



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Escobar Guerrero, Miguel (1987)
**“LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.
DOS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN EL SALÓN DE CLASES:
UNA LECTURA FREIREANA”**
en Perfiles Educativos, No. 35 pp. 22-37.

LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.
**DOS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS
EN EL SALÓN DE CLASES:
UNA LECTURA FREIREANA**

Miguel ESCOBAR GUERRERO*

¿Se puede afirmar que los estudiantes, profesores y adultos quieren liberarse, es decir, participar críticamente en un proceso educativo transformador de su realidad?

Dedicamos este trabajo a la memoria de Elza Freire, esposa y compañera de Paulo Freire durante más de 40 años, quien compartió con él su compromiso con la causa de los oprimidos y que hasta su muerte dio un testimonio trascendente de coraje y de amor a la vida.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos es la exposición sintética de una labor de investigación práctico-teórica encaminada a re-interpretar y a re-crear el pensamiento de Paulo Freire en el espacio universitario. Esta investigación comprende dos experiencias concretas: la primera, que fue realizada entre 1978 y 1983 con estudiantes de psicología (en la carrera de psicología de la ENEP-Iztacala), quienes llevaban a cabo una práctica de educación para adultos, y la segunda, que comenzó en 1978 y aún está en proceso, desarrollada con estudiantes de pedagogía (del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)). Estas experiencias han tenido lugar en el salón de clases y por ello lo que planteamos se refiere solamente a este espacio educativo.

Estas prácticas educativas pueden ser consideradas como la búsqueda de espacios a favor de la aparición de educandos creadores y re-creadores de su historia y de su cultura, que superen la práctica tradicional desarrollada en el salón de clases, o sea la del profesor que habla y el alumno que escucha; el profesor como único poseedor del conocimiento y el alumno como receptor pasivo; el profesor como la única autoridad y el alumno como un subordinado que debe cumplir órdenes; las técnicas didácticas que estimulan la conservación de la información (memorización), así como programas de estudio basados en criterios eficientistas, evaluaciones que se basan en objetivos conductuales y que ignoran el proceso de conocimiento, etcétera.

Para hacer el análisis de estas dos experiencias hemos organizado nuestro estudio en tres partes: la primera (capítulos 1 y 2) tiene como finalidad hacer explícito el marco teórico que hemos

* Profesor e investigador del CISE.

utilizado en las dos prácticas educativas incluidas en este trabajo. La segunda parte (capítulo 3), aborda una práctica educativa realizada con estudiantes de psicología y la tercera y última (capítulo 4) se consagra al análisis de una práctica educativa llevada a cabo con estudiantes de pedagogía de la UNAM.

Este trabajo es igualmente un intento de síntesis y de reflexión crítica sobre nuestra experiencia educativa desarrollada en el ámbito universitario en los últimos ocho años. Consideramos pertinente señalar que al incluir estas dos prácticas en un mismo esfuerzo de reflexión no pretendemos aseverar que son “idénticas”. A partir del problema de la participación crítica de los estudiantes, queremos enfatizar la diferencia básica que existe entre la primera experiencia, en la que el trabajo con aquellos se realiza a través de una práctica específica, y la segunda, en la cual el trabajo se hace directamente con los estudiantes. En la primera, el objeto de estudio era el trabajo directo con adultos, y, en la segunda, el objeto de estudio es la propia vivencia de los alumnos, considerados como “objetos” pasivos a lo largo de sus estudios. Ambas experiencias coinciden en el intento de tomar como punto de partida una práctica social concreta, construyendo una relación dialógica, para buscar la transformación de los estudiantes en sujetos críticos.

Nuestra intención no nos mueve a plantear una alternativa educativa; tan solo queremos dar a conocer al lector las principales contradicciones surgidas en el desarrollo de estas prácticas y la forma como pudieron evitarse algunas de dichas contradicciones. Además, tampoco es nuestra intención presentar un estudio profundo sobre Paulo Freire. Pretendemos solamente enfatizar algunos puntos polémicos de su pensamiento que contribuyan a la búsqueda de teorías educativas que nos permitan acercarnos, cada vez más, al conocimiento y a la transformación de nuestra práctica, y que a la vez puedan servir como punto de referencia para interpretar las dos prácticas a las que haremos mención.

1. PRINCIPALES PLANTEAMIENTOS EPISTEMOLÓGICOS Y TEÓRICOS DE PAULO FREIRE.

1.1 LA EDUCACIÓN: ACTO POLÍTICO Y ACTO DE CONOCIMIENTO

En la columna vertebral del pensamiento freireano se encuentra la definición del proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político que tiende a la transformación del hombre, en cuanto clase social, y de su mundo.¹ Para Freire, conocer es luchar, en la medida en que ello es transformación social y de sí mismo: por ello conocer es abrir espacios de lucha.

Los análisis que sirvan de base a la “educación liberadora” propuesta por Freire no son producto de la casualidad, ni de la realización de estudios abstractos –hechos en los libros. La “educación liberadora” empezó a tomar forma hacia 1960, y surgió como una alternativa de lucha a favor de los explotados, como fruto del trabajo de Paulo Freire con grupos de analfabetas de la región más pobre del Brasil (el nordeste). Ahí, Freire aprendió lo que significa ser analfabeta en una sociedad dirigida por letrados, que aprovechan esta situación para enriquecerse, despreciando y explotando a quienes no han tenido acceso a la educación.

La comprensión del nacimiento de la “educación liberadora” quedaría incompleta si no se toma en cuenta el trabajo realizado por Freire a lo largo de su vida: en Brasil, en Chile, en algunos países del continente africano (Angola, Guinea-Bissau, São Tomé y Príncipe y Cabo Verde) y sus múltiples seminarios de trabajo en universidades europeas, estadounidenses y de América Latina.

¹ Este proceso fue definido por Freire, en un comienzo, con el nombre de concientización. La concientización no puede darse como se utiliza actualmente en el lenguaje político o cotidiano, a nivel de la conciencia solamente; por el contrario, supone la transformación de las estructuras mentales, es decir, hacer que la conciencia convertida en una estructura rígida, inflexible y dogmática, se vuelva una estructura dinámica, ágil y dialéctica que posibilite una *acción transformadora*, un trabajo político sobre la sociedad y sobre sí mismo.

El método de alfabetización creado por Freire permite, en un plazo de tiempo más o menos corto (40 hrs. Aproximadamente) alfabetizar a los adultos. Pero este método tiene como finalidad principal la de hacer posible que el adulto aprenda a “leer” y “escribir” su historia y su cultura, su mundo de explotación, y no solamente a recibir en forma pasiva los mensajes que la clase dirigente quiere comunicarle para hacerse más fácil su acción explotadora.

El método de alfabetización liberadora fue creado como una alternativa que hiciera posible que hombres y mujeres a quienes se les niega el derecho de expresarse y de decidir su vida, pudieran conquistar ese derecho. “En otras palabras, en el núcleo del concepto de alfabetización está la concepción de que la cultura contiene, no solamente un momento de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos produzcan, re-inventen y creen los dispositivos materiales e ideológicos que necesitan para romper los mitos y las estructuras que les impiden transformar una realidad social opresora.”²

En este sentido, para Freire, en la metodología que adopta se sintetizan y se pueden identificar algunas categorías histórico-concretas³ que permiten el conocimiento y la transformación de la realidad.

La metodología está determinada por la relación didáctica entre epistemología, teoría y técnica. Si la práctica social es la base del conocimiento, también a partir de la práctica social se construye la metodología, unidad dialéctica que permite regresar a la misma práctica y transformarla. Así, la metodología está determinada por el contexto de lucha en el que se ubica la práctica educativa específica: el marco de referencia está definido por lo histórico y no puede ser rígido ni universal, sino que necesariamente tiene que ser construido por los hombres, en su calidad de sujetos cognoscentes, capaces de transformar la realidad.⁴

“La decisión misma de alfabetizar es un acto político... Por esta razón, en nuestra condición de educadores, educandos del pueblo, debemos tener una claridad cada vez mayor acerca de nuestra opción política y estar vigilantes en cuanto a la coherencia entre la opción que proclamamos y la labor que realizamos.

“El problema que se plantea a quienes, aunque sea en diferentes niveles, se empeñan como educadores en el proceso de liberación, ya dentro del sistema escolar, ya fuera del mismo, pero de todos modos dentro de la sociedad (estratégicamente fuera del sistema, técnicamente en su interior), consiste en saber lo que deben hacer, cómo, cuándo, con quién y para qué; contra quién, y a favor de qué.

² Henry Giroux, *Pedagogía radical*. Sao Paulo, Colecao Contemporânea, 1982, p. 81.

³ En la introducción del último libro de Freire publicado en español, junto con Hilda Varela Barraza, elaboramos 6 categorías que, a nuestro juicio, son las centrales para comprender la riqueza de la propuesta freireana. Estas son: radicalidad, organización política, cultura del silencio, metodología, pronunciamento y relación entre texto y contexto. Cfr. Paulo Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores, 1984, pp. 7-19.

⁴ Para el trabajo de alfabetización, Freire propone una metodología que puede ser agrupada en cuatro pasos principales: universo temático, palabra generadora, codificación y decodificación. Es importante señalar que en esta propuesta (no modelo para copiar en cualquier situación) se presenta una concepción epistemológico-teórica y técnica inseparables dialécticamente. Sin embargo, esta concepción ha sido distorsionada en muchas ocasiones, por ejemplo, en el modelo de *palabras generadora* propuesto por el INEA en su actual campaña de alfabetización, en donde la “metodología” queda reducida a una simple técnica de aprender a leer y escribir. Para profundizar en esta propuesta metodológica se pueden analizar los siguientes textos: P. Freire, *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Op. cit., pp. 125-176. Miguel Escobar G., *Paulo Freire y la educación liberadora*. México, SEP-Ediciones El Caballito (Antología), 1985.

“Por tal razón, I tratar en diferentes oportunidades, como ahora el problema de la alfabetización de adultos, nunca reduje el problema a un conjunto de técnicas de métodos, que no subestimo pero tampoco sobrestimo. Los métodos y las técnicas, que son naturalmente indispensables, se hacen y se rehacen en la praxis.”⁵

1.2 LA RELACIÓN ENTRE SUJETO-OBJETO Y REALIDAD OBJETIVA

Mediante el conocimiento y la transformación de la realidad es como las personas pueden desarrollar su capacidad crítica, o sea, al asumir como suyo el proceso cognoscitivo. Partiendo de la percepción que tienen de su realidad y del análisis crítico de la misma, se puede lograr un acercamiento al desarrollo de la capacidad crítica y transformadora en los educandos.

El conocimiento tiene la finalidad de permitir que los educandos puedan volver sobre el concepto de realidad que poseen, “admirándolo” y llegando a descubrir su razón de ser, para así desvelarlo, descubrirlo críticamente, y elaborar así los elementos teóricos y técnicos para la acción transformadora.

No hay acto de conocimiento sin una admiración⁶ del objeto a conocer. Siendo el conocimiento un proceso continuo (no hay conocimiento acabado), al querer conocer admiramos, además del objeto de conocimiento, nuestra admiración anterior del mismo objeto.

El conocer críticamente, lo que es en sí mismo un proceso, supone una relación dialógica. Estrictamente hablando, no existe un “yo pienso” sino un “nosotros pensamos”. No es el “yo pienso” lo que hace posible el “nosotros pensamos” sino más bien al contrario: es el “nosotros pensamos” lo que posibilita el “yo pienso”.⁷

En este sentido el papel del educador no puede consistir en ponerse a elaborar en forma abstracta los métodos y las técnicas de cualquier curso. Lo importante es el estudio de estas técnicas, poniéndolas al servicio de una cierta teoría del conocimiento y vinculándolas con las prácticas sociales del educador y de los educandos, lo cual, por lo tanto, debe ser fiel a una cierta opción política.

La función gnoseológica no puede ser reducida a una simple relación entre el sujeto y el objeto cognoscible; esta relación gnoseológica no puede terminarse en el objeto conocido. El objeto de estudio no puede ser considerado como término del conocimiento, pues sólo sirve como mediatizador del conocimiento de los sujetos en relación a la práctica ejercida por éstos.⁸

⁵ Paulo Freire, “Cartas a una joven nación. ‘Leer la realidad’ para aprender a leer y a escribir”, en Miguel Escobar G., *Paulo Freire y la ...*, pp. 123-139.

⁶ En el pensamiento de Freire, admirar tiene un sentido diferente al usual. Admirar es tomar el objeto de conocimiento como un objeto en sí mismo, es objetivar el yo separándolo del no-yo, o sea, tomar distancia del objeto separando la subjetividad de la objetividad. Por ello, la admiración es una operación eminentemente humana en la que tomando distancia del no-yo podemos acercarnos curiosamente a él, para comprenderlo, para descubrirlo. “Cuando ‘re-admiramos’ nuestra ad-miración anterior (siempre hay una ad-miración de) estamos simultáneamente ‘admirando’ el acto de ad-mirar y el objeto ad-mirado, y de esta manera podemos superar los errores en los cuales incurrimos en la ‘ad-miración’ anterior. Esta re-admiración nos lleva a la percepción de una percepción anterior”. Cfr. Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad*. México, Casa Unida de Publicaciones, p. 35.

⁷ Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación?* 3ª. Ed. México, Siglo XXI Editores, 1975, pp. 73-84. Para Freire “La relación dialógica es el sello del acto cognoscitivo, en el cual el objeto cognoscible, mediatizando los sujetos cognoscentes, se entrega a su develamiento crítico”. P. Freire, *La importancia de...*, pp. 82-107.

⁸ *Idem*.

Dentro de una relación dialógica los sujetos no concluyen su análisis epistemológico en el objeto, ya que éste sólo posibilita el diálogo que se plantea en relación al análisis que cada sujeto hace del mismo objeto.

Por ello “el ideal” del conocimiento, vale decir su verdad, a nivel de concepto, está por lo tanto en reproducir del objeto lo que cuenta, y sólo lo que cuenta para cierta práctica. La práctica que cada conocimiento presupone no viene impuesta por el objeto, sino que proviene del sujeto; y como el sujeto es un sujeto social que sirve dentro de un grupo (una clase social), tiene que respetar una legitimidad vigente dentro del grupo al cual pertenece.

Es importante subrayar el hecho de que cada conocimiento presupone una práctica. Esto da por resultado que ningún conocimiento sea “objeto” en el sentido de que sea dado exclusivamente por el objeto, de la misma manera que ningún conocimiento es neutro respecto a las diversas prácticas realizadas por los grupos humanos.⁹

Para concluir esta breve síntesis podemos decir que los planteamientos de Freire no tienen la pretensión de presentar una teoría ni una epistemología acabadas, sino de re-construir una práctica educativa concreta, proponiendo una alternativa de trabajo cimentada en la definición del acto educativo, considerado como acto político y como acto de conocimiento.

“Freire enfatizó correctamente que aquellas experiencias históricas y existenciales que son desvalorizadas en la vida diaria por la cultura dominante deben ser recuperadas para que sean validadas y críticamente comprendidas... Freire plantea claramente esto al afirmar que los estudiantes necesitan ser capaces de descodificar sus propias realidades vividas, antes que puedan entender las relaciones de dominación y de poder que existen fuera de sus experiencias más inmediatas.”¹⁰ A grandes rasgos, estos planteamientos freireanos han sido nuestro punto de partida para estructurar las dos prácticas que aquí presentamos. Debido a que estas prácticas se han desarrollado en el salón de clases, resulta importante señalar brevemente lo que este espacio educativo significa para nosotros y cuáles son las categorías analíticas básicas para interpretar el tipo de prácticas que aquí es abordado.

2. UBICACIÓN DE LAS DOS PRÁCTICAS EN SU ESPACIO ESPECÍFICO: EL SALÓN DE CLASES

En el espacio universitario la educación tradicional tiene como piedra medular las llamadas clases teóricas, que suelen desarrollarse en el salón de clases y parten de la dicotomía entre teoría y práctica. En estas clases los estudiantes no actúan como sujetos críticos que participan en un proceso de conocimiento, sino que son reducidos generalmente a un papel pasivo, a recibir un “saber” ya digerido; a “engordar” mediante la conservación de la información (memorización).

2.1. EL SALÓN DE CLASES: ¿UNA PRÁCTICA EDUCA-NUTRICIONAL?

Las aulas en donde tienen lugar las clases teóricas –conferencias, seminarios, talleres, etcétera- son muchas veces el lugar privilegiado para que el profesor desborde su “saber” ante los

⁹ Luis Prieto, “Sul ideologie e sull roulo degli intelletuali borghesi nel processo verso el socialismo”. (Mimeografiado).

¹⁰ Henry Giroux, *Pedagogía radical*, p. 83. Es pertinente señalar que para Giroux, Freire es uno de los iniciadores de las teorías de la resistencia, en su concepto de “cultura del silencio”. Este tema puede ser profundizado a nivel de resistencia cultural, en los escritos de Amílcar Cabrar. Cfr. Hilda Varela B., *Cultura y resistencia cultural. Una lectura política*. México, SEP-Ediciones El Caballito, 1985. Para conocer el concepto de cultura del silencio en Freire, Cfr. P. Freire, *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI Editores, p. 19 y *Acción cultural...*, pp. 30-53.

alumnos. En esta falsa dinámica, los alumnos, como recipientes ya formados en la lid de la “nutrición intelectual” (“educa-nutricional”), están listos para recibir (“comer”) los “Conocimientos” que el profesor posee y que por lo tanto tiene “obligación de depositar” en “sus” receptores (los alumnos).¹¹

Esta dinámica puede provocar el surgimiento de relaciones específicas entre profesores y alumnos. Así, por ejemplo, cuando el profesor, como depositario del “saber”, llega a la clase para entregar sus “conocimientos”, todo está preparado de antemano para que el acto de la “nutrición intelectual” tenga lugar. El profesor tiene el programa del curso que debe impartir: objetivos, contenidos, técnicas de aprendizaje, formas de evaluación, etcétera. Los alumnos han aprendido a lo largo de su vida, entre otras cosas, que deben llegar a tiempo a su clase, prestar oído para recibir “el saber” que les trae el profesor; “almacenar” lo que éste les dice y en la forma como se les dice que hay que hacerlo así como repetir lo que captaron en el texto de los artículos leídos. Todo esto sin que olviden por ningún momento que el único que puede valorar este “aprendizaje” es el profesor.

En el salón de clases, profesores y alumnos participan del “banquete de los conocimientos”. Conforme al menú de día, los “alimentos” intelectuales son servidos de diferente manera y por diferentes razones, pero con un mismo fin: “nutrir” intelectualmente a los estudiantes. Las proteínas y calorías que deben ser consumidas tienen diferentes “olores y sabores”. Las hay desde el sabor más reaccionario hasta el más revolucionario. La forma de servir en el aula el “menú-conocimiento”, lo que se ofrece para “comer intelectualmente” y la finalidad de dicha “comida” pueden ser muy diferentes. Lo que nos interesa enfatizar *metafóricamente* es el hecho de que no hay un proceso cognoscitivo, creador y re-creador de conocimientos a partir de un objeto de estudio. Simplemente se realiza un acto más de la sociedad consumista: se “comen conocimientos”.

La comprensión crítica del proceso educativo que se desarrolla en el salón de clases exige la identificación de los problemas que genera, pero para llegar a la raíz del fenómeno no basta con saber que tales problemas existen, es necesario transformar dicho proceso, rompiendo con la falsa dinámica entre el profesor que proporciona un “saber” digerido y los estudiantes que se nutren y engordan en forma pasiva con ese “saber”.

La transformación de dicho proceso no se opera de la noche a la mañana ni puede ser realizado en forma mecánica. La reducción del proceso educativo a un simple acto “educa-nutricional” como resultado de la dicotomía entre teoría y práctica, que es la esencia del salón de clases, encuentra su razón de ser en la estructura de la sociedad.

En una formación social de capitalismo dependiente y periférico, las clases teóricas en el aula son en sí mismas una deformación del proceso dialéctico que debería unir la acción y la reflexión en el hombre concreto (situado en una clase social determinada, como sujeto histórico y dinámico). En el salón de clases el auténtico acto de conocimiento, transformador de la práctica, está impedido por el hecho de que en general los estudiantes y los profesores no conocen el objeto de estudio ni tienen una práctica cognoscitiva real, sino que poseen un saber que han adquirido a través de “comidas” o “banquetes educa-nutricionales”, que los apartan cada vez más de su realidad concreta, los enajenan fuera de ella.

De esta manera, las clases teóricas constituyen casi siempre un mero “consumo de saberes”, en donde el “banquete” (el “menu”) es un objeto de estudio que no guarda ninguna relación con la realidad concreta. En las clases teóricas no se desarrollan ni se crean conocimientos, porque sólo se cuestiona en forma abstracta (cuando mucho) el saber acabado que dice poseer el profesor.

Las técnicas que se desarrollan con el fin de lograr que el estudiante reciba el “menú de saberes” tratan siempre de optimar el aprendizaje (independientemente de los contenidos) entendiendo por

¹¹ Cfr. P. Freire, *La importancia...*, pp.67-69.

esto el estímulo máxima de la conservación de la información. Es importante señalar que aunque existen diferencias fundamentales en los contenidos del aprendizaje (el “menú”) los profesores fácilmente podemos precipitarnos en la “nutrición intelectual”, ya que cambiamos las recetas y métodos del producto “conocimiento”, pero sin ir a la esencia del problema “nutricional”. Este error es arrastrado inclusive por profesores que supuestamente defienden una posición histórica-dialéctica, pero que fácilmente caen en las contradicciones que estamos señalando, ya que de todas formas lo que busca en los alumnos es una mejor “nutrición intelectual”, cambiando tan solo los “menús” que estos deben consumir.

2.2 CATEGORÍAS ANALÍTICAS PARA INTERPRETAR LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EL SALÓN DE CLASES

Lo anterior nos permite enfatizar que existen problemas que van más allá del campo estrictamente educativo, más allá del salón de clases. Si bien el aula puede llegar a ser un punto de partida para el conocimiento dialéctico de la realidad, no podemos mitificar la función de ésta. La educación no es un mundo autónomo, es un espacio más dentro del sistema social y reproduce (en ocasiones) las contradicciones de éste.

Sería ingenuo pretender que en la dos prácticas educativas que son objeto de estudio en este trabajo se han logrado superar tales contradicciones. Por el contrario, consideramos que en la medida en que se busca partir de una práctica concreta, gran parte de las contradicciones que engendra el proceso educativo tradicional han aflorado en estas prácticas. Con tales supuestos, para abordar el estudio de estas prácticas proponemos las siguientes categorías: la relación saber-conocimiento y la producción y difusión del saber.¹²

2.2.1 RELACIÓN SABER Y CONOCIMIENTO

Para algunos teóricos como Beillerot¹³, saber es tener conciencia de saber, saber que sabemos. Para dicho autor la distinción entre conocimiento y saber tiene como finalidad la traducción social de los *sujetos* y de los *objetos* que entran en el proceso de conocimiento, sin que esta distinción forme la idea de un conocimiento puro, de un saber que emerge en la historia. Para Beillerot el conocimiento participa del movimiento de la historia. El saber, definido como conjunto de conocimientos institucionalizados y admitidos como tales, es el que nos interesa debido a que con sus leyes de desarrollo dirige el proceso educativo.

Según Beillerot, la observación muestra que la producción del saber obedece, más o menos, a las mismas reglas que se siguen para la producción de cualquier mercancía. La producción del saber sigue las reglas capitalistas de la economía: búsqueda de ganancia, acumulación de plusvalía, división social del trabajo (entre los que hacen o “fabrican” el saber y entre los que se apropian del saber, los “capitalistas” o los patrones del saber).

El saber es uno de los elementos más activos del desarrollo de las fuerzas productivas y por ello es parte integrante del modo de producción capitalista. El saber existe en el seno de una formación social específica y es determinado por el modo de producción dominante. En el interior mismo del saber encontramos las leyes generales de la producción que permiten ver la determinación absoluta del saber a nivel social.

¹² Presentamos una visión más profunda de este análisis en un libro de próxima publicación; Miguel Escobar G., *Educación liberadora: hacia una pedagogía total*.

¹³ Vacky Beillerot, *Ideologie du savoir*. París, Casternais, 1979, pp. 20-40.

El saber es un fenómeno social y por ello la escuela no crea ni el saber ni la división social en clases, aunque la escuela es una pieza maestra en la difusión, transmisión y reproducción de la división social. Pero el saber no se impone por sí mismo. El saber se confunde con el no saber, con las representaciones que cada uno posee y se enfrenta a las resistencias de los que “no saben” en la medida en que constituye una forma de transmisión de una ideología dominante. Por ello, la difusión del saber es una empresa de gran envergadura, que moviliza todos los recursos con que cuenta la ideología dominante. Los saberes transmitidos son jerarquizados (y algunos eliminados) y así son difundidos popularmente. Los saberes participan del orden; las instituciones que se encargan de difundirlos son tan importantes como el ejército en tiempo de guerra. Existe, entonces, una cadena integrada entre producción, saber, difusión o reproducción, o sea, que de esta forma el saber viene siendo una institución dentro del mundo contemporáneo.¹⁴

2.2.2. LA PRODUCCIÓN Y LA DIFUSIÓN DEL SABER

El saber es la herencia de la humanidad. El saber se adquiere, no es un simple contenido: es una verdadera aculturación que no puede nunca separarse del soporte de su contenido (por el saber existen los llamados “padres del saber”).¹⁵

De esta forma, en las sociedades capitalistas la escuela realiza las funciones necesarias para mantener los aspectos autoritarios del saber (el profesor, el programa, la burocracia, el jefe) y se niega la posibilidad de llegar al conocimiento de las relaciones que guarda el saber con la autoridad. El sistema escolar refuerza, tan solo, la autoridad del saber. El alumno, por lo tanto, sólo tiene que comprender y memorizar los contenidos programáticos diseñados por la “autoridad”, y no los puede poner en tela de juicio, so pena de ser aplastado por dicha autoridad ya que sólo ésta (el profesor en este caso) puede determinar si el estudiante aprendió (“sabe”) o si no aprendió lo que le fue enseñado (transmitido).

2.3 LA PARTICIPACIÓN CRÍTICA EN EL SALÓN DE CLASE

Cuando Paulo Freire creó el método de alfabetización, su principal preocupación era posibilitar que los analfabetas explotados fuesen capaces de “leer” y “escribir” su historia y su cultura.

Este problema no es ajeno al ámbito universitario. El estudiante es alfabeto porque sabe leer y escribir palabras, pero en general, al ser convertido por la educación tradicional en un “objeto” pasivo no sabe “leer” y “escribir” su historia y su cultura, y difícilmente desarrolla su capa crítica y creadora de conocimientos, es decir, es un analfabeto político. En este trabajo nos interesa enfatizar, desde esta óptica, el problema y la relevancia de la participación del estudiante en el salón de clases.

En las clases teóricas, la gran mayoría de los estudiantes mantiene una actitud pasiva, silenciosa. Son sólo unos cuantos los que participan; y si tomamos en cuenta lo antes dicho en relación con la deformación del proceso educativo que se convierte en un acto educa-nutricional y la falsa dinámica que emerge de dicha deformación, habría incluso que cuestionarnos acerca de la naturaleza de dicha participación.

Muchas veces los estudiantes que intervienen en las clases lo hacen en forma acrítica, repitiendo lo que oyen o gracias a una buena memorización de saberes; otros estudiantes participan con el fin de llamar la atención de sus compañeros o del profesor para obtener una buena calificación.

¹⁴ *Idem.*

¹⁵ *Idem.*

La participación de los estudiantes como sujetos críticos en el proceso educativo que se desarrolla en el salón de clases es uno de los aspectos más difíciles de abordar y al mismo tiempo uno de los más importantes en problemática del ámbito universitario. Probablemente uno de los principales obstáculos para su encauzamiento sea que se desconoce dicha realidad. Lo que nos interesa subrayar es el hecho de que la incapacidad del alumno para expresar su mundo, para “leer” y “escribir” su verdad es un fenómeno social, inmerso en las sociedades capitalistas, que con sus especialidades se reproduce tanto entre los adultos analfabetas como entre los estudiantes universitarios.

Como sostiene Freire, mediante el conocimiento (y no la simple memorización de saberes) y la transformación de la realidad es como los sujetos desarrollan su capacidad crítica.

Por lo tanto, la falta de participación de los estudiantes como sujetos críticos e el salón de clases es fruto de la deformación del proceso educativo. Esta participación crítica ha sido una de las preocupaciones centrales en nuestra práctica docente. La búsqueda de alternativas es un reto que implica transformar a los estudiantes de “objetos” en sujetos, al tratar de romper con la cadena que existe entre producción de saber y difusión de saber. En este sentido, es fundamental tomar en cuenta que afirmar que la actitud silenciosa de los estudiantes es necesariamente resultado de una falta de criticidad, es una reducción mecanicista, de igual forma que es un error calificar toda intervención en clase como una expresión de criticidad.

3. CAPACITACIÓN Y LIBERACIÓN: UNA PRÁCTICA DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS CON ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA

Esta experiencia educativa fue realizada entre 1978 y 1983 con estudiantes de psicología (en la carrera de psicología de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala, D. F. (ENEP-Iztacala)). Nuestro trabajo tenía como objetivo capacitar a los estudiantes para trabajar en la educación para adultos, a través de un programa de servicio social que la universidad presta a las personas que habitan en los alrededores de Iztacala y que quieren aprovechar el Sistema de Enseñanza Abierta, en los niveles de *primaria* y *secundaria*. Dicha práctica se llevó a cabo en un salón de clases de la ENEP.

Los estudiantes que participaron en la práctica tenían una formación basada en el análisis experimental de la conducta, ya que el diseño curricular de la carrera de psicología, conocido como “Psicología Iztacala”, tiene su fundamentación en esta corriente psicológica. Sin entrar en el análisis de dicha concepción curricular, baste decir que “Psicología Iztacala” plantea un avance en cuanto a la concepción del proceso educativo (su diseño curricular está organizado por módulos), aunque este avance en gran parte entra en contradicción con la fundamentación teórica de la carrera de psicología.

El currículum, técnicamente, gira en torno a la vinculación que debe existir entre teoría y práctica, entre enseñanza y aprendizaje, y con las necesidades del sistema de producción imperante en nuestra sociedad. Sin embargo, ideológicamente, su concepción responde a un marco teórico-metodológico y técnico inspirado en la ciencia del análisis experimental de la conducta, siendo una técnica que sigue y refuerza la lógica del sistema capitalista. Su concepción del hombre y de la sociedad responde a una teoría mecanicista, que sólo busca la adaptación pasiva del hombre a un modelo estático de la sociedad.

La contradicción entre el avance en la concepción del proceso educativo y la fundamentación teórica del plan “Psicología Iztacala” reside fundamentalmente en el hecho de que la vinculación entre teoría y práctica debería presuponer la creación de conocimientos y por lo tanto la transformación de la realidad y el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, lo cual o se advierte. Sin embargo, la ciencia del análisis experimental de la conducta que niega la ideología del conocimiento

transformador, propicia la reproducción de saberes que hagan factible la adaptación del hombre a la sociedad capitalista.

Posiblemente el espacio de trabajo que puede ser utilizado a favor de una concepción diferente a la que en “Psicología Iztacala” se postula está dado por la contradicción a que hemos hecho referencia, y los alumnos tienen la posibilidad de trabajar en la práctica (desde ella misma), pudiendo aprovechar esta situación como criterio de transformación (lo que sucede en dicho proceso) y no los elementos teórico-técnicos conductistas.

El Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) tiene sus orígenes en el Sistema de la Universidad Abierta de Inglaterra, modelo elaborado en base a la lógica educativa de los países industrializados. Esta situación no se tiene en cuenta, y en México, la copia de este modelo que ha tenido lugar se reduce a una integración de los adultos al sistema escolar a fin de paliar las demandas de educación que surgen de la población marginada del sistema escolar formal. Al tenerse en cuenta la dificultad que para muchas personas representa el seguir una instrucción regida por un tiempo y un espacio escolar jerárquicamente organizado y que exige el cumplimiento de una secuencia rigurosa, se han ideado modelos –como el SEA– que pretenden ser una solución a tales problemas.

Los alumnos inscritos en el SEA (usuarios) pueden seguir los cursos cuando quieran, como quieran y al ritmo que lo deseen. El profesor (asesor) solamente debe coordinar el aprendizaje (si el usuario lo desea, ya que existe la posibilidad de que éste lo siga por su cuenta). De esta forma, en dicha práctica de educación para adultos participábamos los siguientes elementos: profesores de psicología (coordinadores), estudiantes de psicología (asesores) y los adultos inscritos en el SEA (usuarios). Según los planes de SEA, trabajando en forma conjunta, todos los usuarios se ayudarán entre sí para seguir dicho aprendizaje. Sólo se requiere, *en teoría*, que el usuario tenga o adquiera repertorios *autodidácticos*¹⁶ para ir avanzado a su propio ritmo. Los libros son proporcionados por el sistema (son gratuitos en primaria y están diseñados en base a cuatro áreas: español, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales). Los exámenes son coordinados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las contradicciones que conlleva el SEA son evidentes, ya que se reproducen y acentúan las dificultades inherentes al sistema escolar formal: el libro, como guía ideológica de un saber abstracto y universal; el aprendizaje memorístico y desvinculado de una realidad concreta, que impide el conocimiento-transformación de la misma; el fomento del mito de la movilidad social y la selección piramidal de una súper minoría que llega a la cima, etcétera. (Solamente un estudiante de cerca de 500 logró, al menos por lo que sabemos, llegar a la universidad).

Sin embargo, las contradicciones del SEA y del currículum de “Psicología Iztacala” son en sí mismas y en su identificación, un buen punto de partida para desarrollar un análisis crítico; son el espacio libre de lucha a favor de una opción educativa democrática y popular, que puede ser utilizada para que se inicie un conocimiento crítico, al tomar al propio SEA y a “Psicología Iztacala” como un objeto de estudio para conocerlo y transformarlo.

¹⁶ El principio psicopedagógico del auto didactismo en el que se basa la universidad abierta, es un principio que a nivel de educación universitaria es muy cuestionado y, aún más en su adaptación en la educación universitaria es muy cuestionado y, aún más en su adaptación en la educación para adultos. El principal problema está en que ser autodidacta es una cualidad que solamente algunas personas pueden tener y que al hacerla universal sólo se incurre en un sofisma, ya que en el fondo lo que se busca es aminorar costos en programación de libros, formación de profesores, salario de profesores, utilización de espacios escolares, etcétera.

3.1. EL SEA Y SU APLICACIÓN EN IZTACALA (SEA-I)

Desde el inicio de nuestra participación en la práctica de educación para adultos en Iztacala, la principal preocupación estaba centrada en la búsqueda de alternativas que permitieran el desarrollo de un proceso educativo orientado por los planteamientos teórico-epistemológicos de la “educación liberadora”.

En los inicios de la práctica nuestro trabajo se concentró en el análisis de la educación de adultos en México del SEA y del currículo de “Psicología Iztacala”. Era necesario ir creando *espacios libres*, formas de organización que permitieran la participación crítica y comprometida de profesores, estudiantes y adultos inscritos en el SEA-I. Este era nuestro desafío, habría que ir más allá de lo establecido, crear y recrear un espacio de reflexión a favor de una educación democrática y popular. Lo primero que hicimos fue intentar la identificación de las principales contradicciones inherentes al SEA-I y al currículo de “Psicología Iztacala”. Así, empezamos a darnos cuenta que:

- a) El adulto en el SEA es tomado como un “objeto” sobre el cual es necesario depositar una serie de contenidos programáticos. Por lo tanto es un “elemento”, un ser a-histórico, sin cultura”, que debe adaptarse al sistema de producción capitalista y dependiente.
- b) El estudiante de psicología es tomado como otro “objeto” sobre el cual se han depositado una cantidad “x” de repertorios conductuales de los cuales ha de valerse, técnicamente, para lograr que los individuos con los que va a trabajar se adapten al *statu-quo*, sin cuestionarlo. Por lo tanto este alumno tampoco está inmerso en una historia viva, dinámica y contradictoria, como un sujeto que puede conocer y transformar, crear y re-crear formas de acción educativa de acuerdo a su realidad. Lo único que el estudiante y el profesor deben hacer es adaptar la realidad al arco de referencia, a las técnicas ya establecidas curricularmente.

Frente a este tipo de desarrollo del proceso educativo nuestra opción era diferente: educador y educandos (usuarios y estudiantes de psicología) deberían de participar conjuntamente como sujetos cognoscentes y transformadores de su realidad.

Si bien era cierto que tanto los libros de texto del SEA como los artículos que en general manejaban los estudiantes y profesores simbolizaban una simplificación de la realidad, un conocimiento falso y deformado, no era menos cierto que este hecho podría ser tomado como punto de partida para re-construir la realidad de otra forma, cuestionando la práctica cotidiana que se vivía en el salón de clases.

Este análisis nos permitió hacer explícitos algunos postulados teóricos que nos sirvieron de base para la reflexión sobre la práctica. Entre ellos podemos mencionar los siguientes:

- El modelo de desarrollo capitalista, en su forma periférica y dependiente, imposibilita el desarrollo de una praxis educativa liberadora, o sea, de un estudio teórico-práctico que permita la vinculación que debe existir entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre teoría y práctica.
- La hegemonía económica-política impuesta por la clase dirigente sobre las demás clases impide el desarrollo de cualquier forma de organización educativa que atente contra sus intereses de clase, o sea que evita el desarrollo de una praxis liberadora que legitime y represente los intereses de las clases explotadas.

- Es posible, como lo plantea Freire,¹⁷ que en ciertos momentos la educación sea la encargada de lanzar el desafío para que la sociedad opresora se transforme. Es preciso, sin embargo, que las transformaciones estructurales tengan lugar en apoyo al desafío, a fin de que se concreten a las prácticas en él enunciadas.
- Todos los hombres, como lo plantea Gramsci,¹⁸ son intelectuales pero no todos ejercen en la sociedad esta función. En todo trabajo físico, sin embargo, existe aunque sea un mínimo de actividad creadora, lo cual depende de cada contexto específico.
- El papel del educador no puede ser el que impone al educando su visión del mundo, cualquiera que ésta sea, sino la de dialogar con él sobre su visión e intentar desvelar lo que está oculto en toda visión (percepción) de la realidad.
- El proceso de educación tradicional (domesticador) impide que el estudiante participe en la creación y re-creación de su educación conforme a las exigencias de su práctica. Esto da como consecuencia una pérdida de la capacidad creadora del estudiante, castrándose así la posibilidad de recrear teorías, epistemologías y técnicas de acuerdo a situaciones concretas.
- Para el adulto, como lo dice Joao B. Pinto,¹⁹ no es tan importante conocer cosas nuevas (abstractas), lo que a él le interesa es sistematizar su conocimiento (integrar en un conjunto más armónico y más totalizante los elementos nuevos). La base del proceso educativo para el adulto es su experiencia personal, de ahí que la realidad concreta (su actividad práctica) debe ser el punto de partida del proceso de educación con y para el adulto.
- No hay práctica completa sin teoría, como lo afirma Freire, ni teoría coherente sin práctica: la teoría en unión con la práctica exige un pensamiento organizado. De ahí que pensar en forma acertada significa descubrir y entender críticamente lo que se halla más escondido en las cosas y en los hechos que nosotros analizamos. Esto o es privilegio de unos hombres, sino derecho de todos los hombres.²⁰

A fin de ser coherentes con estos postulados se intentó llegar a una forma de organización que hiciera posible que, a lo largo de la experiencia, quienes participábamos en ella (profesores, alumnos, adultos) pudiéramos tomar a dicha práctica como objeto de conocimiento, transformarla, o sea, reorganizarla y adecuarla a nuestras necesidades. La organización a que se llegó, vista a grandes rasgos, fue la siguiente:

- a. Actividades de asesoría de los estudiantes de psicología a los educandos (adultos). Estas asesorías debían responder a las exigencias de los adultos en relación a los libros del SEA y tendrían lugar de lunes a jueves de las 9:00 a las 11:00 hs.
- b. Actividades de programación de las asesorías. Los estudiantes de psicología, teniendo en cuenta su carga de trabajo en otras materias, tendrían, para su práctica de educación para adultos (que tenía fijado un tiempo disponible de 3 hs. Diarias, de lunes a viernes de cada semana, a lo largo de un semestre) una disponibilidad de tiempo que les permitiera preparar las asesorías a los adultos. Para ello contarían con 4 hs. A la semana.

¹⁷ Paulo Freire, *Cartas a...*, pp. 67-68.

¹⁸ Antonio Gramsci, *Cuadernos de la cárcel: El materialismo histórico y la filosofía de B. Croce*. Tomo 3, México, Juan Pablos Editor, 1975.

¹⁹ Joao B. Pinto, "Educación de adultos y desarrollo rural", en: Carlos Torres (coordinador), *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina*. México, CEE, A. S., 1982. (Colección Estudios Educativos, 6). Pp. 259-277.

²⁰ Paulo Freire, *Pedagogía del...*, *op. cit.*

- c. Organización y coordinación de las *actividades de los viernes*. Estas actividades consistían en la organización de un pequeño socio drama en torno a un aspecto vinculado directamente con la cotidianidad de los adultos. Se analizaban temas tales como: la televisión, la drogadicción, la sexualidad, la carestía, los problemas salariales y laborales, etcétera. Estas actividades se convirtieron en el eje central de la práctica y surgieron como el espacio histórico en donde era posible llevar a cabo un trabajo basado en la “educación liberadora”. Para preparar estas actividades, estudiantes y profesor se organizaban de forma tal que todos pudieran participar en la dirección de esta experiencia.

Las actividades se realizaban de la siguiente forma:

- a. Organización global de la próxima actividad. Presentación y análisis del tema que se desarrollaría el siguiente viernes. División en pequeños grupos para responsabilizar de la actividad a determinadas personas.
- b. Análisis de la actividad anterior. La finalidad de esto era conocer las fallas y los avances del trabajo pasado. Se analizaba la forma como había sido abordado el tema, la dinámica desarrollada (la forma de comunicación, la coordinación del trabajo, etcétera), la creatividad en el manejo de la actividad, etcétera.
- c. El análisis crítico de la percepción que todos los participantes tenían acerca del tema propuesto. Esto se hacía para descomponer esta percepción y poder profundizar en ella, tratando de conocer el sentido común de la gente, su capacidad crítica, los mecanismos de la percepción en estudiantes y adultos.²¹
- d. Análisis de las formas de participación. El objetivo era conocer las contradicciones de la misma, su problemática y la posible solución de ésta.
- e. Síntesis de los puntos tratados y designación de las personas que coordinarían la siguiente actividad.
- f. Actividades de evaluación y reprogramación. Esta actividad fue fundamental a lo largo de la práctica. Si tomamos en cuenta que los estudiantes tenían responsabilidades contraídas en todas las actividades, la evaluación y la reprogramación eran un punto de partida para reflexionar colectivamente sobre lo que estaba cediendo. Lo contrario hubiera sido caer en un simple activismo, en un trabajo individualista. Estas actividades nos proporcionaban el espacio necesario para ir aprendiendo a partir de la misma práctica. Por ello, continuamente, en todas las diferentes actividades que desarrollábamos (en las asesorías, en las actividades de los viernes) analizábamos y reprogramábamos nuestra práctica (a nivel práctico-teórico).

Por último, nos parece importante subrayar que como por lo general las actividades de los viernes se organizaban en torno a la presentación de un socio drama (o sea la representación libre y en forma teatral del tema a tratar) éstas permitían la creatividad de los participantes y, además, despertaban el interés de los asistentes.²²

²¹ Para profundizar en este punto, una estudiante de psicología (quien después colaboró en la práctica como profesora) realizó un estudio muy interesante. Cfr. Laura Pérez. *El papel de la práctica en el proceso de conocimiento del estudiante*. Tesis en Psicología. México, ENEP-Iztacala, 1985.

²² Un estudio detallado de esta práctica aparece en nuestro próximo libro. Además, en dicho trabajo se incluye un estudio técnico de las propuestas internacionales de la educación para adultos. Cfr. Miguel Escobar, G., *Educación liberadora: hacia..., op. cit.*

4. LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTE EN SU FORMACIÓN: ANÁLISIS DE UNA PRÁCTICA EN PROCESO CON ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA

Esta práctica se ha venido realizando durante los últimos años con estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se trata de un taller de didáctica, basado en los planteamientos de Paulo Freire. Cada taller dura un año y corresponde a los semestres séptimo y octavo de la licenciatura en pedagogía. Por lo tanto, en estos ocho años hemos tenido la oportunidad de trabajar con ocho grupos diferentes de estudiantes. Esta ha sido una experiencia colectiva en la que han participado los estudiantes del taller pero, a diferencia de ellos, nosotros hemos podido observar su continuidad a lo largo de ocho años.

Ha sido un proceso con su propia dinámica y con sus contradicciones. En ella se pueden diferenciar cuatro etapas. La primera, que correspondió al primer año de trabajo (el primer taller), podría ser definida como de búsqueda y acercamiento con los estudiantes universitarios mexicanos. La segunda correspondió a los tres años siguientes (del segundo al cuarto talleres), etapa caracterizada por la identificación de los principales problemas y contradicciones surgidos en el seno del propio taller. La tercera etapa se consagró a la definición de un plan de trabajo (programa de estudio) y, por último, la cuarta etapa, que comprende el pasado y el presente año lectivo universitario, podría ser definida como la del nacimiento de una alternativa concreta.

4.1. LA FORMACIÓN DOCENTE DENTRO DE LA ÓPTICA DE “EDUCACIÓN LIBERADORA”

Al iniciar este trabajo en el Colegio de Pedagogía nuestra preocupación central era (y sigue siendo) cómo llevar a cabo en el salón de clases un taller de “educación liberadora”, siguiendo los planteamientos de Paulo Freire. Tomando en cuenta que nuestro espacio es la universidad, era necesario que de alguna forma en el taller se posibilitara la actividad práctica de los educandos, ya que sería una contradicción pretender hacer funcionar un taller teórico sobre Paulo Freire. Sería desdialéctizar la praxis de Freire. Era preciso buscar el compromiso de los estudiantes con el taller. Sin caer en un populismo, era necesario que ellos vivieran el taller, no como una clase más, sino como una diferente alternativa frente al proceso acrítico de la educación tradicional. En este contexto, la práctica que los estudiantes han tenido como “objetos” en la educación tradicional fue apareciendo (de igual manera que en la práctica de la educación para adultos) como la mejor forma de aproximarlos a la unión dialéctica entre teoría y práctica, o sea, a analizar su propia práctica educativa como estudiantes. El taller recibió por título: “Hacia una pedagogía de la transformación social”, sintetizando en este nombre la preocupación que teníamos y el camino que queríamos seguir.

El trabajo del taller se viene realizando con estudiantes que a corto plazo se graduarán como licenciados en pedagogía y que tendrán la oportunidad de participar directamente como educadores en procesos sociales (educación para adultos por ejemplo). En la medida en que éstos adquieran conciencia de que en su educación han sido simples objetos, tendrán la posibilidad de crear a su vez nuevos espacios históricos en la óptica de la “educación liberadora”.

Así, nuestra experiencia en el taller puede ser resumida como la búsqueda de espacios históricos de lucha (institucionales en este caso) a favor de la aparición de educandos creadores y recreadores de su historia y de su cultura.

4.2. NACIMIENTO DE UNA ALTERNATIVA CONCRETA: LA CUARTA ETAPA DEL TALLER.²³

²³ Hemos decidido presentar solamente el análisis de la cuarta etapa de esta experiencia por dos razones. La primera, debido a que es la síntesis de todo el trabajo de ocho años. La segunda, porque el análisis de las

El análisis general del proceso realizado por profesores y alumnos, y las evaluaciones continuas a lo largo de 16 semestres de trabajo, hicieron posible el nacimiento de una alternativa concreta para la organización de este taller.

Brevemente podemos decir que dicha organización está centrada en los siguientes puntos:

4.2.1. OBJETIVO TERMINAL

Al concluir el taller (en el segundo semestre) los estudiantes y el profesor habrán analizado y sistematizado los principales problemas y contradicciones experimentados en el desarrollo de un programa de estudio, organizado y dirigido por los estudiantes.

4.2.2. ORGANIZACIÓN DEL TALLER:

El taller está organizado para funcionar durante dos semestres lectivos.

Propuesta para el primer semestre. Incluye dos momentos principales: En el primero de ellos el profesor expondrá la metodología general propuesta para el taller, con la presentación del objetivo terminal, así como la génesis y el desarrollo de éste a lo largo de 8 años; además, se expondrán los planteamientos teórico-epistemológicos de la pedagogía freireana que lo sustentan. En el segundo momento los estudiantes serán invitados a celebrar un programa de estudio y a responsabilizarse de su puesta en marcha.

Para lograr este se hará hincapié en la metodología general propuesta, explicando que la finalidad del programa de estudio será la de hacer un análisis sistemático de la práctica educativa vivida por los estudiantes a lo largo de sus estudios en la carrera de pedagogía. Los contenidos teóricos en que se apoyará el programa se identificarán siguiendo los planteamientos freireanos. Sin embargo, la metodología del programa será decidida y definida por cada equipo de trabajo. Así, el grupo quedará dividido en equipos que trabajarán 2 ó 3 clases para proponer un programa. Los programas propuestos serán discutidos y el que obtenga un consenso mayor será tomado como eje principal para elaborar el programa colectivo que servirá de guía para el primer semestre. Se nombrará luego el representante de cada equipo para que integre un grupo coordinador encargado de dirigir el taller.

La evaluación del taller tendrá dos puntos: la evaluación formativa (ésta se hará a lo largo de cada semestre y permitirá los ajustes necesarios al programa) y la evaluación para la acreditación (los puntos que contemple deberán quedar especificados en la elaboración del programa de estudio).

Propuesta para el segundo semestre. En el segundo semestre se procederá a hacer un análisis de los principales problemas y dificultades experimentadas durante el desarrollo del programa. Esto con la finalidad de reconstruir la práctica vivida en el semestre anterior, reconstruyendo así a la vez el proceso del conocimiento (en sus aspectos cognitivo y afectivo) vivido por el grupo durante el funcionamiento del taller.

En el primer año de la cuarta etapa se trabajó siguiendo los lineamientos surgidos durante la tercera etapa, o sea, propiciando que los estudiantes elaboraran y pusieran en marcha –en el segundo semestre- un programa de estudio que plasmara sus intereses. A grandes rasgos, el

etapas anteriores ya fue publicado. Miguel Escobar G., "Educación y liberación. (Su espacio en la universidad)", en *Perfiles Educativos*, núm. 5, Nueva época, CISE-UNAM, abril-julio 1984, pp. 24-36.

proceso seguido fue el siguiente: al inicio del segundo semestre, el grupo, dividido en equipos de trabajo, diseñó y propuso un programa de estudio. Cada equipo tuvo como ejes de trabajo la definición de un mismo objetivo terminal y la identificación de algunas de las líneas metodológicas empleadas para elaborar el programa (elementos presentados por el profesor a todo el grupo).

Después de que cada equipo terminó su proyecto de programa (en 4 sesiones de trabajo, de hora y media cada una), se hizo una discusión para elegir el que contó con mayor consenso en el grupo. Una vez elegido el programa, el equipo que lo había elaborado se responsabilizó de la coordinación total del taller, con el apoyo del profesor.

En el desarrollo del trabajo surgieron problemas y contradicciones que, sometidos a un análisis con todo el grupo y fundamentalmente con el equipo coordinador, pueden ser resumidos en los siguientes puntos:

- en cuanto a la dinámica de trabajo, el grupo comunicó al equipo coordinador los conflictos cotidianos que se establecen en la relación tradicional profesor-alumno: por ejemplo, que el equipo coordinador asumió una actitud autoritaria y no sabía ni conducir ni motivar al grupo; que algunos estudiantes no asumieron sus responsabilidades, no asistían al curso o bien lo hacían sin cumplir con las lecturas necesarias; y además, que en el taller, como suele suceder en cualquier otro curso, aparecería siempre ese tipo de estudiante que se siente “poseedor” de la verdad y con su actitud tendía a sabotear el trabajo del resto del grupo.
- en el plano metodológico surgieron dificultades como las siguientes: debido a que el grupo coordinador no conocía toda la pedagogía freireana, no fue capaz de manejar en forma adecuada los contenidos del programa propuesto (aunque se habían elaborado con el apoyo del profesor). Las técnicas utilizadas en la discusión no fueron las más idóneas para permitir la profundización en algunos temas.
- la forma de evaluación previamente definida, e términos de evaluación formativa y de evaluación para la acreditación, presentó grandes carencias: desde el principio de la actividad del taller no quedó clara la forma en que dicho proceso se iba a desarrollar. El principal problema estribó en que el grupo coordinador presentó una propuesta que, aunque en general fue aceptada por el grupo, al ser llevada a cabo no cumplió con las expectativas de algunos estudiantes en el sentido de que fácilmente obtendrían como calificación MB o B. Fueron especialmente los estudiantes que no habían trabajado y que no habían asistido regularmente a clases los que exigían una calificación alta, con lo cual se agudizaron las contradicciones.

El análisis de esta problemática y de las contradicciones advertidas en ella permitió que surgieran una alternativa concreta para la conducción del taller en el próximo año lectivo: al iniciar el primer semestre el grupo tendría como tarea la elaboración del programa de estudio y el análisis de la práctica educativa, en general, como se hacía anteriormente. Así, en el segundo semestre se analizaría la práctica educativa, pero centrada en la experiencia vivida en el primer semestre.

5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

5.1. CONTRADICCIONES Y AVANCES EN EL PROCESO EDUCATIVO: CAPACITACIÓN Y LIBERACIÓN

En síntesis podemos afirmar que la organización de la práctica (en su concepción teórica y en la derivación de las actividades concretas a realizar) permitió que profesores y alumnos de psicología pudieran hacer un análisis más claro de su práctica educativa, o sea, de una acción concreta

relacionada particularmente con la educación para adultos, pero con derivaciones importantes para cualquier tipo de educación.

Este proceso no es mecánico y estamos conscientes de las dificultades que esta forma de organización participativa trae consigo. Por ejemplo, no todos los estudiantes que participaron en la práctica lo hicieron comprometiéndose a una reflexión crítica y transformadora. Algunos veían la práctica como otro trabajo escolar, como un requisito más para terminar su carrera.

¿Se puede afirmar, entonces, que los estudiantes, profesores y adultos quieren liberarse, es decir, participar críticamente en un proceso educativo transformador de su realidad?

Una primera aproximación para responder a esta pregunta puede resumirse de la siguiente manera: en general, los estudiantes están hastiados de verse tratar como “cosas” en donde tan solo depositan saberes; entienden, aunque no críticamente, que la educación que reciben no responde a lo que ellos quisieran; “sus” maestros y “sus” libros (artículos) son ajenos a su práctica. La escuela “castra” su capacidad creativa y participativa. Por eso siempre intentamos ser cuidadosos en la presentación, organización y desarrollo de la práctica a fin de que ésta se viera como un proceso inacabado, necesario de recrear, de re-inventar.

Sin embargo, lo dicho anteriormente revela algunas diferencias en cuanto al trabajo con usuarios y con estudiantes. A lo largo de nuestra práctica docente hemos comprendido que la participación de los adultos muestra niveles diferentes a la de los estudiantes de psicología. Estos últimos, después de haber atravesado por un largo proceso de escolarización, o sea, después de haber “sufrido” un largo proceso de *cosificación*, tienen la oportunidad de analizar esa práctica que han vivido y fácilmente pueden expresarse en torno a ella, aunque en forma a-crítica. Los adultos, por el contrario, tienen una visión más lejana (a veces mítica) de este proceso, lo que dificulta su análisis profundo.

Para los estudiantes de psicología esta es una realidad cotidiana que puede ser aprovechada en una óptica crítica, aun con las limitaciones mencionadas. Por ejemplo, la motivación de los estudiantes, al estar éstos casi en la cúspide de la pirámide escolar, se centra en el aprovechamiento de los beneficios que pueden obtener, lo cual puede ser obstáculo para un compromiso serio. La historia escolar de no participación, de carencia de creatividad, de adaptabilidad máxima, los puede llevar a que en principio acepten cualquier propuesta, sobre todo cuando ésta no les perjudica. Sin embargo, algunos estudiantes pudieron concretar a lo largo de la práctica la búsqueda de un compromiso serio con ellos mismos y con sus compañeros de trabajo. Este es un punto fundamental que queremos subrayar, ya que nuestra intención no era la de capacitarlos (formarlos) mecánicamente en el campo de la educación para adultos, es decir, darles fórmulas, modelos para seguir reproduciendo una forma autoritaria y acrítica de educación.

Se trata de un proceso difícil y a veces conflictivo; es, como suele decirse en el lenguaje coloquial, un “estira y afloja” entre la posición cómoda y pasiva del “objeto receptor” de conocimientos “acabados” y la actitud crítica y comprometida del sujeto que no recibe “saberes”, sino que él mismo debe descubrir y elaborar los conocimientos. Estos nunca serán acabados y perfectos, sino que constituirán un proceso, un punto de partida para seguir conociendo y transformando. El profesor, en cuanto educador que también se educa con los estudiantes, debe ir conociendo esta búsqueda que inician los estudiantes, respetándola y haciendo explícita su orientación.

La “educación liberadora” es una opción de serio compromiso con las clases explotadas, pero no hay que olvidar que no es un proceso mecánico y que se presenta de manera distinta en cada persona. Lo principal es un trabajo directo con los estudiantes, que tenga sus raíces en el compromiso que los profesores asuman, al mismo tiempo que se respeta el lento proceso de transformación de los estudiantes en sujetos críticos. Esto no significa dejar todo al espontaneísmo o a la buena voluntad de los estudiantes. No se puede perder de vista que esta práctica, dentro del

marco de una “educación liberadora”, forma parte del programa de servicio social que los estudiantes deben cubrir y que es necesario para acreditar los cursos, por lo cual exige un mínimo de responsabilidad, no sólo porque es un requisito escolar, sino principalmente porque se trabaja con personas –los adultos inscritos en el SEA-I- y no con cosas. Si nosotros hemos sido tratados como tales, es el momento de ir cambiando.

Afortunadamente, la gran mayoría de los estudiantes con quienes trabajamos tomaron desde el principio muy en serio este proceso educativo. Muchas veces, lo que ha faltado no es compromiso, sino experiencia en este tipo de actividades. Esto es algo que no se puede aprender de un momento a otro, ni tampoco improvisarse. Después de tantos años de no haber permitido al estudiante ser él mismo, no se le puede exigir, casi de la noche a la mañana, que participe creativa y críticamente. Esto es algo que él va re-aprendiendo durante el propio proceso de “educación liberadora”: liberadora de esas estructuras educativas rígidas que no lo dejan ser.

En relación con los adultos inscritos en el SEA, podemos decir que debido a que éstos comenzaban apenas a ascender en la pirámide escolar, sus motivaciones en cuanto a lo que querían exactamente de la educación abierta no eran muy claras. Sabían que tenían que terminar un grado más de la pirámide escolar –de la cual habían desertado o de la que habían sido excluidos-, pero alcanzar la cúspide era para ellos algo tan distante que cualquier cambio fuera de lo tradicional podía perturbarlos y no era fácilmente asimilado en forma crítica. Lo que para la mayoría de ellos resultaba claro era el hecho de que si el esfuerzo que hacían por aprender no les daba frutos objetivos y concretos, desertarían del sistema sin mayor dificultad. Muchos de estos adultos habían tenido una experiencia frustrada en el sistema escolar y no estaban dispuestos a perder el tiempo ni sus esfuerzos ante la posibilidad de un nuevo fracaso.

Los adultos acudían al SEA-I buscando una educación tradicional (expectativa que no está muy lejana de la de cualquier estudiante), así como a un maestro que les impartiera clases y que les dijera todo lo que debían hacer. Como consecuencia, el proceso de liberación de los adultos resulta más largo y difícil cuando se desarrolla por los cauces normales del sistema escolar, sin que exista, a nivel de la estructura social, una situación revolucionaria. Es aún más difícil cuando este proceso educativo se realiza sin una práctica concreta. Entre más lejana sea la vinculación que debe existir entre teoría y práctica, más difícil será el proceso de concientización.

Los adultos buscaban en el SEA-I un servicio social. En cambio, para profesores y estudiantes era una forma de capacitación para trabajar con adultos. De ahí que los estudiantes, en relación con los adultos, tuviesen un nivel diferente en el proceso educativo. Profesores y alumnos buscaban aprender mediante una práctica concreta: el trabajo con los adultos. Estos, aunque se intentaba involucrarlos cada vez más en su propio proceso educativo, participaban en forma más pasiva. Los adultos no asistían a las actividades generales organizadas para la realización de la práctica.

Lo anterior no implica que los educandos (adultos) carecieran de una conciencia pre-crítica en relación al proceso de cosificación que la sociedad de consumo ha creado para ellos. Esto lo saben ellos de manera distinta y en relación a problemas diferentes a los presentados en los libros. Su vida, en muchos casos, es un ejemplo de dicha cosificación. De ahí que la educación que nosotros intentamos compartir con ellos y nosotros hacíamos diariamente. De la necesidad de rebasar los libros surgió la idea de llevar a cabo las actividades de los viernes.

Este análisis, que hemos sintetizado brevemente, nos llevó a pensar que el trabajo enfocado especialmente hacia los estudiantes de psicología –asesores- y no centrados en los adultos sería más formativo para los estudiantes dentro de los planteamientos de la “educación liberadora”. Ellos y nosotros tendríamos como objeto de estudio una situación concreta, la organización global de la práctica. A los estudiantes debería consagrarse toda nuestra atención, a fin de que, partiendo de esto, se prestara un servicio social cada vez más comprometido y más participativo con los adultos.

5.2 CONTRADICCIONES Y AVANCES EN EL PROCESO EDUCATIVO: LA FORMACIÓN DOCENTE

En la experiencia desarrollada con estudiantes del Colegio de Pedagogía, en la cuarta etapa del taller, ha sido posible identificar los siguientes avances y limitaciones:

- la experiencia es muy enriquecedora porque los estudiantes se sienten obligados a llevar a la práctica lo que de alguna forma han aprendido a lo largo de su carrera;
- se aprenden desde la práctica los planteamientos de la “educación liberadora”;
- el hecho de permitir que los estudiantes sean los encargados de organizar su práctica educativa es muy enriquecedor, ya que los problemas y conflictos que surgen se pueden analizar con mayor profundidad y se reconstruye la realidad a través de la misma práctica y no a través de la teoría;
- el plan de trabajo que, como profesores, hemos propuesto para organizar el taller revela un problema de orden metodológico, que es necesario resolver. Esto se debe a que dicho plan incluye el trabajo que debe realizarse para cubrir los dos semestres, pero puede crear la confusión de que se trata de la tarea a realizar en el primer semestre. Concretamente, esto se debe a que la finalidad del taller, que comprende dos semestres, busca abrir un espacio para la reflexión práctica-teórica sobre el ejercicio educativo cotidiano en el salón de clases. En el primer semestre, los estudiantes son invitados a participar en la elaboración de un programa de estudios para ese mismo semestre; y en el segundo, se analiza la experiencia vivida en el primer semestre, durante el cual el profesor presenta el objeto terminal y los lineamientos metodológicos para elaborar el programa de este semestre. Esto crea confusión, debido a que no queda clara la diferencia entre los dos semestres, además de que esta forma de trabajo impide la creatividad de los estudiantes en la elaboración de su programa de estudio.

Esta problemática fue analizada en el segundo taller de esta cuarta etapa. Los estudiantes, organizados en cuatro equipos de trabajo, identificaron los siguientes temas: la metodología, la evaluación y la coordinación.

La riqueza del análisis por los estudiantes permitió, en primer lugar, la reflexión y la elaboración de conocimientos, reconstruyendo la práctica vivida por los estudiantes y el profesor; en segundo lugar, permitió hacer más coherente la propuesta de trabajo para el siguiente taller.

En síntesis, en el proceso de las experiencias educativas señaladas fue posible definir una estrategia de trabajo que puede ser sintetizada en los siguientes puntos:

1. Un análisis teórico tanto del programa a desarrollar como del currículum en el cual aquél está inserto. Dicho análisis tiene como objetivo principal la búsqueda de espacios históricos de trabajo que puedan ser utilizados con una óptica de “educación liberadora”.
2. El estudio de las principales contradicciones que se presentan en el proceso educativo, con el fin de identificar aquella (o aquellas) que pueda ser abordada a lo largo de la práctica. Esto permitirá que profesor y alumno adquieran una capacidad de análisis y de síntesis dentro de una totalidad concreta (de lo particular a lo universal y viceversa).
3. El análisis (teórico-práctico) tanto del objeto de estudio como de la problemática en donde éste se inserta.
4. Elaboración de categorías analíticas y de instrumentos técnicos para poder examinar la práctica cotidiana. Esto, acompañado de lineamientos teórico-epistemológicos (postulados,

por ejemplo) que sirvan para desarrollar en los estudiantes su capacidad de abstracción y de síntesis, punto importante en la elaboración (construcción) de conocimientos.

5. La elaboración de un programa guía de trabajo que permita, en base a los puntos anteriores, enfrentar y confrontar a los estudiantes y al profesor con su práctica concreta, tomando ésta como criterio de verdad y no solamente a partir de los lineamientos teórico-epistemológicos ya elaborados.
6. Definición de diferentes tácticas de trabajo que permitan al estudiante y al profesor trabajar sobre si mismo, o sea, en la elaboración (construcción) de sus propios conocimientos. Esto, sin detrimento de trabajo grupal y, por el contrario, como condición indispensable para que dialécticamente surja lo grupal y lo individual. Nos referimos, por ejemplo, a reportes de trabajo, esquemas, fichas, ensayos, identificación de una problemática y definición de un objeto de estudio, elaboración conceptual y teórica pertinente a cada práctica.
7. Un proceso continuo de evaluación de la práctica. Hacer un seguimiento de la misma teniendo como criterio de análisis la práctica misma, o sea, lo que se piensa, se siente, se logra, se dificulta, en el trabajo de profesor y estudiantes.