

Crítica de la didáctica antifilosófica en el pensamiento de Paulo Freire

Criticism of the antiphilosophical didactic in the thinking of Paulo Freire

Crítica da didática antifilosófica no pensamento de Paulo Freire

Carlos Alberto Ballesteros Rayo

Máster en Gobernanza y Derechos Humanos de la Universidad Autónoma de Madrid. Licenciado en filosofía de la Universidad del Valle. Grupo de investigación Phylojuris. Universidad Libre, Cali, Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9146-3067>. Correo: ballrayo@gmail.com

FECHA RECEPCIÓN: OCTUBRE 26 DE 2018

FECHA ACEPTACIÓN: NOVIEMBRE 30 DE 2018

Resumen

En este estudio se pretende contrastar el concepto de educación “bancaria” con el concepto de educación “problematizadora”, planteado por Paulo Freire (1921-1997). Su objetivo se centra en el análisis de la relación dialógica entre el educador y el educando, espacio de comunicación que conjuga los contenidos programáticos con el contexto de aprendizaje, a través de la reflexión y la acción. Asunto que constituye uno de los elementos del sistema pedagógico de Paulo Freire, denominado “saber en comunión”, componente que concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un coloquio entre los interlocutores, mediatizados por el mundo. Esta delimitación permitirá identificar un concepto de didáctica desligado de la educación tradicional, y en contraposición de la anterior, se concibe en un ejercicio permanente de reinención o replanteamiento de acuerdo a las circunstancias del problema o del tema objeto de estudio, asunto que entra en la órbita del sentido y finalidad de la filosofía.

Palabras clave: Educación bancaria, educación problematizadora, didáctica, pedagogía y filosofía.

Abstract

This article presents the contrast between the concept of “banking” education and the concept of “problematizing” education proposed by Paulo Freire (1921-1997), focusing the analysis on the dialogic relationship between the educator and the student, space of communication that combines programmatic content with the context of learning, through reflection and action. Subject that constitutes one of the elements of Paulo Freire’s pedagogical system, called “knowledge in communion”, a component that conceives the teaching-learning process as a colloquium between the interlocutors, mediated by the world. This delimitation will allow to identify a concept of didactics detached from traditional education and, in contrast to the previous one, it is conceived in a permanent exercise of reinvention or rethinking according to the circumstances of a problem or of a subject under study, subject that enters in the orbit of the meaning and purpose of philosophy.

Keywords: Banking education, problematizing education, didactics, pedagogy and philosophy.

Resumo

Neste artigo se mostra o contraste entre o conceito da educação “bancária” e o conceito de educação “problemática” exposto por Paulo Freire (1921-1997), focando a análise na relação dialógica entre o educador e o educando, um espaço de comunicação que conjuga os conteúdos programáticos junto com o contexto da aprendizagem, através da reflexão e a ação. Esse assunto constitui um dos elementos do sistema pedagógico do Paulo Freire chamado “saber em comunhão”, que é um componente que concebe o processo ensino-aprendizagem como um colóquio entre interlocutores, mediatizados pelo mundo. Esta delimitação permitirá identificar um conceito sobre didática não ligado à educação tradicional e contraposto ao anterior, é percebido como um exercício constante de reinvenção concordando com a circunstâncias do problema ou do tema de estudo, um assunto que entra na órbita do sentido e finalidade da filosofia.

Palavras-chave: Educação bancaria, educação problemática, didática, pedagogia e filosofia.

*Cómo citar: Ballesteros-Rayo, C.A. (2019). Crítica de la didáctica antifilosófica en el pensamiento de Paulo Freire. Revista Criterio Libre Jurídico, 16 (1), 1- 20. doi: 10.18041/1794-7200/clj.2019.v16n1.5785.

Introducción

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), conocido como Paulo Freire, nació en Recife, Brasil. Su aporte a la pedagogía radicó en insistir teóricamente y desde su papel como activista, que la educación lleva implícito un carácter político. Opuesto al acto educativo abstraído de la realidad, desde los primeros albores de su juventud, se interesó por el tipo de educación que recibían los sectores poblacionales más vulnerables de su país y de otras latitudes. Ese compromiso social que trazaría su vida de una frontera a otra, lo llevó a padecer la furia del poder político enfocado en la dominación de la población menos favorecida. No estaba dispuesto a tolerar a un sujeto que difundía a través de sus escritos, y, desde su acción social, que el plus de la educación reside en aquella que conduce a la lectura del mundo, para romper con la cultura del “no-ser”, del “don nadie”; abrazando así la cultura del “querer ser más”; y, en ese sentido, concebir la educación no como un patrimonio privado, sino como un patrimonio público, es decir, la educación como un derecho fundamental real, al alcance de todos.

Por eso, padeció persecuciones, prisión y destierro, realidad que no aminoró su postura, por el contrario, le sirvió como fuente de estudio para desarrollar su tesis sobre la “educación como práctica de la libertad”, asunto que desarrolló en su libro *Pedagogía del oprimido*, en donde plantea el concepto de educación “bancaria”, el que se afianza en mantener a espaldas de la realidad a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para corregir dicho problema, el autor objeto de estudio, propone la educación “problematizadora”, visión que privilegia la elucidación, invención y reinención de los contenidos, a partir de lo que sucede en el entorno social y de acuerdo a las circunstancias históricas.

El ambiente de aprendizaje para Paulo Freire es una actividad que comprende, entre otros aspectos, un ejercicio constante de reflexión, asunto que supera la descripción de los conceptos. Es decir, la cuestión no tiene como límite identificar cuál es el sujeto y el predicado de la oración. Entonces cuando decimos: “Eva ha visto un racimo de uvas” (Gerhardt, 1993, p. 1), el sentido gramatical debe ir un paso adelante del aspecto señalado, explorando el contexto social de Eva, y, en esa vía, tratar de descubrir quién es el dueño de la tierra, quien la trabaja y qué tipo de relación laboral existe entre las partes. Para llegar a ese nivel de discernimiento, Freire plantea la intersubjetividad entre el educador y el educando, o los educandos. Esa comunicación es pensada desde un espacio horizontal, que no implica una anarquía o que el estudiante, desprovisto del pedestal donde la educación tradicional ubica al profesor, tenga vía libre para desarrollar todas las conductas que vayan en contra de la educación que contribuya al sujeto a ser más.

Dicha horizontalidad, alude a que tanto el educador como el educando son personajes principales de un proceso educativo que hilvana la reflexión y la acción. Una actividad de pensamiento que se pregunta de manera permanente por el qué, el cómo y el cuándo, no restringiéndose al cuestionamiento, sino, intentando dar respuestas y, por qué no decirlo, buscar posibles soluciones a los problemas que presenta el conocimiento o la vida en común. Por consiguiente, no se debe dejar pasar por alto la importancia de la educación como objeto de estudio filosófico, para mayor claridad, lo que se ha denominado como pedagogía. En Paulo Freire, pensar la pedagogía se constituye en un leitmotiv, pues es su campo de estudio. De ahí que muchos de sus libros se intitulen así: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía de los sueños posibles*, *Por una pedagogía de la pregunta* y *Pedagogía de la tolerancia*, entre otros.

De acuerdo a las observaciones subrayadas, este texto tendrá la siguiente guía de estudio: en un primer momento se hablará de la educación “bancaria”, exponiendo que la relación entre los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, es narrativa, discursiva y disertante. Es una narración vertical, donde hay un sujeto activo que narra (el profesor) y otros considerados objetos, limitados al papel de oyentes (los estudiantes). En este caso, el profesor es un iluminado, es el que sabe y el educando es un ignorante que en la medida que capitalice o archive todo el conocimiento que le narra el profesor, puede salir de esa oscuridad. Este tipo de educación, en este artículo se le denomina antifilosófica, porque en ella no se verifican ni se contrastan los contenidos a la luz de la realidad, por el contrario, su finalidad está delimitada por la transmisión de contenidos que no pasan por el discernimiento.

En un segundo momento se presentará el concepto de educación “problematizadora” que, contraria a la educación “bancaria”, concibe una relación dialógica entre el educador y el educando. El acto didáctico no tiene un solo camino en el que uno educa y el otro es educado, sino que se educan y aprenden entre sí. Paulo Freire denomina a esa reciprocidad: “saber en comunión”, aquello que compromete la participación activa y la hermandad que deben tener los educadores y los educandos en los asuntos del proceso de enseñanza-aprendizaje (Freire, 2003, p. 90). La función de ese saber, implica que el educador problematizador hace uso de la praxis, que en el lenguaje de Freire se traduce en el uso de la reflexión y la acción, frente a los objetos cognoscibles. De modo que el profesor y el estudiante trabajan en equipo, y en esa dirección, buscan que el saber salga de los predios de la “doxa”, para que llegue al nivel de la “episteme”. Para Freire cuando entre el educador y el educando se problematiza, se desarrolla un concepto en el que se conciben a los seres humanos como seres históricos que están siendo, dicho de otra manera, se conciben como “proyectos”, y determinada visión, indica que requerirán una nueva definición, en la medida en que están ora inconclusos, ora inacabados, ora complejos. La contrastación de los dos conceptos nos llevará a percibir a la educación “bancaria” como antifilosófica y a la educación “problematizadora” como herramienta que nos permite encontrar la connotación filosófica de la educación.

La educación bancaria

Antes de dar inicio a la elucidación sobre “educación bancaria”, es importante señalar que este texto se centrará en las relaciones entre educador y educando, y en aras de ese propósito, se realizará la distinción entre pedagogía, educación y didáctica. Para iniciar con lo anunciado, es preciso indicar que la significación de la pedagogía abarca los otros dos conceptos, pues esta contiene las dimensiones

teóricas y prácticas de la educación, realizando las siguientes preguntas: ¿Por qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Qué enseñar? Y ¿Cómo enseñar? Esta función de la pedagogía, enfocada en la observancia del acto educativo, se pregunta sobre su pertinencia y propone mejores prácticas de educación, de acuerdo al contexto cultural o social. Por tales razones, en diversos espacios académicos se argumenta que la pedagogía es una línea de la filosofía, enfocada al estudio de la educación, lo que se ha denominado como filosofía de la educación. En ese orden de ideas, se puede afirmar que

La pedagogía se pronuncia de manera decidida sobre el mundo de la vida, sobre los campos políticos, económicos y, en general, sociales. De esta forma, ella puede ser considerada, a la manera de una filosofía primera, como el espacio donde el educar se convierte en un objeto que la pedagogía va a reflexionar en permanencia (Zambrano, 2002, p. 195).

En relación con la cita anterior, Paulo Freire hace uso en sus escritos, de manera constante, de la palabra pedagogía, buscando que desde ésta se promuevan los ambientes de aprendizaje; una educación que tenga que ver con el pensar. No como algo delimitado, agotado o acabado. Todo lo contrario, este autor propugna una educación que nos impulse hacia el saber, donde cualquier tema objeto de estudio sea cuestionable. Por consiguiente, la dilucidación de la educación debe plantearse un doble objeto

En primer lugar, facilitar la inserción del individuo, como entidad social, en el seno del grupo donde, en apariencia, está llamado a convivir (se podría, en este caso, hablar de socialización educativa o educación socializante). En segundo lugar, favorecer la emergencia de la persona capaz de juzgar el ser, y, ante todo, su propio ser (su figura actual) respecto de los valores cuya universalidad es incontestable (educación ética). En consecuencia, la educación tiene por finalidad salvaguardar la llamada de la ética. Más que proponer respuestas, debe hacer sentir la necesidad de la pregunta (...) (Durkheim E; “Education et Sociologie”, París, Quadriage, Puf, 1922) (Zambrano, 2002, p. 157).

Lo manifestado abre las puertas para afirmar que la didáctica está en los predios del espacio educativo. Ahora bien, hablar de didáctica, implica abordar cuidadosamente el sentido del término, ya que, en el afán de buscar la barita mágica del mejor enfoque de enseñanza, en diferentes escenarios del quehacer docente, se cae en usos peyorativos, como aquel, según el cual, la didáctica es un

(...) recetario de acciones, organizado bajo la forma de método, que un profesor aplica para enseñar en el aula de clase, desconociendo la complejidad conceptual de la didáctica como disciplina científica (Zambrano, 2002, pp. 215-216).

En línea con lo expuesto, se debe advertir que la finalidad de la didáctica apunta al cómo apropiarse del patrimonio de los saberes. Es la vía para que la pedagogía como filosofía de la educación, responda sus preguntas fundamentales, relacionadas con el proceso de enseñanza–aprendizaje, entendiendo que la filosofía de la educación reflexiona sobre la naturaleza, esencia y valores de la educación, buscando un despertar crítico e investigador en los actores de la práctica educativa. En sí, es la parte de la pedagogía que tiene por objeto armar el corpus de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza, destinados a sacar a luz la realidad de las teorías pedagógicas. Rebasa la función de enseñar unos contenidos de saber académico, prestando importancia a la conjunción entre teoría y la práctica del hecho educativo, redescubriendo continuamente mejores posibilidades para los componentes del acto didáctico: el educador, el educando, el contexto de aprendizaje y el currículo. Esta reflexión es compatible con el autor guía de este escrito, ya que al plantear la educación “problematizadora”, promueve un ejercicio pedagógico, enfocado a pensar y actuar frente a las diversas problemáticas que se le presentan al sujeto. Una cita de Freire ilustra lo anterior: “Solo existe saber en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros” (Freire, 2003, p. 77).

Con esa postura, el autor de la “pedagogía del oprimido”, da cuenta de su tesis político–educativa, enfocada en una filosofía social, esto es: una actitud que permite preguntar, responder, cuestionar, admirar y la participación en otros escenarios que nos conduzcan al estudio del sujeto y su relación con los otros y la naturaleza. Por eso discrepa de la educación con las siguientes características: “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos” (Freire, 2003, p. 77), ya que dicha concepción educativa, denominada “bancaria”, no promueve un tipo de estudiante crítico que, a partir de sus cuestionamientos, pueda dar respuestas a cuestiones anteriormente consideradas como enigmáticas o a dar posibles soluciones a los problemas de su entorno.

Freire considera que en un mundo cada vez más inmerso en relaciones entre opresores y oprimidos, la “educación bancaria” privilegia las condiciones que llevan a unos seres humanos a ser calificados como “asistidos” o “marginados”. Para el autor brasileño esa percepción se vigoriza con la educación “bancaria”, enfocada en el desarrollo de entornos donde el estudiante es considerado como un ignorante que, de manera lineal, debe estar dispuesto a recibir la información del profesor dotado de conocimientos sólidos. Entre ellos, existe una relación vertical que ubica al profesor en un lugar superior, y en esas circunstancias, en donde el estudiante no tiene voz, existen pocas posibilidades que la información que recibe el educando, desde su mirada, pase por el filtro de la falsabilidad, de la verificación, del cuestionamiento y mucho menos del replanteamiento. Esa particularidad de la educación “bancaria”, se dilucidará estudiando el acto didáctico, esto es: educador–educando, contexto de aprendizaje y currículo.

El sujeto que narra y los objetos pacientes

En esta idea de educación, no se concibe la idea de dos o más personajes principales en el acto didáctico, ni siquiera se podría plantear la cuestión que en el ámbito literario, al estructurar a los personajes participantes en las acciones, se clasifican en sujetos principales, secundarios, y en un nivel más alejado de la actuación, los personajes ocasionales. En este arquetipo educativo, que se infiere en la educación tradicional, no existen relaciones intersubjetivas. En su desarrollo se describe una relación vertical que, de manera gráfica, se podría presentar de la siguiente forma: el educador como sujeto activo, pletórico de conocimiento, deposita o arroja su saber al

educando que no es visto como un sujeto, por el contrario, se distingue como un objeto, cuya ignorancia se equipara a un recipiente que recibe información. Respecto a dicha relación entre educador y educando, Freire utiliza otras comparaciones, tales como:

(...) la narración los transforma en “vasijas” en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuanto más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos” tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (...) el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (Freire, 2003, p. 76).

La cita expuesta traza una relación antidialógica, pues al presuponerse que en ella existe un sujeto iluminado (el educador), y un objeto–persona con cierto vacío de conocimiento (el educando), aspecto que lo hace comparable a una pieza que necesita maniobra para almacenar información, se plantea un camino en el que la educación deja puertas entreabiertas y caminos muy estrechos que imposibilitan la producción de conocimiento y el no escrutinio del contexto social. La educación delimitada en esos términos, se desenvuelve en un terreno árido, pues su animadversión con la reflexión, el análisis, la contrastación, la sospecha y, sobre todo, su enemistad con la capacidad de aprender y desaprender, en un ejercicio permanente de búsqueda de nuevos conocimientos, la aleja del razonamiento humano. En esos espacios, diría Freire que el acto didáctico ejercido por el profesor y los estudiantes hace uso de la palabra con significación deficiente. Así, la exposición de los contenidos se petrifica, pues en la educación “bancaria” no hay cabida para la reflexión ni para la transformación. Ahora bien, con la última acotación, no se pretende indicar que en el proceso de enseñanza–aprendizaje, se lleve el peso de formar mesías que cambien el sistema social, pero sí que el sujeto tenga todas las posibilidades y las herramientas para saber–saber, saber–hacer y saber–ser.

En ese estadio se privilegia un ámbito educativo desarrollado a través de relaciones de exclusión, donde unos son capaces de ser más por sus propios medios, y otros necesitan ser empujados, maniobrados, y con posibilidades casi nulas de poder ir más allá de ese conocimiento orientado. Freire sospecha del carácter positivo de ese modelo educativo, y su respuesta la ejerce a través de una actitud contestataria, manifestando que la educación “bancaria” reafirma las formas de gobierno inclinadas a favorecer la hegemonía de las clases dominantes, modelo educativo que emerge de lo que Paulo Freire denomina: “Pedagogía del oprimido”.

Abstraídos de la realidad

Paulo Freire considera que el contexto de aprendizaje tiene sentido si tiene como objeto de estudio la realidad del estudiante, y esa existencia debe estar conectada con el entorno social. Todas las disciplinas desde diferentes perspectivas deben formularse preguntas y buscar posibles soluciones, alrededor de diversos temas como: la pobreza, la desnutrición infantil, el desempleo, la corrupción, la educación, la salud, el arte, la vivienda, la distribución de la tierra, el medioambiente, la convivencia ciudadana, entre otros. Contrario a dicha mentalidad, la educación “bancaria” se refiere a la “(...) realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos (...)” (Freire, 2003, p. 75).

Conforme lo anterior, el sujeto activo del acto didáctico (el educador), desarrolla su discurso teniendo como fuente retazos de realidad o realidades argumentadas desde su ideología, su forma de pensar, y más grave aún, desde una realidad interpretada por la sociedad dominante. En esa dimensión, el estudiante no tiene voz, porque no es sujeto activo, ni personaje secundario, es un objeto, un archivo destinado a guardar los contenidos de la narración del profesor.

De ahí que el tránsito de las fuentes de estudio se quede en un conocimiento teórico tomado tal cual, sin pasar por un filtro que puede identificar alguna cuestión considerada enigmática o detectar algún error. Si se traduce el argumento anterior en una hipérbole, se puede decir que las ideas pasan con piedra, arena y maleza, pues en esa relación antidialógica entre el educador y el educando, no es posible abordar, ni siquiera hablar de la depuración de las ideas, que no es otra cosa que la conjunción entre afirmar, criticar, proponer, replantear y para utilizar un lenguaje intercambiable, un ejercicio permanente de producción de conocimiento, cuya dinámica implica derrumbar y construir nuevos saberes.

En cuanto a la realidad, los estudiantes no pueden pronunciarse sobre cuestiones y hechos inmediatos, porque el discurso está monopolizado por el considerado sujeto activo, que pone una venda al estudiante, impidiéndole a éste, revisar la teoría y el contexto social de manera crítica y creativa, generándole una distancia de una realidad compleja y multidimensional.

El contenido programático

Como consecuencia de un proceso de enseñanza–aprendizaje antidialógico, abstraído de la realidad, “(...) el educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él” (Freire, 2003, p. 78). Esta actitud proclive a la exclusión del estudiante de las argumentaciones y toma de decisiones en el entorno didáctico es materia de rechazo en Freire, pues considera que los contenidos programáticos deben ser elaborados en equipo. Este autor llama a ese ejercicio saber en comunión, partiendo de la idea de que la educación no se hace de “A para B o de A sobre B, sino de A con B” (Freire, 2003, p. 112), teniendo en cuenta las visiones de mundo de los que están insertos en el ámbito educativo, y quienes, a partir de sus anhelos, dudas o esperanzas, han de construir sus contenidos programáticos.

El pensador brasileño se enfoca en una dimensión reflexiva, cuando busca que los interlocutores del acto educativo se reconozcan

como seres pensantes, capaces de problematizar sobre cualquier tema objeto de estudio. En sus escritos, (entre los que se destaca Pedagogía del oprimido y Pedagogía de la esperanza) deja entrever detrás de líneas que desde tiempos remotos somos considerados por el otro y nos asumimos como seres capaces de producir conocimiento. Freire estima que esa percepción debe llevar al rechazo del endoso del conocimiento y la posibilidad de asumir la incapacidad de superar los desafíos del saber. Un ejemplo que se puede relacionar, suscrito a la práctica educativa que vivenció Freire, es el siguiente:

Así como vamos en esta conversación no nos vamos a entender. Porque mientras que ustedes ahí –y señaló al grupo de educadores– no hablan más que de la sal, nosotros aquí –e indicó al grupo de campesinos– nos interesamos por la sazón, y la sal no es más que una parte de la sazón” (Freire, 1999, p. 94).

Sobre esa manifestación, producto de una actividad sobre educación popular, Freire dice que los educadores estaban inmersos en una visión focalista de la realidad, y los campesinos aludían a la comprensión de la realidad de los componentes del sistema: la sal y los ingredientes que componen la sazón. Esa práctica, entre otras experiencias que expone Freire en su obra, reforzó sus ideas en cuanto que la educación como un espacio para reflexionar en torno a los aconteceres de la vida cotidiana.

La necesidad de construir contenidos programáticos basados en la realidad inmediata responde a los problemas de la época vivida por el autor. Situaciones problemáticas vigentes en la actualidad. Paulo Freire en los años 60 analizó las condiciones socio –económicas de los habitantes del noroeste de Brasil, donde la mitad de los treinta millones de habitantes de las favelas y los mocambos, eran marginados y analfabetas. A la luz de esa realidad, encontró que la educación impartida por el Estado para estos sectores estaba sustentada en la miseria y la exclusión. Sus vivencias lo llevaron a dar otra óptica a los procesos de escolarización popular. Entre ellos, la construcción de contenidos programáticos, tomando como fuente de estudio la realidad inmediata.

La educación problematizadora

Este modelo educativo constituye la tesis político–educativa de Paulo Freire. Su elucidación tiene un soporte sistémico que hilvana a los participantes del proceso de enseñanza–aprendizaje, el contexto de aprendizaje y el currículo. Su engranaje facilita la dialogicidad en el aula, a partir de la reflexión y la acción. En la medida en que se busque transformar el entorno de los sujetos activos de la educación formal y no formal, que en esta concepción educativa es el educador y el educando, se buscan igualmente posibles soluciones a los diversos problemas del conocimiento, así los seres humanos van ganando significación en aras de lograr nuevos pronunciamientos. Dicha perspectiva discrepa de la creación de contenidos programáticos elaborados por la visión de mundo de una persona, proponiendo que ese elemento del acto didáctico, se construye a partir de inquietudes y propuestas de la comunidad educativa. Ahora bien, no se trata de un espacio para caer en discusiones bizantinas o en el poder de la mayoría, como si se tratara de una elección política o una contienda de perros y gatos. No es una cuestión de privilegios o intereses donde unos abarcan más y otros obtienen menos. Se trata de la identificación de necesidades educativas del entorno social en el que todos se nutren.

Paulo Freire propone que la construcción del universo temático, debe guiarse por la aprehensión de “temas generadores”, cerrándole así las puertas a las didácticas “bancarias”, amalgamadas con el depósito, el archivo, el verbalismo y el saber mecánico. En ese camino, la búsqueda del conocimiento resuelve el problema de hoy, y si mañana ese saber entra en crisis por la aparición de nuevos problemas, no existirá ningún inconveniente en destruir el anterior conocimiento que en ciertas circunstancias resultó útil, pero que ahora no resuelve nuevas cuestiones, en tanto que resultan incomprensibles. Como resultado, el educador y el educando, asumen el compromiso y ejercen la función de investigadores, cuyo objetivo se enfoca en la construcción de “temas generadores”, que serían la rosa de los vientos de las líneas objetos de estudio. El tema generador conjuga la experiencia existencial que no es otra cosa que la relación entre seres humanos y la relación de éste con el mundo.

Esa mirada permite que los profesores y los estudiantes puedan mejorar sus habilidades para superar “situaciones límites”, aquellas que comprometen las problemáticas que se derivan de la exclusión económica y cultural, y en el caso en que se encuentren en momentos de perplejidad, asumir las competencias necesarias que conduzcan a la superación de los obstáculos. Ahora bien, la relación dialógica entre los actores del proceso educativo no es un jardín del Edén, es posible que se presenten dialécticamente posiciones contradictorias o que cierta visión de mundo pretenda mitificar los temas. Para este u otros momentos de crisis, es importante advertir que el plus de la educación “problematizadora”, radica en que ésta navega entre el planteamiento y el replanteamiento. Por eso el “tema generador” no se puede agotar, porque el mundo y la vida en común son dinámicos, aspecto que impulsa a la permanente investigación. Petrificarse sería sepultar la didáctica que hilvana la reflexión y la acción, y regresar a la educación “bancaria”. El punto de partida de los sujetos del proceso de enseñanza–aprendizaje radica en los problemas y las necesidades del entorno en el cual se encuentran inmersos. Todo lo anterior, recoge el concepto de educación problematizadora que, en palabras de Paulo Freire, se define en lo siguiente:

Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (...) los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo (...) De este modo el educador problematizador rehace, constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico (Freire, 2003, pp. 88-99).

La referencia da cuenta de la superación de un sistema educativo cuyos rasgos se encuentran en la educación tradicional, pasando a un escenario educativo en donde el educador educa y es educado a través del diálogo con el educando. El saber ya no se da por acumulación

de conocimientos, porque el acto didáctico se examina a través de la reflexión y la necesidad de poner en práctica lo aprendido. De modo que los contenidos, a través del asombro, la admiración, la re-admiración y el deseo por conocer, pueden replantearse.

Es importante señalar que los elementos que configuran la educación “bancaria” desarrollan una didáctica que Freire denomina antifilosófica, pues en ella no hay una relación intersubjetiva entre el profesor y el estudiante, y esa actitud antidialógica como se explica con detalle en el primer capítulo de este escrito, concibe al educando como un recipiente que guarda pasivamente la información que le arroja el educador, extraída de unos ejes temáticos abstraídos de la realidad. Esa concepción educativa se corrige desarrollando la educación “problematizadora” que contiene una didáctica filosófica en donde el profesor y el estudiante se inclinan a

Descubrir qué poco sabe de sí, de su “puesto en el cosmos”, y se preocupa por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda, instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas (Freire, 2003, p. 37).

Esta preocupación que deben tener el educador y el educando es una actitud filosófica frente al mundo, disposición que según Freire se orienta a través de hábitos de estudios que apunten a la invención, a la investigación, a la crítica y a la transformación social. Sopesando permanentemente las debilidades y las fortalezas, permitiendo que el espacio de enseñanza y aprendizaje esté sujeto a un mejoramiento continuo. Esta postura es una forma de defensa frente a la transmisión de valores que la sociedad dominante quiere instruir para perpetrar su estructura política, económica y social. Paulo Friere se opone diciendo que

Una de las grandes -si no la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy, dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones (Freire, 2002, p. 109).

Es por eso que la educación “problematizadora” defiende la permanente actitud crítica que permita decodificar la percepción estática de la realidad, acción que nos conduce a la reflexión y solución de las distintas problemáticas que afectan al sujeto en sociedad. A sí los protagonistas del acto didáctico (educador-educando) se empoderan construyendo sus propios ejes temáticos, sus estrategias de enseñanza y examinando su práctica educativa. En esta concepción de la educación, se pueden identificar caracterizar los siguientes elementos:

Educación: saber en comunión

La práctica educativa es una actividad que contribuye a la formación del sujeto. Su proyección propende al perfeccionamiento ético y epistemológico del hombre, entendiendo que este es contingente, imperfecto e inacabable. La educación es tan importante, que niños, jóvenes y adultos necesitan de ella. Esa observación implica que esta debe ser ejecutada con preparación y responsabilidad y, entre diversos aspectos, requiere de una relación dialógica que compromete la voz del educador y los educandos. Dinámica que se identifica como saber en comunión. Paulo Freire la asocia en lo siguiente:

Que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que, por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro lado, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores (Freire, 2002, p. 28).

Con lo que se observa la enseñanza y el aprendizaje como un proceso en mejoramiento continuo que sugiere la verificación y repensar lo pensado. Por todas estas particularidades de la educación “problematizadora”, se considera que esta tesis político-educativa de Paulo Freire lleva implícita una didáctica filosófica que no se refiere estrictamente a la enseñanza de la filosofía, si no que extiende su campo de acción a cualquier disciplina. Dicha didáctica permite que los educandos tengan oportunidades de aprendizaje que los promueva como productores de conocimiento; permite, además, que la autonomía cognoscitiva los impulse a conjugar el conocimiento científico-teórico con la intervención activa, a desarrollar una actitud que los conduzca a la “duda metódica” a preguntar constantemente por el ¿Por qué? Y el fundamento de sus afirmaciones, enfocándolos a la observación, verificación, evaluación, reprogramación y rectificación de sus prácticas.

Reflexión y acción

La educación verdadera es praxis (Politzer, 1970), reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (...) (Freire, 2002b, p. 7). Con esta idea de la educación, llegamos a la columna vertebral de la educación problematizadora. Según ésta, como se ha venido afirmando, todo proceso educativo, cualquiera que sea su enfoque, debe hilvanar la reflexión y la acción, ya que el sujeto que se está pensando constantemente (Heidegger, 1960, pp. 22-23), a través de los interrogantes sobre su dimensión personal y social, debe llegar a conclusiones que le permitan realizar cambios sociales. Con la reflexión filosófica, los protagonistas de acto didáctico tienen la capacidad de problematizarlo todo. Están en un permanente debate. De acuerdo a esta tesis pedagógica, la reflexión filosófica facilita con mayor rigor el examen de la vida en común.

Sin embargo, esta actitud no implica adaptación, acomodamiento o ajuste a nuestra realidad. El autor brasilero, considera que, para

que se evite la inmovilidad de la sociedad y de la cultura se debe entrar en un juego donde las relaciones del hombre con el mundo y del hombre con el hombre se lleven a cabo desafiando y respondiendo a los desafíos, alterando y recreando el mundo. Siendo el mundo escolar el resultado de lo económico, lo político y social: la reflexión y la acción facilita el tránsito de las preguntas: ¿Qué es la política? ¿Para qué sirve? Y ¿Cómo ponerla al servicio de la sociedad? Y luego dar el paso a las posibles respuestas, buscando alternativas de solución. Es así como se puede obtener mejores resultados en la actividad didáctica.

El inédito viable

La escuela es una esfera pública donde profesores y estudiantes tienen voz para construir visiones emancipadoras que contribuyan a satisfacer el interés general. Estos sujetos, a la luz de la educación “problematizadora”, son investigadores críticos que tienen una función social y política. Para comprender mejor:

(...) los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos. Como intelectuales, deberán combinar la reflexión y la acción con el fin de potenciar a los estudiantes con las habilidades y los conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos entregados al desarrollo de un mundo libre de opresiones y explotación (Giroux, 1997, p. 36).

Encontramos en esta reflexión que la función de la escuela no debe estar dirigida exclusivamente a formar sujetos operativos, destinados a vender su mano de obra al servicio del mundo productivo, por el contrario, ella debe empoderar a los estudiantes, de manera que estos puedan interpretar el contexto social, y si es posible cambiarlo desde el hacer, el saber y el ser. En otros términos, y de acuerdo con la posición que se ha venido defendiendo a lo largo de esta exposición, la educación no debe estar alejada de los problemas sociales.

Según Freire, la escuela debe promover constantemente a la crítica de la cultura y, sobre todo, la crítica de la cultura de la dominación, buscando las posibles soluciones a la disyuntiva donde unos son oprimidos y otros son opresores. Se trata de una estrategia vivencial que nos facilita mejores oportunidades de vida. En las sociedades actuales, la desigualdad crece a pasos agigantados y las pruebas de la injusticia saltan a la vista. Son muchas las movilizaciones que alrededor del mundo se tejen en contra de los factores como la pobreza, la discriminación y las formas conexas de intolerancia. Estos conflictos que circundan en torno a la exclusión económica y el irrespeto cultural son temas políticos que deben ser abordados por los participantes del escenario escolar.

Conforme a la explicación anterior, el inédito viable es la posibilidad de vivir intensamente la vida, con amor por la otredad, buscando resolver situaciones precarias y contribuyendo a la armonía social. He ahí la importancia de las utopías. Estas abren una esperanza de transformación frente a situaciones complejas que se viven en el presente. En relación con lo manifestado, Freire invita a participar del diseño de estrategias que cambien las situaciones desfavorables, que “equivale a pensar la propia condición de existir” (Freire, 2003, p. 135). Ese ¿Cómo vivimos? Es la pregunta fundamental para que los actores del proceso de enseñanza–aprendizaje busquen alternativas de cambio.

Esta visión dialéctica de la educación en relación con la sociedad, es la que permite descubrir y superar las “situaciones límites”, ya que “existir, humanamente, es ‘pronunciar’ el mundo, es transformarlo” (Freire, 2003, p. 125). Este es el papel que deben cumplir preponderantemente los círculos educativos, desde sus realidades y del momento histórico que se esté viviendo.

Por ejemplo, en la “Peste”, novela de Albert Camus, su personaje principal llamado Bernard Rieux, un médico con una marcada característica filantrópica, tiene una gran preocupación por la enfermedad común que afecta a sus conciudadanos. Admite que “era cierto que la palabra peste había sido pronunciada, era cierto que aquel mismo minuto la plaga sacudía y arrojaba por tierra a una o dos víctimas” (Camus, 1983, p. 37), pero pese a la situación límite, el médico no le da la espalda a su realidad inmediata; partiendo de su angustia, de su reflexión y su intervención social, pone todo lo que está a su alcance para cambiar el problema de salud pública de su localidad.

Nuestra propuesta busca que “la educación se convierta al mismo tiempo en un ideal y en un referente de cambio.” (Freire, 2003, p. 160). Desde esta óptica, se percibe el inédito viable como la búsqueda de la liberación, impulsada por el educador y el educando, para combatir especialmente la cultura dominante, enfocada en la dominación, colonización y opresión, venga de donde venga. No importa el color ideológico. En virtud de ello, este elemento de la educación, propende por una praxis enfocada al establecimiento de un orden justo, en beneficio de las mayorías.

Conclusión

La pedagogía como filosofía de la educación está encaminada a la observancia de la práctica educativa, y desde ésta, se desarrolla el acto didáctico que involucra: educador–educando, contexto de aprendizaje y currículo. Entre los componentes del sistema, el estudio de la didáctica permitió contrastar los conceptos de “educación bancaria” y “educación problematizadora”, asunto que condujo a lo que se denomina en esta exposición como “didáctica filosófica”, cuya elucidación alude a un proceso de enseñanza–aprendizaje que implica una praxis que analiza y propone alternativas de solución frente a los acontecimientos que pasan en la vida cotidiana como la pobreza, la criminalidad, las drogas, las guerras, las crisis ecológicas, el analfabetismo, la discriminación, el racismo, entre otras formas conexas con la intolerancia y la exclusión, en aras de lograr llegar a los niveles más altos de justicia social. Realidad que permitiría la mayor adhesión a las reglas de la convivencia pacífica.

Para llegar a ese ideal, es necesario que la educación se desarrolle como uno de los valores más caros de nuestra sociedad, y se constituya en una política de Estado, sustentada en un modelo educativo ajeno del monopolio de la visión de mundo de los grupos

Ballesteros-Rayó, C.A.

más poderosos económicamente o al arraigo de la posición dogmática de una ideología. Se debe construir con todos los sectores de la sociedad, prestando mayor atención a los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje: el educador y el educando, teniendo en cuenta la realidad inmediata. Buscando un equilibrio que evite la colisión de derechos, tratando de no excluir las demandas de la mayoría ni las demandas de las minorías.

Todo lo anterior es posible, si los componentes de la sociedad esto es: el sujeto, la familia y el Estado, asumen el protagonismo de impulsar hábitos de estudio proclives a la reflexión y a la acción, en la educación inicial, la básica y la media; en la educación universitaria; y en general, en la educación formal y no formal. Práctica educativa que debe estar deshilvanada de moralismos que desacreditan al otro, centrándose en el respeto de los derechos humanos y en la producción de conocimiento. Para que los sujetos desde la más tierna edad, tengan habilidades para comprender complejidades del presente y de la historia, de modo que empiecen a cultivar lo que Heidegger (1960, p. 21) valora como una pregunta histórica: ¿Qué es eso? Y ¿El por qué? de vivencias corrientes y científicas. En sí, que desarrollen competencias proclives al saber-saber, al saber-hacer y al saber-ser; en un ámbito del mejoramiento continuo.

Superar los obstáculos que presenta la educación “bancaria”, centrada en la transmisión de conocimientos sin ponerlo a prueba en el filtro del discernimiento, conduce al desarrollo de la educación “problematizadora”, en donde se puede hablar de una didáctica circunscrita a la reflexión (Leer, escribir libros, ensayos, realizar investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales y naturales), y a la acción (contribuir al cambio de los contextos de pobreza, colonización, explotación, violación de derechos humanos, desafío del statu quo), en fin, desde cualquier disciplina y escenario social, formularse esta pregunta: ¿Por qué? Principio fundamental de la filosofía.

Conflicto de interés:

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses

Referencias Bibliográficas

1. Bonnin, F. (1976). *Lógica e introducción al saber filosófico*. Madrid: Ed. Isla de Arosa.
2. Camus, A. (1983). *La Peste*. Barcelona: Ediciones Orbis.
3. Cuevas, P. (1996). *El pensamiento de Paulo Freire en Colombia: Circulación, apropiación y vigencia*. Bogotá: Dimensión Educativa.
4. Fraser, N. (1996). *Iustitia Interrupta*. Bogotá: Ed. Siglo del hombre Editores.
5. Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo veintiuno editores.
6. Freire, P. (1996). *Cartas a Cristina*. Madrid: Siglo XXI editores.
7. Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo veintiuno editores
8. Freire, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Ed. Siglo veintiuno de España.
9. Freire, P. (2002b). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Ed. Siglo veintiuno.
10. Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Ed. Siglo veintiuno de España.
11. Freire, P. (2007). *La importancia del acto de leer*. Caracas: Editorial Laboratorio educativo.
12. Gerhardt, H. (1993). Paulo Freire. *Revista trimestral de educación comparada*, xxiii (3-4), 1-3.
13. Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós.
14. Gracia, M. (1982). *Lecciones preliminares de filosofía*. México: Editores Mexicanos unidos.
15. Heidegger, M. (1960) *¿Qué es eso de filosofía?* Buenos Aires: Editorial Sur.
16. Mariño, G. (1996). *El método Freire*. Bogotá: Dimensión Educativa.
17. Monclús, A. (1998). *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*. Barcelona: Anthropos.
18. Politzer, G. (1970). *Curso de filosofía. Principios elementales*. Ed. Suramericana: Bogotá.
19. Rousseau, J. (1995). *El contrato social*. Barcelona: Ed. Opera Mundi.
20. Zambrano, A. (2002). *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica*. Ed. Nueva biblioteca pedagógica: Santiago de Cali.