual fervor por educadores e intelectuales, de derecha e izquierda, pensadores religiosos o seculares, de orientación marxista, feminista, o críticos postmodernistas,¹ Freire ha sido referido y citado erróneamente una cantidad innumerable de veces. Sin embargo, sus ideas conservan un atractivo único, que prácticamente garantizan que en algún lugar en este mismo momento, un docente en el aula, en el patio de recreo, o en una sala de la universidad va a decir con orgullo que él / ella está llevando a cabo un proyecto de Freire inspirado en la lectura de *La Pedagogía del Oprimido* (la obra más famosa de Freire).

Desde su publicación, *La Pedagogía del Oprimido* (PO) ha generado un vigoroso debate, no sólo sobre el contenido y la orientación del trabajo de Freire, sino también sobre la manera de entender sus ideas.² Joe Kincheloe, entre varios autores (Glass, 2001; McCowan, 2006), sostiene que siempre ha habido un proceso de *domesticación* involucrado en el uso de PO, un proceso que se expresa en los esfuerzos en conflicto para “leer” Freire, para alcanzar las metas en los extremos opuestos del plan de estudios de la pedagogía crítica. Kincheloe señalaba que

En un extremo algunos profesores intentan despolitizar el legado Freireano de manera que lo convierten simplemente en una amalgama de proyectos de clase auto dirigidos por los estudiantes. En el otro extremo del continuum algunos docentes han hecho hincapié en las dimensiones políticas, pero ignorado el riguroso trabajo académico que Freire propone. Estos

últimos esfuerzos han resultado muchas veces en formas de activismo social carente de efectividad pedagógica, analítica y teórica. El trabajo académico que cultiva el intelecto y exige un análisis sofisticado se considera irrelevante en estas articulaciones anti-intelectuales de las ideas de Freire. Con estos desafíos en mente la lucha para poner en práctica una pedagogía crítica de Freire nunca debería buscar alguna forma de “pureza” de la intención de Freire. De hecho, Freire insistía en que lo criticaran y se mejoraran sus ideas. Su obra es una cuerda floja conceptual, haciendo honor a muchos de sus principios pedagógicos, sin santificar ni canonizar a su obra ó a él mismo. (<http://criticalpedagogyproject.mcgill.ca/drupal-5.1/?q=node/37>).

¿Qué es lo que hace a Freire diferente? ¿Qué puede explicar tal persistencia, influencia, y sobre todo, los esfuerzos por domesticar su legado? ¿Por qué su obra sigue influyendo, no sólo los esfuerzos de muchos educadores/as que trabajan con poblaciones marginalizadas, sino también los esfuerzos teóricos de muchos docentes universitarios? Tal vez la respuesta más simple es que si seguimos discutiendo sus ideas, es porque fueron producidas por un hombre “único” que pertenecía a ese grupo especial de intelectuales que con palabras y acciones confieren significado y sugieren rumbos para una sociedad. Estamos seguros de que Freire fue un educador y pensador original y único, y sin lugar a dudas, fue uno de los mejores modelos de un intelectual comprometido (Fischman y McLaren, 2005) que se puede encontrar, pero esto aún no explica qué características le confieren su “singularidad”.³



En este texto presentamos y analizamos diez “razones” elaboradas por un grupo de estudiantes mientras participaban en el proceso de reflexión sobre la utilidad y la conveniencia de estudiar *La Pedagogía del Oprimido* y otros textos de Paulo Freire en un programa de posgrado en los EE.UU. ⁴ Lo que sigue son varias razones propuestas por los estudiantes como su respuesta a la pregunta: ¿Por qué creen que *La Pedagogía del Oprimido* (PO) ha persistido tanto tiempo y ha generado tanto debate? Vamos a introducir cada una de las razones con las palabras proporcionadas por alguno de los/las estudiantes y, a continuación detalles sobre la justificación explícita / implícita enmarcada en las sugerencias de los estudiantes con la intención de contribuir con sus ideas a los procesos de democratización de los sistemas educativos.

Grandes Problemas necesitan Grandes Ideas

Estamos siempre leyendo libros y artículos llenos de palabras grandes, o grandes problemas, pero en *La Pedagogía del Oprimido*, Freire presenta una idea muy, muy, muy grande. (Claudia, 26 años, mexicana-americana, terminando su maestría en Fundamentos Educativos).

La idea de que PO es relevante debido a que contiene grandes ideas sobre los docentes, los estudiantes, las escuelas, las comunidades y las sociedades fue una noción que se planteó con frecuencia en el seminario. El desafío Freireano es simple: “La educación, ya sea funciona como un instrumento que se utiliza para facilitar la opresión de las generaciones... o se convierte en “la práctica de la libertad” (Freire, 1993, p. 15). El impulso epistemológico ambicioso de PO--su enorme compromiso para

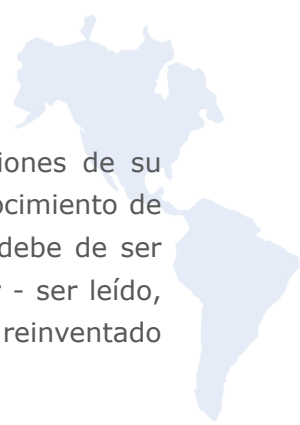
comprender y explicar la totalidad relacionado con la educación-- seductivamente apela tanto a aquellos que son optimista como pesimistas, convocando y supliendo a aquellos que están dentro y fuera de las aulas, a criticar y al mismo tiempo reinventar modelos, prácticas, instituciones, experiencias y sueños. En el universo pedagógico de Freire, las ideas no son meramente útiles, sino que producen una sensación de control y empoderamiento, cualidades, que se echan mucho de menos en las escuelas y las universidades contemporáneas.

Como educadores, creemos que este sentido de empoderamiento se relaciona con la idea muy debatida de *concientización* en Freire. Si generación tras generación de maestros y educadores inteligentes han estado dispuestas a comprometerse con el proyecto de PO, no es porque fueron engañados por una propuesta seductora de transformación y redención educativa, que lleva a la confusión ideológica como algunos criticaron a Freire. Por el contrario, esos docentes se comprometen con esas ideas, porque se identifican y hacen propia la convicción fundamental del mensaje ético de Freire, que el destino de nuestro mundo estaba ligado a la transformación radical de las condiciones de vida de los miembros más pobres y más oprimidos de la sociedad.

Incluso si usted no entiende todas las palabras... Lo entiende

Usted entiende a Freire... incluso cuando usted no entiende todas las palabras en el libro. Leer a Freire me hace sentir algo sobre el poder de la enseñanza (Rosa, 37 años, estudiante de doctorado, Mexicana)

El empoderamiento y la sensación de control identificado previamente y retomado en las palabras de Rosa, parece estar relacionado



con el hecho de que si bien PO fue escrito en un lenguaje complejo - denso con referencias académicas y políticas (difícil incluso para los especialistas) - los/as profesores/as y educadores/as que leen a Freire a menudo sienten que entienden las ideas principales y que estas ideas se pueden poner directamente en práctica.⁵ PO siempre ha sido percibido como un texto heterodoxo e híbrido.⁶ Además, en un claro desafío a los modelos positivistas ortodoxos pedagógicos (incluyendo algunos marxistas y varios modelos de pedagogía crítica y de educación popular), las ideas pedagógicas y políticas de Freire resisten la reducción a modelos o métodos fácilmente aplicables a cualquier contexto. Como Adriana Puiggrós ha señalado acertadamente: "Los temas de la pedagogía de Freire no se reducen a una existencia esencialista, o a categorías inmutables: son temas complejos, determinados por múltiples factores, y tienen diversas lenguas e historias" (1999, p. 123).

Freire utilizó un lenguaje teórico complejo y a la vez poéticamente atractivo que paradójicamente, expresaba en términos sencillos su complejidad. Al ser conceptualmente "simple", Freire sostenía no implicaba el abandono de la coherencia en el uso de las categorías teóricas, sino que da lugar a la posibilidad de superar posiciones esencialistas, ya que el lenguaje a través del cual uno presenta demandas y reclamos, o a través del cual uno se propone a cambiar o mantener el orden del mundo, es un vocabulario siempre lleno de intenciones explícitas y con múltiples posibilidades de interpretación. Por esa razón, Freire en vez de lamentar la multiplicidad de lecturas que provocaron su trabajo, dio la bienvenida a las lecturas de la heterodoxia, a las lecturas carnavalescas, y a la apropiación de los lectores de sus palabras. En cierto modo, la preocupación de Freire con la comunicación no se limitaba a controlar sus

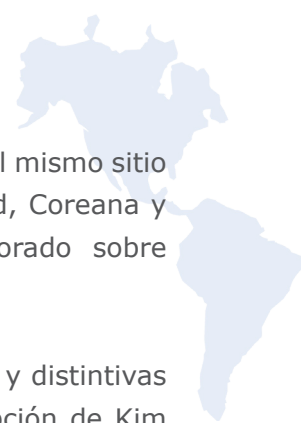
escritos o incluso las interpretaciones de su obra, sino a un sistema de reconocimiento de su influencia: "En el fondo, este debe de ser el verdadero sueño de cada autor - ser leído, discutido, criticado, mejorado y reinventado por sus lectores / "(1998: 31).

Necesitamos conocimientos técnicos... pero también necesitamos palabras que construyan colchas de retazos

Freire era un erudito, un profesor, pero también era un artista, un artesano o tal vez [...] como mi abuela, que en una colcha de retazos, contaba historias que interpretaban al mundo, utilizando *selectivamente* (y esta es la palabra clave) lo que estuviera disponible [...] Freire hacía 'una colcha' con ideas". (Brian, afro-americano de 35 años, y futuro psicólogo escolar).

La imagen de Brian de la colcha, refleja la "hibridez" discutida regularmente por los estudiantes a través de los años. En este caso, el carácter híbrido del proyecto PO se relaciona con el modelo intelectual desarrollado por Freire que desplazó (por osmosis) los antiguos sueños utópicos, espiritualistas y pragmáticos de Dewey y de pensadores marxistas y cristianos acerca de la educación. El lenguaje marxista y cristiano, o el lenguaje enraizado en categorías marxistas y cristianas, dio una coherencia y forma implícita a PO, proporcionando la profundidad emocional a la "estructura" de gran parte de las políticas progresistas contenidas en el libro de Freire. PO fue igualmente un capítulo en la gran narrativa progresiva y redentora de las escuelas de nuestro tiempo. En las palabras de Freire:

"En última instancia, tengo que decir que tanto mi posición como cristiano



y mi aproximación a Marx, en ambos casos no se encontraban a un nivel intelectual, sino a un nivel concreto. No me acerqué a los oprimidos a causa de Marx, fui a él a causa de los oprimidos. Mi encuentro con los oprimidos me envió a buscar a Marx, y no al revés "(1979: 74 y 75).

La hibridez "artesanal" que señaló Brian y algunos de sus colegas, también reconoce el hecho de que al igual que otras narraciones clásicas de la enseñanza, PO tanto fomenta como antagoniza un recuento optimista, racionalista de la sociedad moderna y sus posibilidades. La distinción de Freire - la afirmación de que una buena educación podría ser un ejercicio de libertad a través de la praxis de los oprimidos en la que los educadores tienen que ser agentes clave en el proceso de transformación educativa - puede parecer difícil de creer para aquellos que siempre están denunciando la crisis de la educación y el estado decadente de las escuelas y los maestros, pero todavía genera más entusiasmo entre educadores y activistas que cualquier otro modelo pedagógico. Freire sigue resonando con los educadores y la PO parece posible, realizable y real - porque los educadores y activistas pueden ver la forma en que la teoría informa a la práctica y viceversa.

Puedes sentirte aislado... pero no estás solo

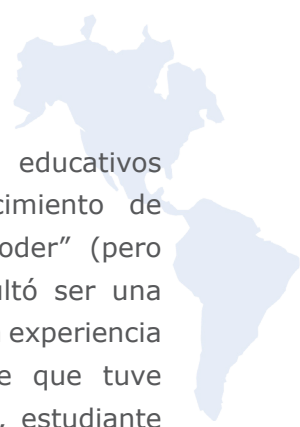
PO es como una insignia, una bandera, algo que me ha ayudado a establecer una conexión con otras personas, independientemente de dónde vienes, cuál es tu raza, etnia, clase, orientación sexual, incluso si te gusta el kimchi o los tacos. Al ver a alguien leyendo Freire, tú sabes que perteneces al

mismo grupo que está en el mismo sitio "(Kim, de 27 años de edad, Coreana y está estudiando un doctorado sobre educación infantil).

Dos características sobresalientes y distintivas se ponen de relieve en la descripción de Kim acerca de la influencia de PO. En primer lugar, el libro se identifica como una herramienta intelectual para el desarrollo de las "pedagogías de la resistencia", pero Freire va más allá de negarse a obedecer las reglas tradicionales de las aulas, ya que como:

Es necesario entonces, que tengamos el tipo de resistencia que nos mantiene vivos. También es necesario que sepamos cómo resistir a fin de permanecer vivos, que nuestra comprensión del futuro no es estática, sino dinámica, y que estamos convencidos de que nuestra vocación por la grandeza y no la mediocridad es una expresión esencial del proceso de humanización en el que estamos insertados (Freire, 1999, p. 74).

En segundo lugar, la lectura y discusión de PO ha funcionado como una especie de "seña de identidad" simbólica, que indica la voluntad de los educadores para comprometerse con las ideas del amplio movimiento de "educación popular / pedagogía crítica". Como un movimiento pedagógico (especialmente en América Latina) la educación popular / movimiento pedagogía crítica se identifica fuertemente con Freire, pero eso no ha impedido la evolución de un sinnúmero de variaciones desarrolladas en diálogo con profesionales, académicos y estudiantes. Freire / Educación popular se ha implementado con todo tipo de grupos (niños, ancianos, mujeres, migrantes, indígenas, personas encarceladas) y en



entornos (rurales, urbanos, pobres, escuelas, universidades, cárceles, hospitales, etc.) Así, se ha fomentado un enorme repertorio de estilos, prácticas y estrategias. No obstante, mantiene un carácter no autoritario, una orientación pedagógica directiva con el objetivo de promover oportunidades de concientización como pre-condición para la liberación.

Con el tiempo, la educación popular ha sido adoptada e incorporada en iniciativas estatales, políticas públicas (especialmente en las áreas de educación de adultos), y en un sinnúmero de prácticas educativas en sedes sindicales, poblaciones indígenas, organizaciones no gubernamentales, organizaciones comunitarias, grupos feministas, universidades, y escuelas. Los ejemplos de la experimentación pedagógica del Movimento Sem Terra en Brasil (Movimiento Sin Tierra), la iniciativa de educación popular zapatista en Chiapas (México), la iniciativa Escola Ciudadana en Porto Alegre (Brasil), la Universidad Popular Madres de Plaza de Mayo (Argentina) y la universidad indígena Tupak Katari (universidad indígena en Bolivia) son buenos ejemplos de pedagogías críticas populares inspiradas por Freire.⁷

La teoría encuentra la realidad... cuando se siente el poder de las ideas

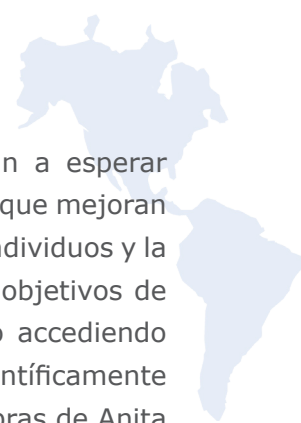
No puedo explicar enteramente lo que se siente enfrentar un verdadero problema educativo en un contexto como India, enseñando en una colonia con mujeres [...] donde ideales teóricos se encuentran con esa realidad y poder ser lo que yo sabía que quería ser. Probablemente no estoy explicando esto muy bien, pero en mi desarrollo docente, ese fue un verdadero punto de inflexión. La idea de Freire acerca de los maestros y estudiantes aprendiendo

y desarrollar modelos educativos impulsados por el conocimiento de los que tienen menos "poder" (pero mucho conocimiento) resultó ser una liberación para todos. Fue la experiencia más orgánica y edificante que tuve como maestra." (Elizabeth, estudiante blanca, madre de dos hijas con una larga experiencia como investigadora cualitativa).

El reclamo insistente de PO sobre la naturaleza política de la educación no es una abstracción, o un "significante vacío" que puede ser llenado con cualquier tipo de orientación. El ejercicio de formas democráticas radicales de la educación depende de un rechazo de tanto las prácticas autoritarias como del laissez-faire. Freire (y muchos profesores) ven esas dos perspectivas como expresiones de falsas opciones:

"Sólo porque yo rechazo el autoritarismo no quiere decir que se puede caer en una falta de disciplina, ni de que al rechazar la anarquía, puedo dedicarme al autoritarismo. Como una vez afirmé: Uno no es lo contrario del otro. Lo contrario de ya sea el autoritarismo manipulador o de la permisividad sin ley, es radicalismo democrático"(1998: 64).

La sensación de poder señalada por Elizabeth también se refiere al hecho de que PO es rotundamente elocuente en todas partes, pero especialmente en su oposición a la camisa de fuerza ideológica de la enseñanza y el aprendizaje como emocionalmente neutrales: "Es imposible enseñar sin el coraje de amar" (1998 : 4). El amor de Freire, sin embargo, no debe entenderse como una forma paternalista de cariño que lleva a la indulgencia y a ponerse "cómodo", en lugar de a un cambio basado



en una perspectiva radical de la relación entre educadores y educandos. Según Freire, el profesor es a la vez un estudiante, y el estudiante, el maestro; la naturaleza de sus conocimientos pueden ser diferentes, pero mientras que la educación sea un acto de conocer, no sólo la transmisión de datos, los estudiantes y los profesores comparten una situación similar a la productores vinculados entre sí a través de un diálogo pedagógico caracterizado por relaciones horizontales y de diálogo.

Cada acción cuenta... porque el aprendizaje es sorprendente

Innumerables educadores públicos, maestros y profesores universitarios han reclamado que reinventan a Freire, y, sin duda, algunos de ellos lo hacen desde perspectivas comúnmente identificadas como de "sentido común" o "sentido domesticado". Esas aproximaciones de "sentido común" o "sentido domesticado", suelen remover los objetivos políticos, la noción de la transformación, o praxis, reduciendo a PO a actividades grupales sin vocación de transformación y/o prácticas paternalistas.⁸ Tomando estas preocupaciones como punto de partida, es importante reconocer que casi cualquier esfuerzo por Freire-izar la educación es probable que pase por las siguientes dos situaciones: a) la multiplicación de voces que dicen estar siguiendo a "Freire", lo cual aumenta las oportunidades para los educadores de reconocer las estructuras en consideración y los desafíos para el desarrollo educativo, y b) es muy difícil "superar" el sentido común sin pasar a través de él (Freire, 1997).

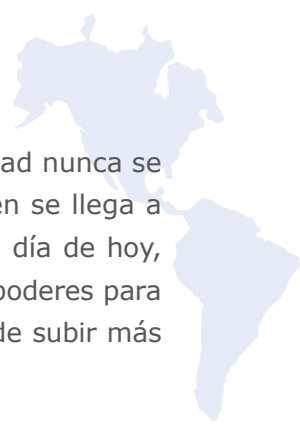
PO indica a los profesores que vale la pena perseguir, experiencias de democratización educativa aun cuando sean limitadas y de corta duración - en un solo salón de clases o a través de un esfuerzo en todos los distritos. Estas

experiencias no sólo nos enseñan a esperar más de las escuelas sino también que mejoran prácticas educativas, vinculando individuos y la participación comunitaria con los objetivos de igualdad y solidaridad, así como accediendo a conocimientos socialmente y científicamente relevantes. Creemos que las palabras de Anita (estudiante de doctorado de 33 años, Blanca) capta estos sentimientos complejos bastante bien:

Lo que pienso que hace a Freire único entre las personas que solemos leer es que sorprende al lector, porque con él hay lugar para sonrisas, así como para el enojo, pero no en la forma en que normalmente se espera. Por ejemplo, recuerdo que yo estaba cautivada con una investigación acerca de los indígenas, el abuso del mito del "modelo minoría", y los ejemplos de activismo estadounidense del sur de Asia, y me encontré llorando en las dos últimas frases del libro: "Los taxistas nos muestran cómo los inmigrantes y sus hijos pueden ser radicales dentro del vientre de la bestia. La suya es una pedagogía de la esperanza "(203). No estoy segura de por qué lloraba, pero creo que si Freire hubiera visto mis lagrimas, habría sonreído.

No sólo la lectura de PO provoca sonrisas y enojos como se representa por Anita mientras transita a través de sus sorpresas y emociones; PO ofrece una brújula pedagógica para rehacer al mundo.

A través de una crítica al modelo bancario de la educación actual, PO ayuda a los lectores a reflexionar acerca de nuestro sentido común educativo, y representa un proyecto pedagógico que contempla un presente mejor, más justo y más democrático, el mismo que



tiende un puente sobre brechas importantes y críticas para los educadores. La primera y más obvia es entre las ideas teóricas y cómo ponerlas en práctica. Sin embargo, PO hace más que posibilitar salvar la brecha. Es una de las “grandes ideas” en la educación, donde la conciencia social, el análisis y la crítica se transforman en proyectos pedagógicos viables que proporcionan esperanzas tangibles y fundamentales para aquellos que anhelan tomar acciones para forjar un mundo mejor.

En sus reflexiones sobre el papel de la esperanza en las escuelas urbanas, Duncan-Andrade (2009) es crítico de lo que él llama esperanza diferida, donde los maestros de escuelas urbanas “tienen una crítica a la desigualdad social, pero no pueden manifestar su crítica en algún tipo de proyecto pedagógico transformador” (p. 184). PO ofrece un proyecto pedagógico que arroja a los profesores y al currículo como armas potentes en la lucha por la liberación. PO desmitifica, en palabras de Valenzuela (1999) a la “vaca sagrada” del plan de estudios y los problemas de una pedagogía de pesimismo, proporcionando herramientas pedagógicas realistas y accesibles para la transformación y la lecciones en el aula, clase por clase.

La esperanza es un proceso...

Lo que es hermoso acerca de la visión de Freire es que siempre nos ha recordado que aunque las circunstancias sean terribles, podrían ser peores, pero también podrían mejorar [...] Vemos esperanza y espacios para la transformación de la universidad. Conocemos nuestra historia. La rebelión y la juventud de Bosnia y Herzegovina requieren de la justicia y la verdad. Friedrich Nietzsche dijo:

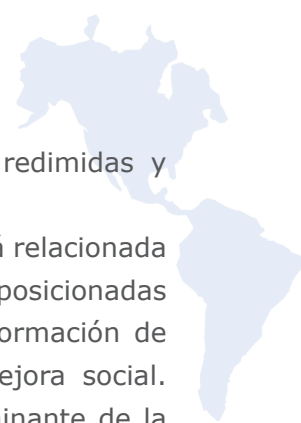
En las montañas de la verdad nunca se puede subir en vano: o bien se llega a un punto más alto hasta el día de hoy, o será la formación de sus poderes para que ustedes sean capaces de subir más alto mañana.

(Ivana, dejó Bosnia para emigrar a los EE.UU cuando tenía 15 años [...] a menudo le recordaba al grupo que en su corazón siempre había esperanza acerca de su país de origen).

Ivana menciona en su documento que se identificaba con la siguiente declaración en Pedagogía de la Liberación:

Me gusta ser humano, porque sé que mi paso por el mundo no está predeterminado, preestablecido [...] que mi destino no es un hecho, sino algo que debe ser construido y para el que debo asumir la responsabilidad. Me gusta ser humano, porque estoy involucrado con otros en hacer historia fuera de la posibilidad, no sólo renunciando a un estancamiento fatalista (Freire, 1999, 54).

Desde la publicación de PO muchos discursos políticos/pedagógicos inspirados por los ideales Freireanos proponen una noción de “esperanza” que exige cambios para un futuro que ya está “en” el presente. El discurso de Freire, es persistente en proponer esperanza en modelos educativos que sólo merecen recibir ese nombre si se comprometen a contribuir a la creación de sociedades más justas y mejores. El cambio no puede esperar a mañana y tiene que comenzar en el presente, y para eso PO demanda que cambiemos los aspectos opresivos de la vida cotidiana en las escuelas y la sociedad mediante la



participación en las luchas comunes del “aquí y ahora”. Una mejor educación no necesita esperar a que una situación mágica dé como resultado una conciencia utópica emergente entre los oprimidos en el momento en que las circunstancias objetivas ideales se hagan realidad. Más bien, la utopía de Freire es realizable, pero sólo en la lectura de la palabra y el mundo en un proceso de constante evolución de concientización, que emerge de las condiciones concretas de la lucha cotidiana dentro de la sociedad capitalista (Freire 1993). En la visión utópica de Freire de la escuela, la tarea principal no es liberar a los demás mediante la aplicación de las recetas ya preparadas, sino desarrollar la solidaridad con otros a través de las luchas diarias que se producen en las aulas, escuelas y calles.

Las escuelas no son instituciones de redención... y no pueden serlo

La idea de que los estudiantes tienen que aceptar con humildad que están “equivocados” por hablar en su lengua materna, por tener el color de piel “equivocado” o la orientación sexual “equivocada”, como condición para el acceso a una educación digna y justa [...] ¡Es urgente abandonar ese modelo redentor! (Carlos, 29 años, profesor de matemáticas y estudiante de doctorado)

¿Qué es un modelo de redención al que Carlos se refiere? En pocas palabras, se trata de una narración redentora (posteriormente NR), en la cual las escuelas tienen poder de redimir y son casi todopoderosas (para el bien y para el mal). La NR comienza describiendo a las escuelas, estudiantes y docentes atravesando situaciones terribles, opresivas, discriminatorias y deficientes en la enseñanza, y que a través del poder redentor de agentes

muy poderosos y sus ideas, serán redimidas y transformadas de un día al otro.

La resonancia de la NR está relacionada con cómo las escuelas han sido posicionadas como sitios claves para la transformación de las generaciones futuras y la mejora social. La NR ha sido una narrativa dominante de la educación pública desde la época de Horace Mann, y forma parte de la gramática discursiva institucional que, en buena medida, define el propósito de la escuela pública. La solución a los problemas sociales, culturales, políticos y económicos se difiere del contexto adulto de la lucha auténtica social y política, al contexto de la formación en la infancia, y la clásica narrativa científica ilustrada de progreso promulgada a través de la aplicación racional de la crianza de los hijos.

Uno de los indicadores distintivos de la NR es que las escuelas e instituciones educativas son el blanco de las críticas sociales más severas y simultáneamente el último espacio de esperanza. Las escuelas en la NR son instituciones de frontera, que dividen la coyuntura crítica entre la posibilidad de alcanzar los sueños de la sociedad o convertirse en la pesadilla en los responsables de presentes y futuros terribles.⁹ El marco discursivo de la NR es bastante tradicional, heredero de la tradición religiosa discursiva del pecado-crisis-fracaso-trauma que se completa con la redención, la absolución de recuperación-el éxito. Si se acepta esta visión redentora, de que tras la derrota del enemigo opresor, se creará una armoniosa escuela ideal, “libre de opresión”, en la que el profesor impecable y sonriente y el estudiante serán motivados perfectamente para co-construir el aprendizaje, mientras que con la fuerza y la fuerza de su voluntad, transforman las escuelas y vidas.

Una característica distintiva y singular de la NR es la presentación normativa de



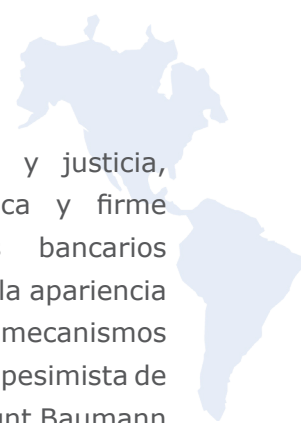
los conflictos y luchas como expresiones de esperanza en relación con la posibilidad de cambios educativos y sociales. Esta estrategia narrativa popular funciona bastante bien como si fuera un dispositivo cinematográfico o como un discurso de motivación, y ha sido el relato dominante de la educación pública en las Américas. Estos elementos le dan a las NR fuertes conexiones emocionales. Sin embargo, sólo en las NRs es posible encontrar “esperanza” real en el racismo, los contextos opresivos, las prácticas discriminatorias y los sistemas educativos bancarios. Una NR ingenua es peligrosa porque naturaliza “las luchas educativas” minimizando e ignorando los riesgos y el sufrimiento de las personas directamente involucradas en esas situaciones. Estas narraciones prometen demasiado, reificando los resultados de la enseñanza y el aprendizaje, sobre-simplificando las alternativas que docentes y estudiantes deben seguir para intentar, aun débilmente, desarrollar proyectos educativos emancipatorios.

El problema surge cuando como docentes intentamos “enseñar y demostrar” la realidad de situaciones opresivas, y las presentamos “como oportunidades” para la esperanza y la transformación. Sería mejor reconocer que los conflictos y las luchas son parte de la vida cotidiana de las escuelas y de las sociedades, a veces explícitas y claras, a menudo implícitas y confusas, pero siempre anclados en formas complejas y expresando dinámicas de clase, raza, sexualidad, lenguaje, y etnia. Es en esta inevitabilidad de los conflictos educativos, que los practicantes de las pedagogías “Freireanas” pueden hablar por la esperanza, siempre y cuando esto no signifique la supresión de la naturaleza del peligro” (Williams 1989, p.322).

No necesitas ser un Super-profesor... para ser un buen profesor

Antes de leer Freire mi único modelo de un maestro transformador era de las películas. Robin Williams (La Sociedad de los Poetas Muertos) y Michele Pfeifer (Mentes Peligrosas) fueron mi inspiración. Esos eran los modelos y en todos mis años de enseñanza siempre sentí que yo estaba fallando ya que no era capaz de afrontar los retos como mis héroes de las películas. Freire me ayudó a reconocer que no tienes que ser un super-maestro para cambiar las cosas. Soy profesora de historia, soy realmente buena, pero también soy bi-racial, lesbiana, y muy mala bailarina; pero con todas esas cualidades y defectos puedo colaborar, contribuir y participar activamente en el proceso de transformación de las escuelas y en última instancia de la sociedad. (Elsie, estudiante de doctorado).

Las palabras de Elsie reflejan mejor que muchas, la mayoría de las contradicciones y limitaciones que tenemos para comprender las escuelas y al rol de los docentes desde la perspectiva de la NR, donde la conexión clave entre el presente terrible y el futuro prometedor es el maestro súper heroico. Además de la evidente caricatura de esta representación, los relatos de redención son comunes en las instituciones de formación docente y como señaló Elsie especialmente fuerte en películas y programas de televisión acerca de los maestros. La NR proporciona la estructura básica discursiva de la mayoría de las películas sobre las escuelas y la forma en que sus personajes se sitúan dentro de la dinámica de la enseñanza.



La NR borra las historias de los maestros regulares y cualquier proceso que los conduce hacia la implementación de cambios educativos progresistas. Desde la NR cualquiera sea la actividad de un docente en una escuela real, parece insuficiente comparada con los discursos inflamados de las NR y la imaginación heroica de los educadores de ficción. Los héroes y heroínas de estas narraciones suelen ser personas que se convierten en maestros sin tener que pasar a través de cursos de formación docente. Su éxito no se debe a nada de lo que podía aprender en un programa de formación docente, el grupo de estudiantes o la escuela serán redimidas cuando otras personas siguen el ejemplo del maestro sobresaliente.

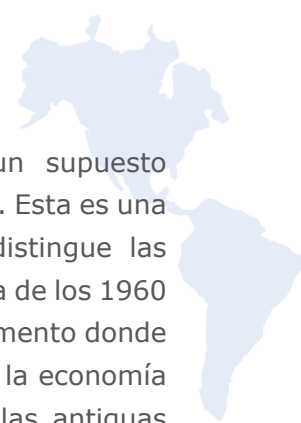
Contrariamente al todopoderoso “maestro- heroico” o al que todo lo sabe, ó a los maestros “super-conscientes críticos” de la NR, las pedagogías realmente Freireanas abogan por docentes que actúen como intelectuales comprometidos (Fischman y McLaren, 2005) orientados por ideas de una educación democrática y justicia social sin caer en posiciones esencialistas acerca de la esperanza o discursos retóricos fáciles del bien contra el mal. Este rechazo a reduccionismos binarios significa que docentes en cualquier escuela podrían comenzar proyectos transformadores aun cuando estos puedan partir de nociones ingenuas acerca de la esperanza. Esos procesos con todas sus contradicciones demuestran que la noción de esperanza Freireana no es una característica externa o la resolución natural de una situación pedagógica, algo ajeno a los conflictos cotidianos de las escuelas. Los docentes como intelectuales comprometidos puedan participar en las acciones individuales y colectivas, como parte integral de los siempre contradictorios y conflictivos procesos de concientización y cambio educativo. Las pedagogías Freireanas tienen que ser democráticas, mediante la promoción de los

valores de equidad, solidaridad y justicia, mantener una perspectiva crítica y firme y denunciando los “modelos bancarios educativos”, negándose a aceptar la apariencia de normalidad impuesta mediante mecanismos injustos promovidos por la postura pesimista de “No hay alternativa”. Como Zygmunt Baumann (2007) señala: “Si una persona optimista es alguien que cree que vivimos en el mejor de los mundos posibles y el pesimista es alguien que sospecha que el optimista puede tener razón, el primero se posiciona a sí mismo en el tercer sitio: el de la esperanza. Negarse a adelantarse a la forma de la sociedad buena, no puede sino cuestionar, escuchar y buscar”.

Preguntar, escuchar y buscar alternativas para la construcción de mejores escuelas y mejores sociedades como actos de la esperanza son constitutivos de las pedagogías Freireanas. Entender la esperanza en el sentido del legado de Freire implica colocarla en una experiencia práctica y concreta de lucha colectiva, que entiende la importancia del diálogo y del conflicto. Para Freire, el concepto de “esperanza” es histórico y está ontológicamente situado; no puede ser el resultado “natural” de los conflictos. aun cuando, está íntimamente ligado a ellos. La esperanza educativa requiere de solidaridad, de agencia y se construye colectivamente con el compromiso de cada docente, y no se puede sostener en narraciones redentoras de heroísmo de súper-maestros.

Es una Pedagogía de los Oprimidos...

Pedagogía del Oprimido me impactó fuertemente desde la primera vez que lo leí. Las palabras que leí describían mi experiencia en las escuelas con un lenguaje que yo había anhelado en silencio. A pesar de que siempre fui considerado un chico inteligente, nunca



estuve cómodo con ser un “buen” estudiante en la escuela secundaria y preparatoria, mientras que mis compañeros eran menos exitosos académicamente, generalmente por causas ajenas a ellos mismos. Cuando trabajaba como profesor en una escuela de un barrio de clase trabajadora en California, estaba profundamente preocupado con la explicación simple de una realidad compleja sobre la desigualdad educativa, y la narrativa popular sobre los estudiantes a los que enseñaba, que decía que ellos eran incapaces de tener éxito en la escuela y en la sociedad. *Pedagogía del Oprimido* fue uno de los primeros libros que leí que compartían preocupación. Uno de mis momentos más satisfactorios como maestro fue cuando leí selecciones del texto con mis estudiantes de secundaria, y los veía hacer las mismas conexiones que yo había hecho. (Victor, estudiante de doctorado, mexicano-americano, 28 años.)

Aunque parezca obvio, es muy importante destacar que *Pedagogía del Oprimido* ofrece una perspectiva diferente a la mayoría de las otras “grandes ideas educativas”, ya que está escrito desde la perspectiva de los oprimidos, y no del opresor. Este cambio de perspectiva conduce a una serie de ideas relevantes, pero tal vez ninguna es más importante que la afirmación de Freire que los opresores no pueden liberar a los oprimidos. Esto va en contra de muchas otras ideologías educativas, donde la libertad se concibe como un regalo que los docentes pueden otorgar a los estudiantes, o las instituciones pueden otorgar a las poblaciones marginadas. *Pedagogía del Oprimido* se erige como uno de los pocos textos de su estatura que está escrito desde la perspectiva de

los colonizados, más que de un supuesto colonizador iluminado e igualitario. Esta es una característica fundamental que distingue las perspectivas de Freire en la década de los 1960 y todavía es relevante en este momento donde la dinámica de la globalización en la economía y la educación parecen reforzar las antiguas relaciones coloniales (Kubow y Fossum, 2003).

En el relato de hoy sobre los fracasos de la educación pública y el mensaje de que la mejor opción para estudiantes negros o morenos es “Esperar a Superman”,¹⁰ la renovación del mensaje colonialista de la redención se ve reforzada tanto para los jóvenes pobres y para sus educadores. Esta narrativa reconoce que los oprimidos son marginados porque no están en condiciones de estar en el centro. Tienen que esperar a que alguien en el centro desarrolle el elixir para curar lo que los aqueja, para que todos puedan participar en la vida en el centro. PO confronta esta narrativa mostrando que “Superman” o cualquier otro héroe super-redentor no tiene que llegar, ya que entre los oprimidos, hay numerosos educadores, activistas, intelectuales y artistas que poco a poco se están organizando y construyendo las instituciones educativas más democráticas y justas.

Con “*Pedagogía del Oprimido*” y otros textos, Freire habla desde la perspectiva de los oprimidos de una manera que pocos lo hicieron antes y pocos lo han hecho desde entonces. En lugar de ofrecer estrictamente el análisis de las situaciones educativas y sociales, o un conjunto de “buenas prácticas” descontextualizadas, proyectadas como “lo que funciona”, PO está sola en su capacidad para vincular el análisis a la acción, y praxis. Tal vez ningún aporte de PO es más fuerte que esta contribución crítica en su núcleo. Freire no buscaba sólo inquietarnos: trató de darnos un modelo de praxis que los oprimidos en todo el mundo pudieran utilizar como una herramienta en su labor hacia su liberación.



Reflexiones finales

Cuando visitamos una escuela o cuando estamos dando nuestras clases, ¿cuántas veces nos encontramos con profesores que declaran su compromiso con las nociones de igualdad de oportunidades, equidad, cuidado, y democracia? En muchos casos, esos compromisos se formulan como nociones despolitizadas, y en algunos casos como perspectivas ingenuas sobre la igualdad de oportunidades, la justicia, o el cuidado. Entender la enseñanza como una actividad que implica el compromiso es más una orientación que un estado final y aún más importante, el compromiso con el otro, probablemente precede o al menos se desarrolla en conjunto con los procesos de concientización. Como Paulo Freire (1989) ha señalado: "la concientización no es precisamente el punto de partida del compromiso. La concientización es más que un producto del compromiso. Yo ya no tengo que estar críticamente autoconsciente con el fin de luchar. Al luchar tomo conciencia / conocimiento "(p. 46).

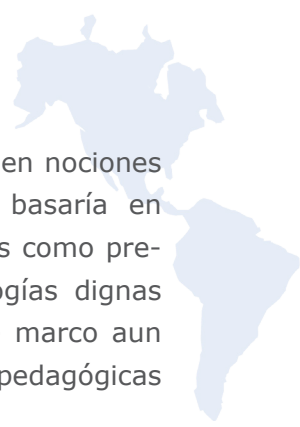
Enseñar a los futuros educadores sobre su papel potencial en el avance de la meta de democratizar las escuelas y las sociedades no puede comenzar con una crítica sobre sus conocimientos, con una crítica idealizada y "súper-consciente" sino con el reconocimiento de las limitaciones y con las disposiciones y el sentido de compromiso que los futuros profesores llevan a la escuelas. Las escuelas necesitan maestros que puedan reconocer su función intelectual y entonces puedan asumir el papel de "intelectuales comprometidos" (Fischman, 1998). En otras palabras, un educador que es un intelectual comprometido es a veces críticamente auto-consciente y participa activamente en las redes sociales, pero en otras ocasiones está confundido o incluso ignorante de sus limitaciones o

capacidades para ser un activo promotor del cambio social.

Esos docentes pueden continuar siendo oprimidos y opresores, en sistemas educativos que no son creados por ellos, incluso cuando están luchando por llegar a ser menos de ambas cosas. La enseñanza dirigida a democratizar la educación requiere del compromiso, pero no en términos abstractos. El tener un conocimiento profundo de los complejos procesos de opresión y dominación no es suficiente para garantizar la praxis personal o colectiva ya que, como Daniel Schugurensky (2011) argumenta elocuentemente, "las escuelas más democráticas, eficaces y agradables requieren profesores que sean generosos, comprometidos, democráticos, que estén bien informados y que no dicotomicen la cognición y la emoción. "(p. 134)

El tipo de compromiso que proponemos comienza aquí y ahora, y no está garantizado para siempre, porque como Ira Shor hábilmente señaló: "este tipo de proyecto no es diferente de otros ejercicios en el cambio social, que comienzan a partir de la realidad concreta que están destinados a borrar "(1987, p. 269).

Creemos que hay muchos maestros que ya son intelectuales/ transformadores comprometidos, "críticos" y conscientes, participantes activos en las redes sociales y políticas. Muchos están corriendo riesgos al hablar y nombrar realidades opresivas. Sin embargo, muchos de estos maestros críticos se limitan a las denuncias y sólo pueden esbozar fragmentos de un futuro más justo (que sólo puede ser completado con firmeza a través de los esfuerzos de un movimiento de lucha colectiva). Sin embargo, creemos que un gran número de profesores y profesoras inspirados por Freire tienen la energía y compromiso, pero están a veces confundidos, o incluso desconocen las limitaciones o capacidades para ser promotores activos de cambio social.



Uno de los retos más apremiantes para las pedagogías Freireanas es aprovechar esta energía, el compromiso, el deseo de cambiar y que pueda constituirse en una fuerza colectiva que pueda conducir a la transformación de la educación.

La conciencia crítica siempre implica que el sujeto tiene cierta conciencia del mundo inmediato que le afecta a él o a ella. Como Freire llegó a reconocer, una profunda comprensión de los complejos procesos de opresión y dominación no es suficiente para garantizar la praxis personal o colectiva. Lo que tiene que servir como génesis de esa comprensión es el reconocimiento de la existencia de formas múltiples de opresión y el hecho de que cada individuo participa en ellas.

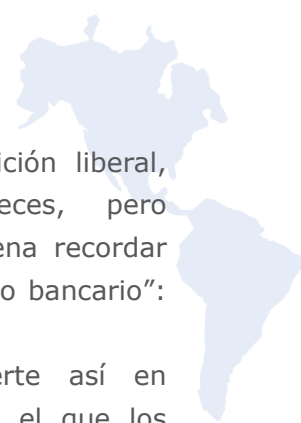
El compromiso de lucha contra la injusticia en las escuelas y ámbitos educativos no es “orgánico” ni es más natural para algunas personas que para otras. Uno puede llegar a niveles de concientización a partir de diversas posiciones dentro de una situación opresiva. Además, este compromiso podría iniciarse en términos abstractos, pero se actualiza no sólo a través de la lucha individual, sino también por el desarrollo de la comunidad análoga de compañeros y compañeras activistas comprometidos/as. La concientización se plasma de forma individual, pero se manifiesta a través del diálogo, el análisis y las acciones colectivas. Sólo mediante el desarrollo de una comprensión que nace de un compromiso con la justicia social en cooperación con los demás, puede tal comprensión guiar el tipo de concientización y las redes contra-sistémicas necesarias para desafiar las estructuras hegemónicas de dominación y explotación.

La idea del profesor como un intelectual comprometido es exactamente lo contrario del maestro como super-agente orgánico del cambio educativo, en donde él / ella es capaz de hacer todas las tareas heroicas y

donde todo es posible. Confiando en nociones “organicistas”, la solidaridad se basaría en identidades estables e inamovibles como pre-requisito para desarrollar pedagogías dignas de ser llamadas críticas y en ese marco aun estarían limitadas por creencias pedagógicas redentoras.

El relato de la redención es un discurso pedagógico de gran alcance, como es la promesa que ofrecerá equidad, basada en normas justas y neutrales, y los ideales de excelencia. No podemos simplemente ignorar el poder y el impacto de esas narrativas, así como aquellas que enfatizan la necesidad de introducir mejoras técnicas, o la importancia de los sistemas de rendición de cuentas. Tampoco podemos rechazar a todos los docentes que apoyan esas nociones, condenarlos de ser ideológicamente corruptos, incapaces de deshacerse de su falsa conciencia. Las desigualdades del capitalismo y otras formas de opresión pueden ser incluso desafiadas y derrotadas, pero no sólo mediante la comprensión de su formación. Más bien, se requiere el desarrollo de la voluntad y el coraje - el compromiso - y la organización social, cultural y política de luchar en su contra, en cooperación con los demás. Con Badiou (2001), es posible suponer que los logros del intelectual comprometido serán mucho más humildes.

La concepción de la política que defendemos está lejos de la idea de que “todo es posible”. De hecho, se trata de una tarea inmensa para intentar proponer algunas posibilidades, en plural - algunas posibilidades distintas de lo que se nos dice que es posible. Es una cuestión de mostrar cómo el espacio de lo posible es más grande que el que se asigna - que algo más es posible, pero no que todo es posible. (p. 115)



Potencialmente un gran número de educadores/as podrían ser intelectuales comprometidos, en base a las funciones que podrían realizar, y no en base a cualquier virtud esencial o característica. Para estos educadores/as el punto de partida es muy probable que sea un intento de entender cómo las múltiples formas de explotación están afectando a sus alumnos(as), familias y comunidades, a él o ella y a la institución en la que trabaja. La necesidad de entender puede convertirse en compromisos para actuar reflexivamente en las aulas (y más allá), como uno de los puntos focales para transformar el mundo. Los educadores/as como intelectuales comprometidos son la encarnación de la noción de Freire de que la praxis y la capacidad para participar en la autoconciencia crítica no son suficientes para transformar las funciones represivas y de integración de los órdenes hegemónicos, pero sin embargo, son necesarias con el fin de encontrar la manera de intervenir activamente en el orden mundial en formas que tienen el potencial de transformar ese mundo.

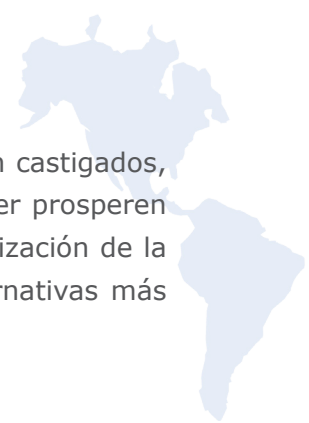
Los educadores/as que trabajan en las pedagogías de Freire podrían ayudar a sus colegas a convertirse en intelectuales comprometidos, trabajando juntos en el reconocimiento de que los discursos educativos hegemónicos o dominantes no son perfectamente consistentes y sin problemas conceptuales, pero fundamentalmente contradictorios y conflictivos. Los discursos educativos no son inmunes al contexto más amplio de las prácticas laborales concretas incorporadas también en la división internacional del trabajo y refractadas a través de los antagonismos de raza, clase y de género.

Freire escribió *Pedagogía del Oprimido* para denunciar las múltiples carencias del "modelo bancario" de la educación, así como la igualdad de

oportunidades de la tradición liberal, proclamada muchas veces, pero nunca lograda. Vale la pena recordar lo que distingue al "modelo bancario":

La educación se convierte así en un acto de depositar, en el que los estudiantes son los depositarios y el profesor es el depositante. En lugar de comunicarse, el maestro emite comunicados y problemas (hace depósitos), que los alumnos reciben pacientemente, memorizan y repiten (p. 72) [...] Mientras que la educación bancaria anestesia e inhibe el poder creativo, la educación que postula un planteamiento de problemas, implica un descubrimiento constante de la realidad. El primero, mantiene la sumersión de la conciencia, y el último se esfuerza por lograr el surgimiento de la conciencia y la intervención crítica en la realidad (p.62).

Si PO y otros trabajos que la siguen todavía inspiran a docentes, educadores/as y administradores es en gran medida debido a las deficiencias del "modelo bancario" que sigue siendo la norma, no la excepción, y porque aún hoy en día, hay educadores/as dispuestos a comprometerse y afirmar que otra experiencia escolar - una que sea más democrática, abierta, tolerante y creativa - no sólo es factible, sino necesaria. El discurso político-pedagógico de Freire establece las metas tanto ideales y factibles que permitan a los educadores/as y estudiantes, escuelas y comunidades a reflexionar sobre situaciones, palabras, sentimientos, e instituciones en el desarrollo consciente de espacios educativos institucionalmente justos y emocionantes, como parte de una nueva visión utópica cívica de la vida democrática. El legado Freireano

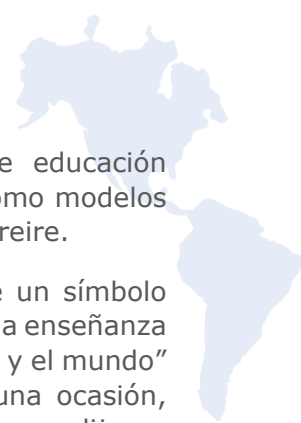


es relevante porque nos ayuda a renovar el compromiso con ideas de justicia y equidad en la sociedad, con los conocimientos socialmente relevantes, con el respeto a las diferentes perspectivas sobre las ciencias y las artes, con propuestas para estimular a las escuelas

para que los desacuerdos no sean castigados, donde el amor y el deseo de saber prosperen y donde una pasión por la radicalización de la democracia y la creación de alternativas más justas son siempre bienvenidas.

Notas

1. En una entrevista con Moacir Gadotti, Paulo Freire recordó que la recepción de PO, "Algunos marxistas - y también los no marxistas-- quienes pensaban en términos estrictamente mecánicos, me criticaron en los 1970s, de ser en el peor de los casos, un idealista Kantiano, o en el mejor de los casos, un neo-Hegeliano, debido a mis propuestas de concientización desafiaban la idea de que la superestructura condiciona la conciencia".
2. Es pertinente reflexionar sobre la controversia "en torno a Freire". ¿Cuántos autores pueden generar este tipo de debates y preguntas: ¿Fue un marxista? ¿Humanista? ¿Conservador? ¿Fue Freire el autor de un método, una metodología, una teoría, una pedagogía, una filosofía, un programa, o un sistema? Cuando le preguntaron con cuál de esas denominaciones se sentía más cómodo, respondió: «Con ninguna de ellas». «Yo no inventé un método, o una teoría, o un programa, o un sistema, o una pedagogía, o una filosofía. Es la gente que necesita ponerle nombre a las cosas.» (Torres, 1997, p2)
3. Holst (2006) señala: "Al no entender el desarrollo de una pedagogía como la de Freire como un proceso colectivo socio-históricamente situado, no somos capaces de ver el proceso de múltiples facetas funcionando y nos limitamos exclusivamente a alimentar la mística innecesaria y distorsionadora que se ha desarrollado en torno a Freire "(p. 265).
4. Más de 100 estudiantes participaron en el seminario de posgrado *Re-pensando a Paulo Freire y la Política de la Educación: La combinación del Lenguaje de la Crítica con el Lenguaje de la Posibilidad* entre 2002-2010 en el Mary Lou Fulton College of Education de la Universidad Estatal de Arizona, y aunque se trata de una materia optativa que no satisface ningún requisito específico, es consistentemente uno de los seminarios más concurridos de todas las clases que imparto (GEF).
5. Siempre existe el riesgo de reducir las ideas complejas de Freire acerca de la praxis, las herramientas metodológicas, la transformación de los objetivos políticos de la justicia social en instrumentos rudimentarios, traduciendo teorías densas y de múltiples niveles en consignas acerca del "dominio de la economía política de la educación."
6. El carácter híbrido también fue una fuente de frecuentes críticas. Como Daniel Schugurensky ha argumentado en una revisión de las contribuciones de Freire: "En los escritos de Freire encontramos, por ejemplo, los elementos de la mayéutica socrática, el existencialismo filosófico, la fenomenología, el hegelianismo, el marxismo, la educación progresiva y la teología de la liberación. Junto con Marx y la Biblia, están Sartre y Husserl, Mounier y Buber, Fanon y Memmi, Mao y Guevara, Althusser y Fromm, Hegel y Unamuno, Kosik y Furter, Chardin y Maritain, Marcuse y Cabral. A pesar de que Freire se vio influenciado por estos y otros autores, su mérito consistió en combinar sus ideas en una fórmula original "(1998, p. 23).



7. No estamos diciendo que estas organizaciones son ejemplos “puros” de educación popular críticas; sólo que no es posible reducirlas, ni aislar su surgimiento como modelos pedagógicos alternativos de las ideas y debates sobre la influencia de Paulo Freire.
8. Leslie Barlett ofrece un buen ejemplo de este tipo de situación: “Freire fue un símbolo poderoso entre los educadores que conocí. Los aforismos de Freire tales como “la enseñanza de la realidad de los estudiantes” o enseñar a los estudiantes a leer “la palabra y el mundo” se han invocado con frecuencia durante las sesiones de capacitación. En una ocasión, cuando daban el premio de un concurso celebrado en un curso de capacitación me dijeron “los educadores” y “los estudiantes” involucrados en los programas de alfabetización de adultos en tres organizaciones se formaron profundamente con las ideas de Freire. Es importante señalar, sin embargo, que los educadores de las ONG con los que he trabajado no tenían un conocimiento exhaustivo del corpus de Freire. Los profesionales tienden a estar familiarizados con sólo un pequeño segmento de su obra temprana, *Pedagogía del Oprimido*. Pocos de los educadores, que no fueran los que estaban en la universidad, habían leído más que un capítulo de uno de los libros de Freire” (Barlett, 2005, 351)
9. Lamentablemente, el uso del NR en la enseñanza de las pedagogías inspiradas por Freire es muy común y también contribuye a la proliferación de discursos educativos de pesimismo y fatalidad. Ver Fischman y Sales, 2010.
10. La película *Waiting for Superman*, dirigida por David Guggenheim se estrenó en Estados Unidos en 2010 y pronto se convirtió en una pieza central en los debates sobre las limitaciones de las escuelas públicas en los EE.UU. [...] La película describe las experiencias de varias familias en su lucha por enviar a sus hijos a un “fracturado” sistema de educación pública, y su intento por matricular a sus hijos en las escuelas charter. La película ha sido muy elogiada tanto por críticos de izquierda como de derecha, incluyendo la aprobación del presidente Obama, así como por medios de comunicación como el diario Wall Street Journal. La película también ha influido enormemente en la discusión de la educación pública en los Estados Unidos. También ha sido criticada por su ataque a los sindicatos docentes y su apoyo descarado al sector de negocios educativos, y la política pro-neoliberal en la educación.

Referencias bibliográficas

Badiou, A. (2001). *Ética: un ensayo sobre el entendimiento del mal*. Londres: Verso.

Bauman, Z. (2007) ¿Tiene el futuro una izquierda? Sondeos, Número 35, <http://www.lwbooks.co.uk/journals/articles/bauman07.html> (consultado el 09/10/2008)

Bartlett, Lesley (2005) Relaciones de Diálogo, Conocimiento y Alumno-maestro: pedagogía de Freire en teoría y práctica de la educación comparada Revisión, vol. 49, no. 3. 344-364

Duncan-Andrade, J. M. R. (2009). Nota para los Educadores: la esperanza necesaria cuando se cultivan rosas de hormigón. *Harvard Education Review*, 79 (2), 181-194



- Fischman, G., & McLaren, P. (2005). Repensando la Pedagogía Crítica y los Legados Gramsci y de Freire: desde lo orgánico hasta intelectuales comprometidos o pedagogía crítica; el compromiso y la praxis. *Estudios Culturales à β Metodologías Críticas*, 5 (4), pp 1-22.
- Freire, P. (1989). *Educación para la Conciencia Crítica*. Nueva York: Continuum.
- Freire, P. (1993). *La Pedagogía del Oprimido* (New rev. 20th-Anniversary ed.). Nueva York: Continuum.
- (1998). *Pedagogía de la Esperanza: Reviviendo la pedagogía de los oprimidos*. Nueva York: Continuum.
- (1997). *La Pedagogía del Corazón*. Nueva York: Continuum.
- (1999). *La Pedagogía de la Libertad: la ética, la democracia y el coraje cívico*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Glass, R. D. (2001, marzo). En la filosofía de praxis de Paulo Freire y el fundamento de la educación liberadora. *Investigador Educativo* 30 (2), 15-25.
- Holst, John D. (2006) "Paulo Freire en Chile, 1964-1969: La Pedagogía del Oprimido en su contexto socio-político económico" *Harvard Educational Review*, 76 (2) 243-270
- Kubow, P. K., & Fossum, P. R. (2003). *La Teoría de la Educación Comparada*. En P. K. Kubow & P. R. Fossum (Eds). *La Educación Comparada: exploración de temas en el contexto internacional* (pp. 28-56). Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice-Hall.
- McCowan, Tristan (2006) *Acercándose a la Política de Educación para la Ciudadanía: la perspectiva de Paulo Freire y Crick Bernard Educar* ~ Vol.6, No. 1, 2006, pp. 57-70
- Puiggrós, A. (1999) *El Neoliberalismo y la Educación en las Américas*, Boulder, Colorado, Westview Press
- Schugurensky, Daniel (1998) "El Legado de Paulo Freire: una revisión crítica de sus contribuciones," *Convergencia* 31,1 y 2: 26.
- Schugurensky, Daniel (2011) *Paulo Freire: un triángulo de transformación para el Siglo 21*, Nueva York: Continuum.
- Shor, Ira y Freire, Paulo (1987) *Una Pedagogía de la Liberación: diálogos sobre la transformación de la educación*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Torres, RM (1997) *El Millón Paulo Freire, Convergencia* ", un homenaje a Paulo Freire", vol. XXXI, N ° 1-2.
- Valenzuela, A. (1999). *Educación Sustractiva: la juventud de Estados Unidos y México y la política del cuidado*. Nueva York: SUNY Press.
- Williams, R. (1989). *Recursos de Esperanza*. Nueva York: Verso.