

***La SAFA de Riotinto (1970-1973).
Educación liberadora y personalizada
en la cuenca minera onubense.
Bases para un nuevo paradigma
educativo.***



**FACULTAD DE FILOSOFÍA y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**
Departamento de Teoría, Historia de la Educación
y Pedagogía Social

Juan Miguel Batalloso Navas

Dirección: Dr. D. Manuel Collado Broncano

Año 2005

Capítulo 11
EDUCACIÓN LIBERADORA:
PAULO FREIRE

11.- EDUCACIÓN LIBERADORA: PAULO FREIRE

«...La “Pedagogía del Oprimido” de Paulo Freire, era uno de mis libros de cabecera en aquella época...»

Venancio Cermeño Irisarri.
Testigo y colaborador de la Experiencia.
Entrevista. Mairena del Aljarafe (Sevilla), 26 de octubre de 2000

«...En la Escuela, todo lo que llegaba, todo lo que nos pudiera servir a nosotros de información era siempre bienvenido, por ejemplo, la “Pedagogía de la Liberación” de Paulo Freire, que nos llegaba en libros fotocopiados, todo aquello nosotros nos lo bebíamos...»

Joaquín Moya Chacón.
Profesor de la Experiencia.
Entrevista. Huelva, 8 de agosto de 2000

«...Aquella Escuela formó humanamente a la gente, yo creo que tenían una gran vertiente humanista dotándonos de valores humanos. Ellos iban más por la línea de Freire, aunque tampoco ellos eran seguidores de ninguna línea particular...»

Miguel Ángel Acosta Fernández.
Alumno de la Experiencia.
Entrevista. Huelva, 27 de octubre de 2000

De la misma manera que las semejanzas de la Experiencia con la Educación Personalista y Comunitaria de Pierre Faure se centran sobre todo en el concepto que se tiene de persona y en los principios educativos que se derivan del mismo, aunque también hay una importantísima coincidencia de métodos, en el caso de la Educación Liberadora ocurre lo mismo: existe una coincidencia casi total en la filosofía de la educación que fundamenta a ambas, así como también en el paradigma educativo que sostiene toda la Experiencia, aunque no se trata de un mimetismo sino de una reconstrucción creadora y original.

Todos los testimonios recogidos acerca de los antecedentes pedagógicos que fundamentaron la Experiencia coinciden en señalar que aquel grupo de profesores no siguieron ninguna teoría o método en concreto y sin embargo en contra de lo que pudiera pensarse no fueron eclécticos, su aportación no consistió en tomar trozos de diversos lugares para articularlos en una propuesta propia para que a partir de ella se pusiese en marcha un proyecto.

La clave de su originalidad hay que situarla en la vitalidad permanente de ir aplicando medidas muy pegadas a la marcha de los acontecimientos y sobre todo basadas en la reflexión y el análisis de la situación concreta de la que se partía y de la situación concreta que aparecía

como consecuencia de sus propias acciones. Y es en esta originalidad, en la naturaleza prÁxica de la educaci3n que la sustenta, donde reside una las semejanzas fundamentales con las aportaciones de la Educaci3n Liberadora de Paulo Freire, de aqu3 que necesariamente tengamos que hacer un breve recorrido por las aportaciones que este extraordinario pedagogo nos ha legado.

11.1.- PRAXIS Y ESPERANZA.

«...Cortada la prÁctica, la teor3a se vuelve simple verbalismo. Separada de la teor3a, la prÁctica no es otra cosa que activismo ciego. Por eso no hay aut3ntica praxis fuera de la unidad dial3ctica, acci3n-reflexi3n, prÁctica-teor3a»

Paulo Freire. 1975.
"Conversando con Paulo Freire"
Cuadernos de Pedagog3a. N3s. 7 y 8.

«Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a trav3s del anÁlisis pol3tico serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstÁculos- para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque dif3cilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo meramente vengativo...»

Paulo Freire. 1993.
"Pedagog3a de la esperanza". PÁg. 9.

«...Yo creo que la Experiencia sirvi3 para saber lo que era un prÁctica educativa aut3ntica, porque si una persona no se puede formar a partir de sus capacidades, de sus intereses o de sus expectativas ¿De qu3 estamos hablando? Si no es as3 estar3amos hablando de imposici3n de autoritarismo y yo creo que los chavales no pueden regirse por parÁmetros externos a ellos ni mucho menos impuestos. La persona tiene otras cosas. Yo en aquellos a3os, con la Experiencia y con lo que nosotros hicimos, profesionalmente lo aprend3 casi todo. Aprend3 a ver y a observar la prÁctica docente, que habitualmente no la vemos, a preguntarme ¿Qu3 es lo que estoy haciendo? Aprend3 a analizar lo que estaba haciendo...»

Fernando Espinosa Jim3nez.
Profesor, testigo y continuador de la Experiencia.
Entrevista Huelva, 12 de diciembre de 2000.

Como no pod3a ser de otra manera, Paulo Freire, su pensamiento, su obra, su propia persona¹, son el producto de su tiempo, de su contexto hist3rico, no s3lo porque naciese en una

¹ Paulo Reglus Neves Freire naci3 el d3a 19 de septiembre de 1921, en Recife (Pernambuco. Brasil) una de las regiones mÁs pobres del pa3s y en la que muy temprano tom3 conciencia de las necesidades y problemas de las clases populares, aunque su procedencia era de clase media,. Su padre era polic3a militar y frecuentaba c3rculos espirituales, por el contrario su madre era cat3lica y en esta religi3n fue educado. Sus primeros trabajos los realiz3 en el SESI (Servicio Social de la Industria) y en el Servicio de Extensi3n Cultural de la Universidad de Recife. Era ademÁs el abogado de un sindicato y daba conferencias sobre cuestiones jur3dicas a los sindicalistas de los suburbios de Recife. En 1944 se cas3 con una maestra de ense3anza primaria, Elza Mar3a Oliveira, que

determinada época o país, sino porque colocado existencialmente en un momento y en un espacio social concreto, pone en marcha variados procesos de acción educativa e intervención sociocultural dirigidos a mejorar la situación de las personas social y económicamente más necesitadas, para lo cual parte de dos consideraciones esenciales que son previas a todo proceso educativo: el la conciencia del contexto social y educativo, de sus características, de sus necesidades y paralelamente el reconocimiento de las necesidades de las personas y la profunda e inquebrantable fe en sus extraordinarias posibilidades de crecimiento, desarrollo y autorrealización.

De Freire puede decirse que tiene en el ser humano una esperanza nueva y eterna, una fe en las extraordinarias potencialidades que nacen de su creatividad y libertad, una confianza en sus posibilidades de acción, posibilidades que le permiten afirmar que aunque cualquier persona esté sometida a condiciones de explotación y de opresión, siempre podrá salir de ella a partir de su acción comprometida, reflexiva y consciente.

Como él mismo señaló dos años antes de su muerte en 1997: *«Rechazo la afirmación de que nada es posible hacer debido a las consecuencias de la globalización de la economía y que es necesario doblar la cabeza dócilmente porque nada se puede hacer contra lo inevitable. Aceptar la inexorabilidad de lo que ocurre es una excelente contribución a las fuerzas dominantes en su lucha desigual con los “condenados de la Tierra”. Una de las fundamentales diferencias entre mi persona y los intelectuales fatalistas está sobre todo en el optimismo*

era también católica como él. Freire militó activamente en los movimientos católicos laicos influenciándose de filósofos como Maritain y Mounier Su filosofía educativa la formuló inicialmente en 1958 con su tesis doctoral presentada en la Universidad de Recife, para después desarrollarse y madurar en sus largos años de trabajo con el método de alfabetización de su creación, como profesor de Historia y Filosofía y como asesor del Consejo Mundial de las Iglesias. Las primeras experiencias de alfabetización las realizó en 1963, en Angicos, Rio Grande do Norte (Brasil), partiendo de una concepción original que considera la alfabetización como un proceso de concientización, que únicamente puede alcanzarse mediante el diálogo, la acción transformadora sobre la realidad y la devolución de la palabra a los que nunca la tuvieron. En 1969, trabajó como profesor en la Universidad de Harvard y a lo, largo de los diez siguientes desempeñó el cargo de Consultor Especial del Departamento de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias, en Ginebra (Suiza). En ese período, trabajó en el asesoramiento educativo de varios países, especialmente en África. En 1980 y tras 16 años de exilio, volvió a Brasil fundando junto a otros el actual Partido de los Trabajadores del actual presidente de Brasil, Lula. Fue profesor en la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) y en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y también, en 1989, Secretario de Educación en el Municipio de São Paulo, la mayor ciudad de Brasil. Durante su mandato, hizo una gran labor con los movimientos de alfabetización y en la formación y mejora de las condiciones laborales del profesorado. La metodología creada por Paulo Freire concede todo el protagonismo a la vida y la palabra de los alumnos, partiendo siempre de su situación existencial y con el fin de que tomando conciencia de ella se impliquen en su propio proceso de liberación o mejoramiento de esa misma situación, razón por la cual su método fue prohibido durante la dictadura militar iniciada con el golpe de 1964, que lo obligó a estar en prisión durante setenta y dos días y posteriormente a exiliarse. Después de su estancia en Perú, marchó a Chile, donde fue acogido favorablemente trabajando durante cinco años en programas de educación de adultos en el Instituto Chileno para la Reforma Agraria (ICIRA). Paulo Freire es autor de numerosas entre las que destacan: *«La educación como práctica de la libertad»* (1967); *«Pedagogía del Oprimido»* (1968); *«Cartas a Guinea-Bissau»* (1975); *«Pedagogía de la Esperanza»* (1992) *«A la sombra de este árbol»* (1995). Paulo Freire ha sido reconocido mundialmente por sus aportaciones al mundo de la educación tanto a nivel teórico como a nivel de metodología y realizaciones prácticas, reconocimiento concretado tras haber recibido numerosos homenajes, premios y el título de doctor Honoris Causa por veintisiete universidades. El día 10 de abril de 1997, editó su último libro, *«Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa»*, falleciendo veintidós días más tarde, el día 2 de mayo de 1997 en São Paulo, víctima de un infarto agudo del miocardio.

crítico y nada ingenuo, en la esperanza que me alienta y que no existe para los fatalistas. Esperanza que tiene su matriz en la naturaleza del ser humano...La esperanza de la liberación no significa ya la liberación. Es preciso luchar por ella en condiciones históricamente favorables. Si éstas no existen tenemos que luchar de forma esperanzada para crearlas. La liberación es la posibilidad, no la suerte, ni el destino ni la fatalidad. En este contexto se percibe la importancia de una educación, para la decisión, para la ruptura, para la elección, para la ética en fin.» (FREIRE, P.; 1997: 35 y 36)

De otra parte, esta concepción esperanzada de la educación y del ser humano, que ha llevado a Freire algunas veces de ser tachado de humanista ingenuo, se complementa con la naturaleza dialéctica que alimenta todo su paradigma pedagógico.

Freire considera que todo conocimiento pedagógico es un conocimiento a la vez teórico y práctico en unidad dialéctica permanente. Para Freire la praxis, es exactamente lo que ya hemos mencionado como acción reflexiva y crítica, informada éticamente, y en consecuencia, el objetivo fundamental de toda intervención educativa, es en última instancia resolver problemas prácticos, pero no aplicando recetas elaboradas por otros, sino creando, reconstruyendo y proponiendo medidas que se hacen originales a partir de una situación concreta dada en un momento concreto, por ello las propuestas freireanas siempre serán propuestas nuevas, porque surgen siempre del análisis concreto de una realidad concreta.

De hecho y dada esta peculiaridad de su pensamiento, que necesariamente hay que reformular en la acción sobre y con la realidad, y aunque su legado sigue vivo y actualizado a través del Instituto Paulo Freire, en realidad no dejó discípulos, puesto que para él, nada puede ser menos liberador que seguir ideas o copiar recetas y por eso siempre desafiaba a sus seguidores a crear y recrear el mundo, a investigar, a buscar la verdad, puesto que *«Reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar, son especificidades de los seres humanos en el mundo y con el mundo. La vida se torna existencia y el entorno, mundo, cuando la conciencia del mundo, que implica conciencia de mí, al emerger ya se encuentra en relación dialéctica con el mundo» (FREIRE, P.; 1997: 23).*

11.2.- CONCIENCIA CRÍTICA.

«...La tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia, y a la vez, de solidaridad.»

Julio Barreiro.1976.

"Educación y concienciación". En FREIRE, P.(1976) O.c. Pág. 14.

«...La democracia y la educación democrática se fundan en la creencia del hombre, en la creencia de que ellas no sólo pueden, sino que deben discutir sus problemas, el problema de su país, de su continente, del mundo; los problemas de su trabajo; los problemas de la propia democracia. La educación es un acto de amor, un acto de valor. No puede temer el

debate, el análisis de la realidad; no puede huir de la discusión creadora; bajo pena de ser una farsa...»

Paulo Freire.1976.

"La Educación como práctica de la libertad". Págs. 92 y 93.

«...Curiosamente cuando la cultura y la educación se quieren hacer liberadoras, los poderes de este mundo no están por la labor, lo sesgan rápido, lo cortan... lo cual quiere decir que hay muchas maneras de entender la Educación, como sometimiento al poder, la Empresa tenía las Escuelas Profesionales con el sentido paternalista de aquella época pero con la idea de tener instrumentos técnicos y gente preparada pero sin sentido crítico, sentido crítico no, eso que lo dejaran para el fútbol y otras cosas...»

Antonio Rioja Bolaños. 2000.

Sacerdote de Nerva y testigo de la Experiencia.

Entrevista. Almonaster la Real (Huelva), 10 de agosto de 2000.

El objetivo fundamental de toda la pedagogía de Paulo Freire consiste en descubrir, utilizar y desarrollar todas las posibilidades que cualquier ser humano tiene para superar, liberarse o salir de una situación opresiva, injusta o insatisfactoria, ya se manifieste de forma clara y explícita como de forma oculta o implícita.

Para la consecución de este objetivo liberador, Freire entiende que hay que activar lo que denomina «*proceso de concientización*», que no es más que un amplio y continuo conjunto de actividades de aprendizaje dirigidas a leer el mundo y a desenmascarar lo que hay de injusto y opresivo en la realidad social, o lo que es lo mismo: desarrollar una conciencia y un pensamiento crítico dotado de una potente capacidad reflexiva, explicativa y ética, que al fundirse con la acción y el compromiso, contribuyan a superar las situaciones injustas y opresivas que la realidad presenta, un proceso en suma de acción y estudio, de compromiso y reflexión analítica y crítica de esa misma realidad antes, durante y después de la acción.

La sensibilidad social que daría lugar años más tarde al concepto de «*concientización*» y a la idea de que todo oprimido lleva en su interior la imagen del opresor, nace en Freire muy pronto y como consecuencia de las experiencias vividas en su infancia, ideas que poco a poco se fueron elaborando gracias también a las actividades de alfabetización realizadas en la década de los cincuenta y que inicialmente formuló en su tesis en la Universidad de Recife.

Al mismo tiempo y tomando como base una profunda formación cultural cristiana, muy pegada al personalismo comunitario de Mounier, Freire fue poco a poco elaborando sus propias y originales concepciones basándose en el estudio de autores marxistas, de la Escuela de Frankfurt y también de la Psicología Humanista, como él mismo nos dice: «*...En el contexto de la infancia y la adolescencia, en la convivencia con la maldad de los poderosos, con la fragilidad que precisa convertirse en fuerza de los dominados, que en el tiempo fundante del SESI, lleno de "soldaduras" y "ligaduras" de libros ya escritos que aun no había leído y de libros que todavía estaban por escribirse y que vendrían a iluminar la memoria viva que me marcaba. Marx, Lúkacs, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merlau Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...»* (FREIRE, P.; 1993: 17)

Con estos antecedentes Freire concibe el analfabetismo como problema social y estructural, concepción que finalmente constituiría una de sus primeras intuiciones críticas más elaboradas y que desarrollaría ampliamente en su obra, «*La educación como práctica de la libertad*», obra que terminada en Santiago de Chile fue publicada por vez primera en 1969, como consecuencia del exilio a que se vio obligado debido al golpe de Estado en Brasil al gobierno de Goulart (1964) cuando estaba de profesor de historia y filosofía de la educación en la Universidad de Recife.

En esta clásica y primera obra, Freire distingue entre lo que él llama concepción ingenua y concepción crítica del analfabetismo. La concepción ingenua es aquella que lo considera como una enfermedad a curar o una epidemia a eliminar y cuya etiología hay que encontrarla en la idiosincrasia, características o capacidades de los pueblos. Por el contrario, la concepción crítica del analfabetismo lo ve como la expresión o el resultado de las condiciones históricas concretas en las que vive un pueblo determinado. De esta manera en la concepción ingenua, la alfabetización se presenta no como el derecho a poseer y a utilizar la palabra, sino como un regalo que caritativamente los que saben, ofrecen a los que no saben. En la concepción crítica por el contrario, la alfabetización, no es sólo la adquisición de un instrumento para expresar y decir la palabra, no es solamente una herramienta para aprender a leer y a escribir, sino sobre todo y al mismo tiempo un medio para tomar conciencia de la propia realidad, de sus insuficiencias, de sus limitaciones, injusticias y obstáculos que se oponen a un desarrollo verdaderamente humano.

Desde esta perspectiva, la educación ya no puede consistir en acumular conocimientos que nada dicen sobre la realidad que viven alumnos y profesores; ni tampoco puede desarrollarse con métodos contradictorios a los fines y valores perseguidos puesto que ni se puede enseñar la democracia por métodos autoritarios, ni la justicia por procedimientos injustos, ni la solidaridad por métodos competitivos y ni mucho menos podrá la educación reducirse a suministrar procedimientos, rutinas y credenciales para que las personas se adapten obediente y pasivamente al (des)orden social establecido y es aquí en donde surge en toda su profundidad el concepto de Educación Liberadora, que en las propias palabras de Freire consiste en «*Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, de su inserción en esta problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a “análisis críticos” de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión; que lo identifique, en fin, con métodos y procesos científicos. Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”. Sólo creemos en una educación que haga al hombre cada vez más consciente de su transitividad, críticamente o cada vez más racional*» (FREIRE, P.; 1976: 85).

Con una profunda base humanista y dialógica, que rechaza el dirigismo y el paternalismo, Freire nos propone una educación que tiene como objetivo fundamental la toma de conciencia por parte de educadores-educandos de la realidad que les envuelve, toma de conciencia que no se reduce únicamente al contexto cercano, sino que se expande y universaliza, porque es búsqueda permanente de las contradicciones causantes de la deshumanización y el sufrimiento humanos, búsqueda que no es mera ilustración descriptiva o abstracta sino que es sobre todo concreta y activa, en cuanto que además del diálogo para leer colectivamente el mundo, necesita también de compromiso y de acción sobre la realidad para su transformación.

La primera tarea por tanto de un proceso educativo liberador, tendrá que consistir en el descubrimiento y la investigación analítica de todos aquellos factores y contradicciones que inciden o causan la deshumanización de educadores y educandos, factores que habrá que buscar en el ambiente y la situación real concreta en la que se desenvuelven, para seguidamente continuar con un análisis reflexivo más pormenorizado que dé cuenta del grado de importancia de dichos factores deshumanizadores, y todo ello con el fin de devolver ese análisis a la propia comunidad, para que sea ella y sólo ella la que adopte aquellas medidas más adecuadas para su humanización.

El proceso de concientización, que es en realidad un proceso de diálogo y de lectura colectiva del mundo, un proceso de humanización en suma, tiene que tomar muy en consideración el tipo de conciencia dominante en los educandos, porque de lo que se trata es de que ellos mismos sean los protagonistas de su propio cambio, que ellos mismos sean conscientes de su forma de ver el mundo y del tipo de percepción y razonamiento que utilizan para leerlo, abriéndose a nuevas perspectivas más amplias, más explicativas y más racionales. En este sentido Freire distingue diversos tipos o estadios de desarrollo de la conciencia: la conciencia intransitiva y la conciencia transitiva

11.2.1.-Conciencia intransitiva

Este tipo de conciencia se corresponde con un tipo de percepción ingenua e incompleta de la realidad y de sí mismo, en cuanto que al individuo no solamente se le escapan muchos fenómenos, sino que al no saber conexionarlos o referirlos a grados de contradicción superior, se manifiesta incapaz para establecer relaciones causa-efecto por lo que sus explicaciones son mágicas, míticas, fanáticas e impregnadas de emotividad, rasgos que se unen con bastante frecuencia, al elemento religioso o mítico o que aglutina y sacraliza las contradicciones.

En este estadio de desarrollo de la conciencia, los objetivos existenciales se centran en la vida vegetativa, el vestido y la comida, por lo que la conciencia se presenta completamente enajenada como consecuencia de la imposibilidad o de las grandes dificultades que los individuos tienen para satisfacer sus necesidades de supervivencia, lo cual les impide percibir la dimensión histórica, así como la totalidad del campo de sus contradicciones y preocupaciones, puesto que se tiende generalmente a explicar los fenómenos e incluso su acción como sujetos ante ellos, de forma mágica y mítica y por tanto se carece de una visión crítica y de sistema.

Para Freire este tipo de conciencia es propia de las sociedades cerradas, y aunque no se expresa en manifestaciones nítidas y diferenciadas, sino en estados de dominancia, su proceso evolutivo de desaparición se produce en la medida en que el grupo social va emergiendo y descubriendo nuevas respuestas a su medio, en el surgir del diálogo y en el planteamiento de nuevos desafíos, desaparición que no se realiza sin tensiones, y sin temores, puesto que los descubrimientos dejan a los oprimidos en innumerables ocasiones, sin saber a que atenerse, desvalidos porque ya no pueden recurrir a las respuestas mágicas anteriores.

11.2.2.- Conciencia transitiva

En este estadio el hombre comienza a descubrir problemas nuevos que no son los estrictamente vitales, haciéndose más abierto a cambios, nuevas actitudes y a perspectivas de mayor alcance, consiguiendo a su vez una visión más dinámica de su realidad más cercana y del mundo en general. Entiende la dimensión histórica como la respuesta humana a los desafíos del mundo.

Poco a poco se va haciendo consciente de la necesidad del diálogo, como forma de comunicación humana, sin embargo, el proceso para alcanzar un visión crítica y sistemática de la realidad capaz de motivarlo permanentemente hacia la acción y la reflexión, está sujeto a dos etapas que Freire idéntica como de «*conciencia transitiva ingenua*» y «*conciencia transitiva crítica*».

La «*conciencia transitiva ingenua*» se caracteriza por la simplicidad en la interpretación de los problemas y por la tendencia a situar los tiempos mejores, siempre en el pasado. Valora la autoridad en todas sus manifestaciones, lo que conduce a comportamientos gregarios, por lo que perduran ciertas actitudes de la etapa anterior, especialmente el tipo de razonamiento mágico-mítico. La capacidad de argumentación es muy endeble y sus apreciaciones y actitudes están muy marcadas por la emotividad, lo que hace que proliferen la discusión más que el diálogo, lo cual puede derivar en sectarismo.

En la «*conciencia transitiva crítica*», todas las explicaciones míticas se sustituyen por la explicación causal perdiéndose la nostalgia por el pasado y centrando la existencia en el presente con visión prospectiva hacia el futuro, todo con una permanente actitud de crítica y revisión. Este tipo de explicación más racional y pegada al presente permite que el análisis de los problemas esté liberado de prejuicios exigiendo responsabilidades personales e individuales, sin transferir, delegar o exculpar las mismas. La autoridad por tanto se cuestiona y desmitifica y el diálogo queda incorporado como forma de comunicación y realización humanas, y como medio para la lectura crítica y comunitaria del mundo.

Para Freire lo mínimo necesario, para que se dé el paso de la conciencia intransitiva a la transitiva ingenua, es que se modifiquen los esquemas económicos y vitales de las personas, como podría ser el paso de la vida rural a un tipo de vida urbano, la emigración, el aumento del nivel de vida, el desarrollo de las comunicaciones, etc. Con estas condiciones el cambio se hace visible sin necesidad del concurso de medios educativos que lo aceleren, puesto que las

transformaciones operadas a nivel socioeconómico modificarían el tipo de relaciones que se mantienen con contexto social así como la percepción mágica e ingenua que se tenía de la realidad.

Por el contrario, el paso a una conciencia crítica, no se produce de forma espontánea por el hecho de que cambien las condiciones materiales de existencia, sino que necesita de la intervención educativa y sólo a través de un proceso educativo crítico puede lograrse esta transformación. Pero además, estos cambios de conciencia no son exclusivamente el producto de la intervención educativa formal, no son cambios abstractos o de forma de percibir la realidad, son cambios concretos que afectan no solamente a la estructura cognitiva, sino sobre todo a la estructura emocional, poniendo en relación el conocimiento, con los sentimientos y con los valores, son por tanto cambios actitudinales que suceden en contacto con el mundo, operando sobre una situación local determinada y en un momento concreto de la Historia.

En definitiva, el objetivo general de esta Educación Liberadora es conseguir personas con conciencia transitiva crítica capaces de leer el mundo por sí mismos y de intervenir sobre él para transformarlo, lo cual tiene importantes consecuencias pedagógicas y metodológicas.

De esta concepción, surge en primer lugar la necesidad de no imponer cualquier temática, o programas oficiales, puesto que la elaboración de esta Educación arranca desde la misma elaboración del programa, puesto que lo contrario sería una invasión cultural, que por su propia naturaleza dejaría de ser crítica, al ser impuesta, y por consiguiente alienada y alienante. La consecución de una conciencia transitiva crítica, jamás se realiza desde unas mentes progresistas que las donan al pueblo, sino que se produce a través de las relaciones dialécticas del pueblo con la realidad. La conciencia de que otro mundo es posible, de que es necesario cambiar el (des)orden social establecido y el consecuente compromiso social y político, no se logra por imposición sino por medio del análisis crítico de las contradicciones que la realidad más inmediata presenta, realidad que incluye también la parcela escolar.

De esta primera necesidad se deriva la segunda, la de que el contenido programático se encuentra en la misma realidad que condiciona a los seres humanos. En cualquier sociedad y en cada momento histórico un conjunto de temas está desafiando al ser humano concreto, y es precisamente la captación crítica y responsable de estos temas, la principal tarea de la Educación Liberadora que para Freire se sitúa en el tema de la Dominación y su contrario el de la Liberación.

11.3.- EDUCACIÓN BANCARIA Y EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA

«...El problema fundamental reside en “Esta persona alumno ¿Qué necesita para la vida y para que sea persona? Otra manipulación que veo es la “unidimensionalización del Sistema Educativo, que es la primacía de lo conocimientos o contenidos conceptuales y que la calidad de la Educación consiste en que tenga más asignaturas y que tenga más clases...”»

Miguel Ángel Ibáñez Narváez. 1999.
Director de la Experiencia.
Entrevista. Málaga, 28 de diciembre de 1999.

«...Yo por ejemplo soy una persona muy creativa, cada día me marco muchos proyectos y aquel tipo de educación me sirvió mucho, sobre todo también nos ha valido porque a nivel individual los problemas, te dan más fuerza para resolver los problemas que se te van a presentar en la vida cotidiana en un futuro...»

Pablo Palomares Acosta. 2000.
Alumno de la Experiencia.
Nerva (Huelva), 10 de agosto de 2000.

«...Aquello fue el empeño de la Empresa por cargarse una Escuela y una Experiencia que no le interesaba ni económicamente, ni social ni políticamente, porque no le interesaba una Escuela implicada en el quehacer social, con un montón de chavales concienciados, con cientos de chavales que discuten la problemática de su entorno, los problemas sociales, políticos...»

Fernando Espinosa Jiménez.
Profesor, testigo y continuador de la Experiencia.
Huelva, 12 de diciembre de 2000.

Si todo proceso educativo liberador es también un proceso de toma de conciencia y de desarrollo del pensamiento crítico, resulta obvio que no puede estar basado en contenidos de escasa significación para el desarrollo personal y comunitario, ni tampoco en la acumulación de informaciones inconexas y desarticuladas que nada dicen acerca de la relación teoría-práctica, ni de la realidad social de la escuela, ni de los problemas y necesidades de los alumnos, ni de los problemas del contexto social.

Especialmente hoy, creemos que la distinción freireana entre concepción bancaria y concepción problematizadora de la educación está más vigente que nunca. Cuando constatamos que la acumulación de datos o informaciones no produce conocimientos, ni tampoco la acumulación de conocimientos producen una sabiduría capaz de hacer frente a los problemas de la vida diaria o de nuestro entorno cercano y lejano, es porque la acumulación de datos, la mayoría de las veces deriva en desinformación, manipulación, intoxicación informativa y en último término búsqueda de conformidad o domesticación.

A la educación entendida como proceso de acumulación de datos e informaciones que nada dicen de la vida, ni de las relaciones, ni de las formas de trabajo y comunicación, ni de la

sociedad en la que viven profesores y alumnos; a la educación que considera a profesores y alumnos como depósitos a ser llenados y cuya misión fundamental consiste en última instancia en seguir una serie de rutinas académicas dirigidas a aceptar el papel de “depositadores” o de “depositarios” es a lo que Freire llama «*educación bancaria*» (FREIRE, P.; 1975: 75-99), educación que posee características identificadoras como las siguientes:

1. Asigna a profesores y alumnos papeles contradictorios como consecuencia de relaciones humanas verticalizadas y de dominación. Mientras que el papel del profesorado es activo y se presenta como dueño del conocimiento, de la verdad, de los métodos y de los medios, el papel del alumnado es pasivo y se presenta como desposeído de los atributos y propiedades de los que está dotado el profesor.
2. Los contenidos de aprendizaje para la educación bancaria, siempre aparecen como petrificados, aislados del contexto en el que nacieron y se desarrollaron; agotados como medios para el desarrollo personal y comunitario, separados de su función social y de su potencialidad educativa, se presentan parcelados y especializados sin que puedan ser abordados en su dimensión práctica y vital, interdisciplinar, global u holística.
3. Es una educación basada en respuestas a preguntas que otros elaboran por nosotros, una educación consistente en ejercitar solamente una dimensión del desarrollo humano, la memoria mecánica, repetitiva y cuya función oculta reside en adaptar, domesticar, hacer obedecer a los individuos, prepararlos para que acepten el orden social establecido o al menos para que consideren como natural el estado de cosas dado, tanto en la institución educativa como en la realidad social. La educación bancaria no está hecha para hacer pensar, ni tampoco para que los alumnos se hagan sus propias preguntas, parte de la pasividad y a la postre lo que persigue es la tautología de que las cosas son como son y así hay que aceptarlas irremisiblemente y en esta medida la educación bancaria es una pedagogía desesperanzada que no confía en la persona.
4. Los alumnos son considerados como objetos, elementos de un conjunto que deben ser calificados, su papel consiste en obedecer y someterse a las reglas establecidas y en esta medida es también una educación autoritaria y antidemocrática, en cuanto que pretende hacer doblegar la voluntad de los alumnos para que interioricen que su papel en la vida es de resignación, obediencia y aceptación del orden dado el cual no solamente se considera como “natural” sino también “querido por Dios”.
5. Su fundamento es la conservación y una concepción estática de la realidad y de la persona, inmune al cambio y a la historia y una de sus funciones consiste en controlar y mantener alejados a los sujetos del pensamiento crítico y alternativo, así como de la acción resuelta por cambiar y mejorar la realidad. La educación bancaria en definitiva «...*manteniendo la ingenuidad de los educandos, lo que pretende, dentro de su marco ideológico, es inculcarlos en el sentido de su acomodación al mundo de la opresión...*» (FREIRE, P.; 1975: 87).
6. Por su naturaleza conservadora y su asociación a rutinas, hábitos y costumbres, la educación bancaria se transmite a través de actitudes que quedan ancladas a conductas

cotidianas que damos por sentadas como educativamente positivas y coherentes, hasta el punto de que puede caerse en la contradicción de perseguir objetivos liberadores con métodos y prácticas pedagógicas bancarias, peligro del que nos advierte Paulo Freire: «...envueltos en un clima generador de educación bancaria y sufriendo su influencia, no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora. Paradójicamente entonces usan el mismo instrumento alienador, en un esfuerzo que pretende ser liberador. E incluso existen los que, usando el mismo instrumento alienador, denominan como ingenuos o soñadores, sino reaccionarios a quienes difieren de esta práctica.» (FREIRE, P.; 1975: 88)

7. La educación bancaria por último desconfió de las posibilidades de perfección de los seres humanos, de sus enormes capacidades de crecimiento y desarrollo, fundamentándose en una visión pesimista y desesperanzada de los mismos. No tiene fe en las personas ni en sus potencialidades creadoras, no cree que alumnos y profesores pueden transformar y mejorar su propia práctica y su propia situación.

Como no podía ser de otra manera y frente a este tipo de educación conservadora, memorística, pasiva, acrítica y desesperanzada, frente a una educación que practica la domesticación y el adoctrinamiento, que relega a los alumnos al papel de objetos o depósitos y cuya finalidad explícita o implícita reside en adaptar a los individuos al des-orden social establecido, hay que oponer un tipo de educación que restituya al individuo su valor de sujeto capaz de preguntar e investigar, su valor como persona dotada de originalidad y creatividad capaz de construir y re-construir la realidad en dialéctica con su propia construcción personal mediada por la acción.

Y este tipo de educación que convierte al ser humano en sujeto histórico y social, que devuelve al individuo las infinitas posibilidades de creación, que sitúa en el lugar central a la vida y a la persona, este tipo de educación es la que Freire denomina «*educación problematizadora o liberadora*», una educación que necesariamente crea también un nuevo tipo de relación pedagógica, un nuevo modelo de comunicación y de relación y acción educativa, en cuanto que esta educación «...ya no puede ser el acto de depositar, de narrar de transferir o de transmitir “conocimientos” y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente. Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado; educandos por otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos... De este modo el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando, quien al ser educado, también educa...» (FREIRE, P.; 1975: 89 y 90).

Se trata por tanto de una educación que cuestiona, inquiere, investiga, busca, se interroga sobre su función social, sobre sus fines y objetivos, sobre sus métodos y medios y la coherencia de estos con los fines pretendidos; una educación que afirma el valor absoluto, original y lleno de posibilidades de todo ser humano; una educación que rechaza la pedagogía de la respuesta,

la pedagogía de contenidos inertes y supuestamente neutrales afirmando la importancia de la unidad dialéctica de la acción y la reflexión; una pedagogía en suma que se hace preguntas como «...¿Qué contenidos enseñar? ¿A favor de qué enseñarlos? ¿A favor de quién, contra qué y contra quién? ¿Qué aprender? ¿Cómo se dan las relaciones entre aprender y enseñar? ¿Qué es el saber de experiencia vivida? ¿Podemos descartarlo por impreciso, por desarticulado? ¿Cómo superarlo? ¿Qué es el profesor? ¿Cuál es su papel? Y el alumno ¿Qué es? ¿Y su papel? ¿No ser igual al alumno significa que el profesor debe ser autoritario? ¿Es posible ser democrático y dialógico sin dejar de ser profesor, diferente del alumno? ¿Significa el diálogo una plática inconsecuente cuya atmósfera ideal sería la de “deja como está para ver como queda”? ¿Puede haber un intento serio de escritura y lectura del mundo? ¿Significa la crítica necesaria a la educación bancaria que el educador que la hace no tiene que enseñar y no debe hacerlo? ¿Será posible un profesor que no enseñe? ¿Cómo superar la tentación basista, voluntarista y como superar la tentación intelectualista, verbalista, chacharera?» (FREIRE, P.; 1993: 129 y 130)

Por último y a los efectos de comprender que lo sucedido en la Experiencia de Riotinto, fue realmente todo un proceso de educación liberadora, creemos necesario dar cuenta con más detalle de las diferencias que consideramos sustanciales entre la concepción bancaria y la concepción problematizadora de la educación, diferencias que mostramos en los siguientes cuadros.

11.3.1.-Concepto de persona**EDUCACIÓN BANCARIA
DOMESTICADORA**

Aceptación y fidelidad al orden social y sistema de valores dado y heredado de antemano.

Obediencia, respeto, docilidad y acomodación a ese orden social y sistema de valores dado. Moral heterónoma.

Realización personal concebida individualmente y subordinada a los fines que otros diseñan para nosotros.

Conservación, tradición, resistencias al cambio y conformidad con las exigencias del orden social. Idea de pasado.

Desconfianza en las posibilidades de los seres humanos. Pesimismo existencial.

Individualismo, competencia, ley de la oferta y la demanda, mercado, desigualdades, homogeneidad.

Afirmación del espíritu sobre la materia que acaba siendo disociación.

Temor e incapacidad para afrontar conflictos. Negación de los mismos.

Incapacidad para soñar nuevas posibilidades. Ausencia de pensamiento crítico-utópico.

**EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA
LIBERADORA**

Cuestionamiento del orden social y escolar dado. Creación de valores y propuestas alternativas para la superación del mismo.

Desobediencia, crítica, y creación de nuevas posibilidades de superación de ese orden escolar y social. Moral autónoma.

Realización personal concebida comunitariamente y en función de un proyecto personal y colectivo.

Promoción deliberada de cambios y transformaciones: conciencia de historicidad. Disconformidad con todo aquello que impide a las personas ser plenamente personas.

Confianza y esperanza en las infinitas posibilidades de las personas. Esperanza

Cooperación, solidaridad, intercambio entre iguales, compensación de desigualdades, heterogeneidad.

Esfuerzo por vivir en unidad y armonía todas las expresiones de lo humano.

Reconocimiento y necesidad de hacer frente a conflictos como clave del desarrollo humano.

Creencia en que otro mundo y otra escuela son posibles. Promoción y desarrollo del pensamiento crítico-utópico

11.3.2.- El profesor

EDUCACIÓN BANCARIA DOMESTICADORA

Tradicional, pegado a rutinas y prácticas pedagógicas conservadoras. Incapaz de reflexionar sobre los efectos y la validez de su propia práctica.

Poseedor absoluto de la información y de la cultura. Única fuente de conocimiento verdadero. Negador de la dotación empírica de los educandos.

Sujeto absoluto de la acción educativa. Él solo es el que enseña, aunque los alumnos tengan la ilusión de que lo hacen.

Impone sus opciones programáticas y metodológicas. Buscador de procedimientos para la obtención de obediencia y sumisión.

Fiel a la herencia cultural tradicional e incapacitado para criticar y valorar los problemas contemporáneos.

Sin influencia en el cambio social. Incapaz de conectar su actividad educativa con los problemas de la vida real.

Realización y autoestima profesional basada en la autoridad otorgada por la jerarquía académica o en motivaciones extrínsecas. Bajo nivel de iniciativa y creatividad.

EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA LIBERADORA

Buscador de coherencia. Investigador de su propia práctica. Innovador o preocupado por crear y recrear nuevas formas acción de educativa.

Afirmador de la experiencia de los educandos. Investigador y promotor de la misma. Orientador, coordinador y animador cultural.

El profesor es sujeto “con” los educandos de la acción educativa. Todos se enseñan y se educan en relación dialógica.

Propone alternativas y sugerencias en función de las necesidades de sus alumnos. Buscador permanente de fuentes y recursos para aumentar la autoestima y la motivación de sus alumnos.

Con suficiente capacidad crítica para juzgar equilibradamente con objetividad los problemas contemporáneos. Sin prejuicios ni estereotipos.

Con influencia en el cambio social y permanentemente ocupado en conectar su acción educativa con las necesidades de sus alumnos y de la sociedad.

Realización y autoestima profesional en permanente desarrollo y como resultado de un trabajo continuo de acción y reflexión. Alto nivel de iniciativa y creatividad.

Conservación, resistencias al cambio y conformidad con las exigencias de la tradición, de la tecnocracia o de la burocracia.

Promoción deliberada de cambios y transformaciones. Cuestionamiento de las exigencias de la tradición, de la tecnocracia o de la burocracia.
Profesional crítico.

Monismo metodológico.

Pluralismo metodológico.

Individualismo, competencia, cultura profesional endogámica

Cooperación, solidaridad, intercambio entre iguales. Cultura profesional de colaboración.

11.3.3.- El alumno

EDUCACIÓN BANCARIA DOMESTICADORA

EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA LIBERADORA

No posee información ni experiencia.
Ignorante absoluto.

Poseedor de información y con bagaje empírico de enseñar al propio profesor.

Receptivo, pasivo e incapaz de aprender autónomamente, de educarse a sí mismo y de establecer relaciones con sus iguales y su contexto.

Creativo, dinámico, activo y capaz de aprender y educarse a sí mismo en relación dialógica y dialéctica con sus compañeros, el educador y los problemas de su contexto.

Acríticos y sin posibilidad de juzgar y actuar sobre los problemas de su educación y de su contexto.

Crítico, autónomos y con capacidad demostrable de asumir compromisos y responsabilidades.

Obediente y con tendencia a aceptar siempre lo que se le ofrece, bien por sumisión a la autoridad o por rutina de acomodación.

Crítico y en su caso desobediente o con capacidad de rechazar aquello que pueda obstaculizar su desarrollo proponiendo alternativas.

Dependiente de la autoridad del profesor que es el único que controla sus adquisiciones.

Independiente de la autoridad del profesor y con capacidad para responsabilizarse de su proceso de aprendizaje.

Desvinculado del grupo-clase, del Centro educativo y sin compromiso deliberado y

Vinculado e integrado en el grupo y en el Centro educativo, del que se siente partícipe. Con compromiso consciente y

autónomo por su aprendizaje y educación.

voluntario en su aprendizaje.
Responsable.

11.3.4.- Proceso de enseñanza-aprendizaje

EDUCACIÓN BANCARIA DOMESTICADORA

Sobrevaloración y exclusividad de aquellos objetivos educativos muy centrados en el ámbito conceptual o en el conocimiento de datos, hechos, principios y teorías. Aceptación de la separación entre teoría práctica.

Contenidos como fines en sí mismos. Especializados, disciplinares, desarticulados y sin relación entre ellos ni con el contexto en el que nacieron y ni con la vida práctica diaria.

Métodos autoritarios, verticalistas, pasivos, sin posibilidad de participación del alumnado, y en los que se valora casi en exclusividad el recuerdo y la obediencia.

Evaluación selectiva, calificatoria y antidemocrática.

EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA LIBERADORA

Valoración de todos los objetivos educativos, especialmente de aquellos que mejor garantizan el desarrollo global y armónico de la persona.

Contenidos interdisciplinares, integrados y relacionados entre sí y entendidos como medios o instrumentos para la adquisición de nuevos conocimientos, pero sobre todo para el desarrollo global de la persona y la transformación y mejora de la realidad social.

Métodos participativos, democráticos, activos y en los que se valora la capacidad de juzgar, comprometerse y responsabilizarse de sí mismo, de su situación y del contexto al que se pertenece y se acoge.

Evaluación educativa, compensatoria y democrática.

11.4.- PEDAGOGÍA DIALÓGICA, ANTIAUTORITARIA Y DEMOCRÁTICA

«...El autoritarismo del educador no se manifiesta sólo en el uso represor de la autoridad que restringe arbitrariamente los movimientos de los educandos. Se manifiesta igualmente en un sinnúmero de ocasiones. En la vigilancia malsana sobre los educandos, en la falta de respeto a su creatividad, a su identidad cultural. A la falta de respeto a la manera de comportarse los alumnos de las clases populares, en la manera de cómo les advierte o censura. En la forma estrecha en que comprende el binomio enseñar/aprender en la cual el educando es reducido a la memorización mecánica de lo que el profesor deposita en él... No se trata de que, de repente yo piense, que la democracia se enseña y se aprende por medio de discursos: se aprende y se enseña la democracia, haciendo la democracia...»

Paulo Freire. 1997.
"A la sombra de este árbol". Págs. 98 y 99.

«...Había libertad para asistir o no asistir a las clases y el que quería se iba a los pinos, pero al final tarde o temprano se sabía y se quedaba al descubierto. ¿Por qué se iba? Pues porque no había el temor de decir, pues ¡oye! Mañana estás expulsado de aquí, o que mañana estás castigado. Había un diálogo, había un razonamiento para decir, pues no hagas esto, éste no es el camino, haz uso de tu libertad, eres libre, pero la estás utilizando mal...»

Natalio García Domínguez.
Alumno de la Experiencia.
Entrevista. Riotinto (Huelva), 5 de septiembre de 2000.

«...El alumno es el que se hace su plan de estudios en diálogo con el tutor y según las posibilidades que le ofrece la escuela, el escoge la proporción en que ha de estudiar. En consecuencia, él se distribuía el tiempo cada día, según ese acuerdo y según su propia iniciativa: el alumno iba a la clase que el quería ir y estaba en ese aula trabajando el tiempo que creía conveniente o le parecía bien. Él gobernaba su tiempo y su trabajo fuera de las actividades de grupo... La misma realidad y el mismo diálogo con los alumnos iba alumbrándonos lo nuevo que íbamos haciendo...»

Miguel Ángel Ibáñez Narváez.
Director de la Experiencia.
Entrevista. Málaga, 18 de abril de 2000.

Toda la propuesta pedagógica del Paulo Freire tiene su raíz en el diálogo, en la comunicación horizontal entre profesores y alumnos; en la relación abierta y de confianza entre educador y educando que permite que se enriquezcan mutuamente; en la co-laboración que hace posible la re-construcción permanente de un proceso de conocimiento y de un proyecto de convivencia y en definitiva en el reconocimiento de que el diálogo o la «relación dialógica» como él mismo nos dice, «es una práctica fundamental, por una parte a la naturaleza humana y a la democracia; por otra como una exigencia epistemológica» (FREIRE, P.; 1997: 100).

En su universal y conocida obra *«Pedagogía del Oprimido»* y partiendo de un concepto muy ligado al personalismo comunitario de Mounier, Freire plantea que ni la liberación ni la educación pueden realizarse desde posiciones despóticas, vanguardistas, verticalistas o paternalistas. Para él ambos conceptos están relacionados en cuanto que si nadie puede realmente liberar a nadie, ya que la liberación es ante todo un proceso social y político, educar tampoco puede consistir en un proceso unidireccional que va desde una posición superior a otra inferior, y por tanto todo proceso educativo necesariamente tiene que partir de una relación horizontal en la que el diálogo se constituye como medio y fin al mismo tiempo. Como él mismo nos dice: *«El educador ya no es sólo el que educa sino aquel, que en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.»* (FREIRE, P.; 1976: 90)

Para Freire el eje articulador en torno al cual debe girar toda intervención educativa es el diálogo, porque el diálogo no es para él solamente un recurso o mera técnica destinada a poner en funcionamiento una metodología con la que se esperan obtener determinados resultados, sino un fin en sí mismo, un comienzo y una meta que se retroalimenta y se rehace continuamente en mediación con el mundo y con la realidad social, porque todo ser humano es esencialmente un ser de naturaleza dialógica, un ser de comunicación y de expresión, pero también un ser social y de comprensión, un ser que lleva en su interior una esencia de valores o de rasgos genuinamente humanos que lo definen como tal, porque el diálogo en definitiva *«...se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza. Por eso sólo el diálogo comunica. Y cuando los polos del diálogo se ligan así, con amor, esperanza y fe uno en el otro, se hacen críticos en la búsqueda de algo. Se crea entonces una relación de simpatía entre ambos. Sólo ahí hay comunicación...»* (FREIRE, P.; 1976: 104)

Por su naturaleza, la educación bancaria o domesticadora es antidialógica, porque se basa en una concepción desesperanzada y pesimista de los seres humanos, rechazando la apertura y la comunicación horizontal. Necesariamente una educación que considera a las personas como objetos o recipientes a ser llenados, una educación que desprecia el bagaje empírico de los educandos y que sitúa al profesor en una posición de superioridad no puede ser dialógica, ni tampoco democrática, porque la democracia, al igual que el diálogo, no es una técnica para resolver problemas cuantitativos de representación electoral, la democracia no es un medio, es un fin que nunca termina de alcanzarse, un fin que se convierte en proceso que únicamente se pone en marcha cuando existe un soporte de actitudes éticas que permiten que dos personas se reconozcan como iguales e inacabadas.

Al igual que para la realización de la democracia y el diálogo, son indispensables actitudes éticas de humildad y respeto, la educación para Freire, al ser de naturaleza dialógica requiere también de actitudes éticas, ya que el diálogo es un proceso mediante el que me reconozco como igual en otro sujeto y con el que establezco una dinámica de comunicación basada en la acción y la reflexión, porque únicamente la unidad dialéctica de acción y reflexión, o de coherencia entre los que pensamos, decimos y hacemos es la que nos permite construir y reconstruir continuamente el proceso de diálogo y en esencia todo proceso educativo. Y es aquí

donde creemos que hay que situar la matriz del paradigma pedagógico freireano, en la relación existente entre el compromiso ético, el compromiso social y político con los más desfavorecidos y la coherencia estratégica, o correspondencia entre el sentir, el pensar, el hacer y el decir, (NÚÑEZ, C.; 2001: 36) relación que se concreta con y a través del diálogo.

Como puede apreciarse, esta concepción del diálogo que echa sus raíces en actitudes éticas de humildad, respeto, confianza, esperanza y fe en los seres humanos, va mucho más allá que la del instrumento de comunicación, e incluso más lejos también que la pura relación interpersonal, una relación que no se agota sino que se multiplica y se expande con el diálogo, en cuanto que esta relación al nutrirse de amor y esperanza como nos dice Freire, se proyecta al mundo, se encarna en la realidad mediante el compromiso que reflexiona, denuncia y actúa y que permite anunciar en lo concreto y en lo cotidiano que otro mundo, otro estado de cosas son posibles.

Necesariamente la educación problematizadora y liberadora, la educación que pretende hacer frente a la opresión y a las insuficiencias e imperfecciones de la realidad social y de nosotros mismos, tiene que basarse en el diálogo, tiene que asumirlo como el eje central de su actividad, porque mediante el diálogo que surge de la acción y la reflexión sobre mi contexto en el que un yo y un tú se reconocen como iguales, es como pueden objetivarse e identificarse los rasgos que definen las insuficiencias de la opresión o los desperfectos de la alienación, objetivación que habrá de estar continuamente reconstruyéndose dado el carácter y la intensidad de cada acción emprendida.

El diálogo así considerado, no solamente es amor y reconocimiento personal de humanidad, sino también recurso y condición para la crítica y autocrítica, puesto que si el diálogo se basa en la humildad y la apertura que permiten la búsqueda de la palabra verdadera y auténtica, tendrá que permitir que el otro pueda señalar mis insuficiencias, pueda decir su palabra y pueda en definitiva proporcionarme ayuda para superarme. Dicho en palabras de Freire: «...¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros “yo”? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un “ghetto” de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quien todos los que están fuera, son “esa gente” o son “nativos inferiores”? ¿Cómo puedo dialogar, si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, la cual jamás reconozco y hasta me siento ofendido con ella?...» (FREIRE, P.; 1975: 107).

Al ser la educación liberadora de naturaleza dialógica, necesariamente tendrá que reclamar la unidad entre teoría y práctica, entre reflexión y acción, entre lo que se pretende conseguir y el carácter del método que se utiliza para conseguirlo. La educación liberadora por tanto es un proceso de investigación o de búsqueda de coherencia, exige la unidad entre medios y fines, porque no se puede enseñar la democracia con métodos autoritarios, ni tampoco se puede dialogar si no me reconozco como igual en mis alumnos, ni puedo en definitiva

liberarme si no es con mis semejantes ya que todo acto educativo exige la presencia de dos personas que establecen un proceso de diálogo. Por tanto y en términos pedagógicos el valor educativo de un método, de un recurso o de una técnica educativa, estará siempre en función de la correspondencia con los fines educativos perseguidos, y de que estos estén realmente prefigurados en los métodos y medios, lo que dicho en palabras de Freire significa no separar los fines de los medios, ni los métodos de los objetivos porque «...Desde el momento en que yo dicotomizo los métodos, los caminos, los objetivos, los contenidos, los dicotomizo también de la claridad y de la intención del educador que en este caso es política y es ideológica. Entonces yo no comprendo la realidad y caigo en equívocos...» (CUADERNOS DE PEDAGOGÍA; 1975).

Obviamente si la educación se articula en torno al eje del diálogo, si la educación requiere de actitudes éticas de humildad, esperanza, fe, confianza y amor, necesaria y esencialmente tiene que ser democrática, tiene que partir del respeto a las necesidades de los educandos, tiene que basarse en el servicio a ellos, pero no en un servicio que los califica como disminuidos a los que hay que ayudar, sino en un servicio que los restituye en su papel de protagonistas de su propio desarrollo, por ello toda educación liberadora, al ser democrática, al exigir el protagonismo de los participantes es al mismo tiempo personalizada, porque sitúa el valor de la persona en el centro, lo cual significa que los educandos, los clientes, los usuarios del sistema educativo tienen el derecho y el deber de participar, porque lo que está en juego es su propio desarrollo como personas, su propia vida en suma y en esta medida la educación no puede ser ya neutral, sino beligerante, ética y políticamente.

En este marco conceptual, por el que educadores y educandos se sitúan como personas en un proceso dialógico de desarrollo mutuo, la democracia no puede ser un concepto a depositar en las mentes de los educandos, ni tampoco una fórmula para resolver conflictos o tomar decisiones, ni mucho menos un rito electoral vacío de contenido, sino que por el contrario tendrá que ser una actitud ética personal que se hace y rehace continuamente en un proceso interminable, porque nunca se es demócrata del todo, como tampoco nunca se está educado del todo, ni se es persona del todo; pero también tendrá que consistir en un clima, en un ambiente en el que se dan unas condiciones, en el que existen unas posibilidades para que la participación y el protagonismo de educadores y educandos considerados como personas se pueda realizar, y en esto consistió básicamente la Experiencia de Ríotinto, en la combinación de una actitud permanente de acción y reflexión en un clima democrático que ofrecía posibilidades de desarrollo humano, a pesar de que las condiciones sociales de aquel momento eran de ausencia de libertades porque se vivía en plena dictadura franquista, porque como el mismo Freire señala «...Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas. No pueden ser autoritarios hoy para ser democráticos mañana, porque es imposible esperar de los gobiernos municipales, estatales y federales de gusto conservador o progresista, pero tocados por el dogmatismo, que democratizen la organización del currículo y la enseñanza de los contenidos. Ni autoritarismo ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos.» (FREIRE, P; 1993: 108)

11.5.- UNA PEDAGOGÍA POLÍTICA

«...Sería extremadamente ingenuo pretender que las clases dominantes desarrollen un tipo de educación que permitiera a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales. Eso demuestra que no existe una educación verdaderamente neutral...»

Paulo Freire. 1990.
"Naturaleza política de la educación". Pág. 115.

«...La Escuela creó conciencia política, pero sin ningún tipo de partidismo. Yo tengo amigos que han sido muy de derechas y estuvieron en la Escuela conmigo. Recuerdo que una vez, en aquellos años vino un famoso dirigente del metal de Madrid y el profesor de Formación del Espíritu Nacional nos citó a unos pocos, porque no podía hacer una citación abierta, para que conociéramos la situación social y sindical que se estaba viviendo en el país. Y sin embargo aquella no era una Escuela doctrinaria, porque cada uno ha salido de una cosa. Tengo amigos que pertenecen o han pertenecido a partidos políticos muy diferentes y han pasado por allí y nunca se intentó con ellos comerles el coco ni mucho menos. Ellos mantuvieron su postura, teníamos muchas discusiones y ahí están...»

Manuel Aragón Román.
Alumno de la Experiencia.
Entrevista. Nerva (Huelva), 10 de agosto de 2000.

Paulo Freire entiende que los problemas fundamentales de la educación no son de naturaleza estrictamente pedagógica y metodológica, sino que por el contrario son problemas de carácter político (TORRES, C.A.; 2000). Pero este carácter, al contrario de lo pudiera pensarse, no deriva de la presunción de que las instituciones educativas sean las responsables de cambiar la sociedad, sino del hecho irrefutable de la penetración de la sociedad en las instituciones educativas. Una penetración que actúa domesticándolas, deshumanizándolas y utilizándolas para hacernos creer que no es posible otra sociedad y otro mundo más humano. Por tanto, ese carácter político de la educación freireana no procede, como suelen plantear los críticos a la educación liberadora, de su intencionalidad netamente concienciadora y política, sino de la naturaleza conservadora, reproductora y legitimadora de nuestras instituciones educativas.

De la constatación de que la educación domesticadora, deshumaniza y niega la posibilidad de una lectura crítica de la realidad, nace la más esencial función social de la educación, la de contribuir a que las personas descubran los elementos ideológicos que ocultan y legitiman la situación de opresión e injusticia en la que viven. Por ello la pedagogía de Freire, más que una pedagogía en el sentido formal o metodológico del término es en realidad una praxis cultural y política, en cuanto que alienta la investigación y la denuncia de una realidad injusta, pero sin quedarse en la mera descripción teórica, sino apuntando también la responsabilidad personal y el compromiso por transformarla.

Todo el paradigma freireano hunde sus raíces en la concepción de que toda pedagogía es en realidad una política, en cuanto que toda práctica educativa liberadora es en realidad un proceso acción y la reflexión sobre una situación que se presenta deshumanizante e injusta, y que consecuentemente es necesario adquirir y desarrollar una capacidad de intervención consciente y creadora sobre dicha situación.

Se trata de una pedagogía, basada en el diálogo y la unidad entre acción y reflexión, en el análisis crítico de la realidad, y en la desmitificación de unos supuestos que pretenden hacernos creer que no es posible otra sociedad mejor, y que todo esfuerzo por conseguirla, o por que nuestras instituciones educativas sean más justas y democráticas, está condenado al fracaso. Una pedagogía que se hace netamente política en la medida en que ofrece una respuesta al proceso de ideologización, inculcación y adoctrinamiento que de mil maneras, conscientes e inconscientes, las clases dominantes desarrollan para mantener, legitimar y aceptar como natural y querido por Dios, el des-orden social establecido.

Se trata por tanto de una pedagogía de la conciencia y del compromiso, de la reflexión y de la acción, de la convicción y de la encarnación, una pedagogía política que se plantea como objetivos:

1. Hacer posible que las personas asuman personal y colectivamente la responsabilidad de desarrollarse como seres humanos, de aumentar su nivel de humanización.
2. Denunciar todo intento manipulador, autoritario, adoctrinador o adormecedor de nuestras conciencias. Impedir que se nos engañe, se nos mienta o se nos oculten las situaciones deshumanizadoras y las causas que las originan. Favorecer la expresión de alternativas, opciones, propuestas porque «*La cuestión está en como transformar las dificultades en posibilidades*» (FREIRE, P.; 1997: 63).
3. Aprender una metodología del conocimiento que se haga y rehaga a sí misma en permanente diálogo de acción y reflexión con la realidad en la que intervengo y con los demás con los que convivo y me solidarizo.

Aunque Freire señala insistentemente en que la educación liberadora no puede reducirse exclusivamente a un proceso de descubrimiento y denuncia, sino que necesariamente tiene que ir más allá, promoviendo el compromiso social y político de educadores y educandos, cuando nos habla de política siempre lo hace en relación a los valores que fundamentan su propuesta de educación liberadora, porque para él en realidad toda pedagogía es política, pero también toda política es una pedagogía, una posibilidad para restaurar la posición central que debe ocupar la persona, a la que hay subordinar siempre cualquier acción.

Su posición en este sentido es completamente beligerante, afirmando de un lado el derecho a que los educadores expresemos los sueños en los que creemos pero respetando siempre al educando y re-contruyendo con él y mediante la práctica, nuestras posiciones, que en ningún caso pueden ser dogmáticas, vanguardistas o sectarias. En este sentido, sus palabras son absolutamente clarificadoras porque «*Respetar a los educandos, no significa mentirles*

*sobre mis sueños, decirles que estudiar no tiene nada que ver con lo que ocurre en el mundo de afuera; ocultarles mis opciones, como si fuera “pecado”. Respetarlos significa por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción mientras les enseño no importa qué...Y que no se diga, que si soy profesor de biología no puedo alargarme en otras consideraciones, que debo enseñar **sólo** biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política...» (FREIRE, P.; 1993: 74)*

Para el paradigma pedagógico freireano, política y pedagogía se identifican en cuanto que las prácticas concretas de ambas tienen que ser coherentes con los objetivos perseguidos, tienen que prefigurar el fin anunciado, no es posible por tanto utilizar prácticas pedagógicas o políticas domesticadoras y autoritarias para perseguir objetivos o fines liberadores. La inculcación, el adoctrinamiento, la propaganda, la manipulación no tienen cabida en la pedagogía y la política liberadoras, sobre todo porque estas prácticas desprecian, marginan y empujeñecen a los seres humanos a los que van dirigidas, no permitiéndoles expresar su auténtica voz, por eso su pedagogía no está pensada para ofrecer o dar política a los oprimidos, sino para construir con ellos, mediante la acción y la reflexión lo que Freire llama lo «*inédito viable*».

Por último no hay que olvidar tampoco, que el pensamiento de Freire es como todo pensamiento, el producto de unas circunstancias históricas y de su propio quehacer vital, por lo que obviamente pueden percibirse cambios que responden sobre todo a los nuevos problemas sociales que ha ido conociendo, pero básicamente toda su trayectoria biográfica y su producción teórica son de una coherencia ejemplar, tanto en el sentido de su compromiso sociopolítico como en el de su lealtad a unos valores que siempre consideró indispensables.

En una de sus últimas obras, «*A la sombra de este árbol*», Freire vuelve otra vez a reiterarnos que la toda política al hacerse pedagogía liberadora, no puede estar basada en valores contradictorios con los fines anunciados, sino que necesariamente deberá estar fundada en la tolerancia, la capacidad para releer el mundo desde nuevas perspectivas, o la utilización de nuevos lenguajes para su comprensión, pero dejemos que finalmente sea él mismo el que nos hable de sus convicciones y posiciones políticas²: «*...No dudo que la experiencia radical de tolerancia forma parte de la renovación inaplazable que los partidos de izquierda necesitan acometer para permanecer con validez histórica...Un partido de izquierdas que pretenda alcanzar el poder, sin el cual no es posible **cambiar** el país, tiene que aprender a releer la realidad...Un partido de izquierda no puede dialogar con las clases populares usando un lenguaje del pasado. Al manifestar optimismo, tiene que ser crítico; su esperanza no puede ser la de un aventurero irresponsable...En busca de su renovación, un*

² Paulo Freire fue miembro fundador del Partido de los Trabajadores en 1980, partido que como es sabido ha ganado las últimas elecciones celebradas en Brasil que han dado la presidencia del gobierno a Lula, uno de los líderes que más expectativas y esperanzas ha levantado en las clases populares de todo el mundo. En 1989, cuando este partido obtuvo la Alcaldía en la populosa ciudad de Sao Paulo, Freire ocupó el cargo de Concejal Delegado de Educación. (GERHARDT, H, P.; 2000)

*partido de izquierdas necesita perder cualquier rasgo de vanguardismo, de liderazgo que se decreta a sí mismo como tal, que se reserva la última palabra... Una de las tareas urgentes de un partido de izquierda a la altura de su tiempo es la rigurosidad ética en sus pronunciamientos, denuncias y anuncios. Jamás debe aceptar que mentir vale la pena y entregar los opresores la verdad del pueblo... Otra tarea necesaria de un partido progresista está en la claridad con la lucha para que las clases populares perciban la **problematicidad** del futuro... No hay partido de izquierda que permanezca fiel a su sueño democrático si cae en la tentación de reconocerse como el portador de una verdad fuera de la cual no hay salvación, o cuyos líderes se proclaman vanguardia de la clase trabajadora... Un partido progresista auténtico no puede hacerse sectario, con lo que abandona su posición normal de radicalidad. La radicalidad es tolerante; el sectarismo es ciego, antidemocrático. El sectario es estéril y necrófilo. La radicalidad es creadora y amiga de la vida.» (FREIRE, P.; 1997: 79-97).*

11.6.- EL MÉTODO

«Paulo Freire concibió la alfabetización como un proceso emancipatorio y socio-cognitivo. La alfabetización de adultos es un proceso complejo de liberación. Llamó la atención para el analfabetismo como una consecuencia de la pobreza y la explotación. El proceso de alfabetización no es solo cognoscitivo, también es social e "ideológico." O sea, el proceso de alfabetización necesita atacar las causas de desigualdad en la sociedad.»

Moacir Gadotti. 2000.
 "Cruzando fronteras. Metodología y experiencias freireanas".
<http://www.paulofreire.org/principa.htm>

«...En aquella escuela aprendimos a pensar en lo que estaba pasando, como estaba pasando y qué puedo hacer, es decir los valores más importantes de la vida... Allí aprendimos a reflexionar, a estar sentado y preguntarnos pues a donde voy, esto a donde lleva y así cada uno saca su propia conclusión, buena o mala, pero es la suya y piensa, aprende a razonar sin respuestas prefabricadas y aprendes a cambiar tu conducta cuando te das cuenta de que lo estás haciendo mal...»

Leonardo Arroyo Bando.
 Alumno de la Experiencia.
 Huelva, 6 de septiembre de 2000.

«...Los alumnos de la Experiencia tenían un cierto perfil humano característico, un sentido crítico, una capacidad de análisis, un derecho a la expresión a la capacidad de expresarse, una visión de la comarca y de las relaciones interpersonales diferentes, en el discurso y en la capacidad de compromiso, de adquirir compromiso social... Tienen una madurez y una capacidad que cualquier chico que hay hecho la FP en otra Escuela no la encuentras...»

Venancio Cermeño Irisarri.
 Testigo y colaborador de la Experiencia.
 Mairena del Aljarafe (Sevilla), 26 de octubre de 2000.

La metodología empleada por Paulo Freire para la alfabetización de adultos, más que una técnica para la adquisición de habilidades lectoras, que lo es, es ante todo un conjunto de procedimientos muy pegados a las finalidades de la educación liberadora, es decir, al desarrollo de un proceso de concientización dirigido a desvelar las situaciones de opresión y a favorecer el compromiso social y político por la transformación de esas situaciones, un proceso que permitirá a los educandos pasar de una «conciencia intransitiva» a una «conciencia transitiva crítica».

Se trata por tanto, más que de un método en el sentido formal del término, de un proceso educativo, en el que lo de menos es el medio, el recurso o la técnica, con tal de que exista plena

coherencia con los fines perseguidos y es en este sentido, en donde el paralelismo con lo sucedido en la Experiencia de Ríotinto nos parece fundamental, porque allí más que un método, más que unas recetas didácticas, lo que se hizo realmente es poner en marcha de forma original un proceso educativo liberador con todos los ingredientes sustanciales de la metodología de Freire.

Para Freire la metodología para la adquisición y el desarrollo de la conciencia crítica tiene que atravesar por tres fases: la fase de investigación, la fase de tematización y la fase de problematización.

11.6.1.- Fase de investigación

En esta primera fase metodológica el objetivo consiste en conocer cuáles son las formas de vida y de percibir la realidad que tienen los sujetos con los que se va a trabajar, bien sea alfabetizando o realizando cualquier tipo de intervención educativa.

Específicamente esta fase comienza con la delimitación del área geográfica y el consiguiente informe bibliográfico sobre la misma, siendo indispensable la realización de un estudio socio-económico que permita conocer la distribución de las rentas; movimientos migratorios; distribución de la población activa en los distintos sectores de producción; su situación social los ámbitos ya educativos, culturales, sanitarios, urbanísticos, etc. También es necesario en esta fase, realizar una contextualización histórica, un estudio de las instituciones existentes, de sus objetivos y funcionamiento, así como de sus dirigentes, y de sus intereses, con el objeto de poder incorporarlos a la tarea.

Antes de comenzar todas estas cuestiones, se considera muy importante conseguir el compromiso del pueblo en su realización, para lo cual hay que lograr la ayuda de sujetos del mismo pueblo, institución o aula, lo que Freire nombra como «*auxiliares de la investigación*», todo mientras que se está convive y dialoga con ellos en su trabajo, en sus ratos de ocio, en sus diversiones, convivencia que permitirá conocer de forma viva sus intereses, sus actitudes, sus contradicciones, sus mitos y sus prejuicios, su forma de pensar, y sobre todo su situación existencial.

Todos estos datos, van siendo recogidos continuamente por los investigadores, hasta que queda un cuadro bastante completo del ámbito geográfico y social en el que se va a intervenir. Para ello se propone no rechazar absolutamente nada, aunque a primera vista no resulte de importancia, puesto que los investigadores, quiérase o no siempre poseerán algún que otro prejuicio, consciente o inconscientemente, por esto la tarea principal deberá estar asumida por los propios protagonistas de la acción, los propios alumnos.

En términos de alfabetización esta fase corresponde al descubrimiento de las palabras que más sentido social y emocional tienen para el grupo, palabras que se reúnen en un inventario oral que constituye el «*universo vocabular mínimo*», o conjunto de palabras que se han ido recogiendo sobre el terreno, de acuerdo con el lenguaje popular, sus expresiones más

típicas y más llenas de sentido y de significación. En definitiva, en esta fase de lo que se trata es de reunir palabras clave de fuerte raigambre popular y que sean útiles para la alfabetización y la concientización, palabras que deben ser seleccionadas conforme a tres criterios:

1. Riqueza fonética.
2. Dificultades fonéticas , de modo que puedan después secuenciarse de menor a mayor dificultad y puedan presentarse didácticamente con posterioridad.
3. Su contenido vivencial, su significatividad ante la situación en que viven los sujetos de la zona y también su grado de relación o referencia, a la situación social, política, cultural, económica, en la que se encuentran los sujetos.

11.6.2.- Fase de tematización

El objetivo de esta fase consiste en sistematizar y organizar el contenido que se ha recogido en la fase anterior y coincide con lo que Freire llama «*Codificación existencial*» o elaboración de los temas generadores, elaboración que habrá de sujetarse a tres requisitos:

1. Que los temas respondan a situaciones conocidas por todos los sujetos de la zona. Deben ser tan claras, que todos sean capaces de reconocerlas como propias.
2. Que el núcleo temático de estas situaciones existenciales que se concretan en los temas, no ha de ser ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático, ha de limitarse a ofrecer la posibilidad y facilidad de ser analizado por los alumnos, pero que también posea múltiples referencias a otros temas y situaciones existenciales.
3. Que hagan referencia a una totalidad, a un universo temático.

Al mismo tiempo que se van elaborando los temas generadores, se van también añadiendo, y enmarcándolos, junto a las palabras y expresiones generadoras, palabras de contenido emocional, existencial y popular, que pueden servir como aglutinador de un solo tema generador o sólo de algunos de los elementos que los componen. Así con una palabra, se puede analizar un tema generador, o bien dentro de un mismo tema generador, estudiar varias palabras.

Una vez que se ha ido de lo concreto a lo abstracto realizándose la codificación existencial en los temas generadores, se procede a la «*decodificación existencial*» consistente en evaluar y reinterpretar estos temas a la luz de la práctica, es decir, a partir del trabajo analítico, dialógico y educativo con los alumnos, lo cual no es otra cosa que una reflexión sobre la práctica en la que se dialoga acerca de los errores, dificultades o necesidades surgidas en el desarrollo de la acción, lo que exige también una atenta observación y reflexión mientras la acción se desarrolla.

En esta segunda fase, los temas resultantes se contextualizan y analizan, tratando en un primer acercamiento a ellos de sustituir el pensamiento mágico por una percepción más crítica y global de la realidad social, de forma que puedan encontrarse nuevos temas generadores.

11.6.3.- Fase de problematización

Como ya hemos señalado, para Freire el acto de leer no es un acto mecánico, no es una mera decodificación de símbolos, sino que por el contrario es una acción de profundo calado social y político, en cuanto que leer es un instrumento al servicio del desvelamiento de la realidad, es un instrumento para descubrir lo que de enajenante e injusto se encuentra en la sociedad. No obstante para llegar a la adquisición de este instrumento, es necesario realizar un proceso didáctico que sea coherente con los objetivos y principios educativos que se persiguen, no vale cualquier método, por tanto es necesario encontrar una secuencia didáctica tal, que permita combinar el respeto profundo a las singularidades de los alumnos y a sus potencialidades como personas, secuencia que necesariamente tiene que ser interrogativa, dialógica, participativa y en la que el protagonismo lo lleven los alumnos.

Esta secuencia, con la que se procede a la puesta en práctica definitiva del método, consta básicamente de los siguientes pasos:

1. Proyección de la situación existencial codificada en una diapositiva, dibujo, fotografía o texto.
2. Debate y discusión con todos los participantes, en el que se analiza la situación presentada, análisis que puede ir precedido de una descripción de cada uno de los elementos que aparecen en la situación, y posteriormente de un planteamiento de interrogantes con preguntas como ¿Por qué? ¿Para qué? ¿A qué se debe? etc. Es un análisis des decodificador, en el que los propios educandos se están interrogando sobre su propia situación, representada en la fotografía o filmina.
3. Presentación y visualización de la palabra generadora, que puede corresponder a toda la situación, o a uno de sus elementos.
4. Presentación de la palabra generadora junto a la filmina o dibujo que representaba el tema generador o la situación existencial codificada, con objeto de producir una asociación significativa y diferenciadora respecto a las demás situaciones que se presentarán. Esta presentación puede completarse también con la de otras palabras, con lo cual se consigue una primera lectura video-gráfica. Se parte de la globalidad significativa de la palabra, para después llegar al análisis y descomposición de la misma.
5. Análisis y descomposición de la palabra en sílabas, presentando la palabra descompuesta para que la visualicen los alumnos. Esta descomposición sólo es posible realizarla, cuando los alumnos son capaces de identificar el significado de la misma, con lo cual se salva el escollo de que se realicen lecturas mecánicas y silábicas. Es un proceso sintético-analítico, consistente en comprender primero el significado de la palabra, sabiendo

diferenciarla de otras, para después pasar a la descomposición e identificación de las sílabas.

6. Visualización de las familias silábicas resultantes de la descomposición realizada, es decir, que si la palabra generadora era por ejemplo la palabra “trabajo”, y visualizada e identificada la descomposición TRA-BA-JO, se procedería a la presentación aislada de las series, TRA-TRE-TRI-TRO-TRÜ, BA-BE-BI-BO-BU, y JA-JE-JI-JO-JU, y ya con esta presentación de series sería posible la diferenciación de vocales y consonantes, al descubrir los elementos comunes de cada una de ellas.
7. Descubiertas e identificadas cada una de las series, a continuación se pasa a presentarlas de forma conjunta, las tres series a la vez, en una filmina o dibujo, preparado a tal efecto, presentación a la que denomina Freire «*Ficha de Descubrimiento*», porque permite el descubrimiento creativo por parte de los alumnos de nuevas palabras, combinando los elementos silábicos de las series, bien de forma, vertical, de arriba abajo, o de abajo arriba, en diagonal de izquierda a derecha o de derecha a izquierda. Este ejercicio de combinación de sílabas permite el descubrimiento de nuevas palabras, palabras que pueden tener significado y palabras que pueden no tenerlo, a las que tengan un significado, se las puede llamar "vivas", y a las que no lo tengan se les puede llamar "muertas". Entonces el alumno descubrirá por sí mismo la multitud de combinaciones que puede hacer, y la cantidad de palabras vivas que puede obtener. Desde la primera sesión ya el alumno puede comenzar a componer palabras, e incluso frases.
8. Ejercicios múltiples de composición de palabras vivas y muertas, que serán escritas y leídas por cada alumno. De esta forma lectura y escritura se inscriben en el mismo proceso.

Otro aspecto a destacar de este método de alfabetización funcional y sociopolítica es el hecho de que al margen de su potencialidad educativa y concientizadora, el proceso de lectura autónoma y funcional se consigue por los adultos en tan sólo unas semanas, lo cual puso de manifiesto una importante característica psicopedagógica de todo aprendizaje, en cuanto que la significatividad del mismo procede de las ideas previas que se poseen en relación a las vivencias especialmente sentidas y vividas como propias.

Al igual que Freire, las ideas de Piaget, Ausubel y Rogers también señalan la importancia del significado de la experiencia vivida por los alumnos antes del proceso de enseñanza-aprendizaje, no obstante Freire trata de sistematizar esa experiencia elaborando temas significativos, poniendo así de manifiesto además de que todos pueden siempre aprender algo, también todos los alumnos saben algo y que cada uno es el sujeto responsable de su propio aprendizaje y que por tanto niño, un joven, o un adulto únicamente pueden aprender cuando tienen un proyecto de vida donde los contenidos de aprendizaje son significativos para ellos. (GADOTTI, M.; 2000).

11.7.- FORMACIÓN DEL PROFESORADO E INTERDISCIPLINARIEDAD

A mediados de los ochenta y más concretamente a partir de 1989, cuando Paulo Freire se hizo cargo de la Delegación de Educación del Ayuntamiento de Sao Paulo, desarrolla dos importantes aportaciones pedagógicas que complementan todas sus elaboraciones anteriores: la formación del profesorado centrada en diálogo y la reflexión sobre la práctica y la elaboración de un currículum interdisciplinario (GADOTTI, M.; 2000).

En cuanto a la primera de ellas, Paulo Freire puso en marcha un programa de desarrollo profesional de los profesores basado en los siguientes principios:

1. Todo profesor es el sujeto de su propia práctica docente y como tal sujeto, es el protagonista y el responsable de su acción, acción que debe ser reconstruida y re-creada mediante la reflexión permanente acerca de los acontecimientos educativos cotidianos.
2. La formación del profesorado y su desarrollo profesional debe ser continua y sistemática, no puede reducirse a actuaciones puntuales y espontáneas, puesto que la práctica se produce continua y permanentemente es hecha y rehecha en el quehacer cotidiano.
3. Toda práctica pedagógica exige una comprensión epistemológica, requiere de un conocimiento de los orígenes del conocimiento, de su funcionalidad y de cómo los procesos de creación y distribución del conocimiento se desarrollan.
4. Cualquier cambio de orientación curricular, todo cambio en los objetivos, contenidos, métodos y criterios de evaluación exige una revisión de la formación del profesorado y la puesta en marcha de programas de desarrollo profesional.

Con un programa de estas características, Paulo Freire quería formar al profesorado en nuevas actitudes más flexibles, más creativas y menos autoritarias, para lo cual se basó en sus ya conocidas posiciones y técnicas en relación con el diálogo y a la democracia, haciendo que la actividad de los profesores se articulara en torno a la participación efectiva en su propia formación. Según los datos aportados por Moacir Gadotti, estas medidas de formación del profesorado, unidas a otras dirigidas a jóvenes y adultos, así como a incrementar la calidad de la educación, permitieron que las cifras de reprobación de las escuelas disminuyeron significativamente de 1988 a 1991, pasando del 22,58% al 12,3% respectivamente.

En cuanto a la segunda de sus aportaciones, la elaboración de un currículum interdisciplinario, Freire comienza sus primeras reflexiones a partir del análisis de la práctica educativa concreta y de la experiencia vivida en grupos de reflexión, que se concretaría en lo que se denominó «*Proyecto de interdisciplinariedad*» en el que se considera que la interdisciplinariedad es mucho más que un método o una actitud educativa, puesto que la misma está enraizada en la propia naturaleza del acto educativo.

Para Freire toda acción educativa es intrínsecamente interdisciplinar y transdisciplinar, en cuanto que requiere de la participación y de la reflexión de los sujetos que intervienen en el proceso educativo y de las perspectivas que aportan las distintas disciplinas científicas, queriendo ir siempre más allá del acto de conocer, puesto que el objetivo de la educación es conseguir que profesores y alumnos, experimentando la realidad de forma global y sistémica, se comprometan en la mejora y la transformación de su propia comunidad, lo cual significa integrar conocimiento y sabiduría, ciencia y experiencia vivida, escuela y comunidad, todo en un proceso-proyecto que colectivamente se hace y rehace cotidianamente bajo el principio de la descentralización y la autonomía.

11.8.- PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA

« Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. (...) Enseñar exige respeto a la autonomía del educando. (...) Enseñar exige humildad, tolerancia, alegría, esperanza, generosidad, compromiso, libertad y autoridad, disponibilidad para el diálogo. (...) Enseñar exige querer bien a los educandos. »

Paulo Freire. 1996.
"Pedagogía de la autonomía". Págs. 24 y 25.

« En fin, que allí en la Escuela y en todo aquel ambiente hubo cuatro o cinco cosas fundamentales. Primera, autonomía o capacidad para hacer frente individual y colectivamente a los problemas y situaciones. En segundo lugar un saber decir no. Tercera, mucha sensibilidad y ternura y cuarta, capacidad de compromiso, porque allí en Nerva y en la Escuela se mojaba la gente por eso yo digo que lo que hace realmente falta es tener más humanismo en la educación. »

Juan García Muñoz.
Sacerdote de Nerva, testigo de la Experiencia.
Entrevista. Aljaraque (Huelva), 10 de agosto de 2002.

Aunque las dos citas anteriores pertenecen a personas, contextos y tiempos diferentes, no albergamos dudas de que son idénticas o al menos se refieren a la misma realidad. Mientras que Paulo Freire nos habla de la inseparable unidad entre ética y educación, Juan García Muñoz, testigo de primera mano que fue de la Experiencia de Riotinto viene a decirnos que la actividad educativa que se desarrolló en aquella Escuela Profesional de la SAFA a lo largo de tres cursos escolares, fue también un amplio proceso de desarrollo personal y de formación en valores, en cuanto que aquellos alumnos se educaban en autonomía, responsabilidad, generosidad, diálogo y compromiso.

En consecuencia si con las páginas anteriores hemos intentado mostrar aquellos aspectos de la pedagogía freireana que estuvieron presentes en la Experiencia de Riotinto sin que sus protagonistas fueran realmente conscientes de que los fundamentos y las acciones que

desarrollaban tuviesen tan alto grado de paralelismo con los planteamientos de Freire, cuando ha llegado a nuestro conocimiento la última obra que nos legó el gran maestro, nuestro asombro por las semejanzas de principios y fundamentos es aun mayor si cabe.

Con la obra «*Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*» publicada por vez primera en Brasil en 1996 y a tan solo un año antes de su fallecimiento, Freire intenta de alguna manera resumir todo su legado pedagógico, poniendo el énfasis en tres amplios ejes transversales que son sobradamente conocidos y reconstruidos a lo largo de toda su obra.

De un lado su ya conocida y reiterada insistencia en que el acto educativo no es una transferencia de datos o de información entre un sujeto poseedor de conocimientos (profesor) y un recipiente vacío que debe ser llenado de esos conocimientos (alumno), sino que por el contrario, es ante todo un acto humano de comunicación y diálogo en el que la relación cosificante sujeto-objeto desaparece para constituirse en un encuentro de sujetos que aprenden-enseñan en com-uni3n y en el que los papeles tradicionales de profesor y alumno desaparecen, dando lugar a una nueva relaci3n pedag3gica en la que todos son a la vez docentes y discentes, y en la que por consiguiente, todos pueden ense1ar y aprender al mismo tiempo, porque «...*quien ense1a aprende al ense1ar y quien aprende ense1a al aprender...*» (FREIRE, P.. 1999: 25).

El segundo eje transversal del que Freire nos habla en su última obra se desprende l3gica, psicol3gica y éticamente del anterior. Si docencia y discencia est1n unidas dial3gicamente y son la expresi3n de un continuo interactuar en el que la transmisi3n de conocimientos queda situada en un contexto mucho m1s amplio de car1cter afectivo y social, la relaci3n educativa propiamente dicha, m1s que un acto de neutral transferencia cognoscitiva es en realidad un proceso continuo de interacci3n axiol3gica gracias al cual se construyen y reconstruyen actitudes, se desarrollan capacidades y se adquieren mediante la pr1ctica valores tales como humildad, tolerancia, compromiso, generosidad, alegr1a y esperanza, puesto que «...*Formar es mucho m1s que simplemente adiestrar al educando en el desempe1o de destrezas (y) ense1ar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producci3n o construcci3n...*», de aqu1 que no sea «... *posible separar en dos momentos la ense1anza de los contenidos de la formaci3n ética de los educandos.* » (FREIRE, P.; 1999: 16, 47 y 91).

Por último, Freire termina por completar su concepci3n dial3gica y ética de la educaci3n con partiendo de la singularidad y complejidad de los fenómenos educativos, fenómenos específicamente humanos que requieren no solamente capacitaci3n y competencia t3cnica, sino fundamentalmente compromiso y generosidad, ya que la educaci3n es en realidad una forma de intervenci3n en el mundo que posee un profundo car1cter ideol3gico ante el que no cabe la indiferencia o la neutralidad.

A grandes rasgos, y como ya demostraremos m1s adelante, las similitudes de los fundamentos pedag3gicos y las realizaciones pr1cticas de la Experiencia de Riotinto con estas

últimas reconstrucciones de Paulo Freire nos parecen obvias puesto que en aquel contexto y circunstancias se trató de:

1. Poner en marcha un proceso continuo de reflexión y acción sobre la práctica en el que el papel tradicional de profesores y alumnos quedaba superado por nuevas funciones de colaboración, cooperación y aprendizaje mutuos.
2. Todas las actividades estaban presididas por el respeto escrupuloso de la autonomía de los alumnos, siendo muy conscientes de que la información es inseparable de la formación y que la adquisición de actitudes y valores es inseparable de su ejercicio, por lo que más que transmitir conocimientos o de enseñar, lo que trataron fue de crear el clima y las condiciones para que tanto alumnos como profesores aprendieran y enseñaran entre sí, de forma autónoma.
3. Ejercer conscientemente un nuevo papel educativo cuya función orientadora y mediadora estaba dirigida a la formación ética mediante el ejercicio de la libertad.

En un intento de analizar más pormenorizadamente las aportaciones de esta última obra de Freire comparándolas con las realizaciones llevadas a cabo por nuestra Experiencia casi treinta años después, las similitudes son a nuestro juicio muy significativas, ya que en la Reforma Educativa desarrollada en Riotinto:

1. Estimuló la «*curiosidad epistemológica*» facilitando para ello todo tipo de medios y condiciones para que los alumnos aprendiesen de forma autónoma.
2. Partió de lo que cada alumno como persona representaba y significaba: un ser único dotado de capacidades que hay que desarrollar y al que hay que proporcionar, como diría Miguel Ángel «*igualdad de satisfacciones*» y por tanto asegurar que su «*metabolismo interno*» y su «*sabiduría ínsita*» no va a ser contrariada, lo que traducido al aula significa conocer y respetar sus saberes de los alumnos, reconociendo las representaciones y significaciones que poseen al comienzo de su proceso educativo, con el fin de transformar el conocimiento ingenuo o infantil en un conocimiento arraigado en la persona entera y por tanto crítico y transformador.
3. Reflexionó permanentemente sobre la propia práctica, lo que significa, además de una acción de perfeccionamiento y mejoramiento consciente e intencionado, un análisis ético de la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se piensa y lo que realmente se ejecuta.
4. Reconoció la pertenencia a un contexto que da sentido a una identidad cultural y social, contexto que debe ser analizado y puede ser transformado, ya que el futuro nunca está escrito y siempre hay posibilidades de cambio y mejora.
5. Respondió a unos problemas educativos y a una situación que exigían y podían ser cambiados, para lo cual era necesaria la insustituible aportación humana de compromiso firme y consciente, de lo cual los propios alumnos fueron un testimonio excepcional.

6. Unió en todos los actos educativos las dimensiones éticas y estéticas de la educación, que son en última instancia las que le dan sentido, en cuanto que éstas son las que expresan la acción libre, consciente y voluntaria por la mejora y la transformación de uno mismo y del contexto social.
7. Fundió el discurso teórico y el práctico, creando todas las condiciones para que lo que se enseñaba estuviese en estrecha relación con los medios y los métodos que se utilizaban, de forma que la distancia entre los objetivos educativos perseguidos y las prácticas desarrolladas para conseguirlos fuese la mínima.
8. Creó en los alumnos nuevas perspectivas de apertura, flexibilidad y autonomía, capaces de afrontar las responsabilidades que se derivan de la constatación de necesidades de mejora en cualquier situación.
9. Estimuló y ejercitó el diálogo, el encuentro humano, la comunicación y el afecto.
10. Desarrolló valores tales como humildad, tolerancia, generosidad, libertad, autonomía, alegría, esperanza y solidaridad, de lo que son buena prueba los testimonios que los propios alumnos ofrecieron y han ofrecido a lo largo de sus vidas.

11.9.- CONCLUSIONES

11.9.1.-Una concepción cristiana de la vida y de los seres humanos

Toda la pedagogía de Freire, toda su originalidad teórica y práctica, son obviamente el producto de un tiempo y de unas condiciones históricas concretas, pero también de unas intuiciones personales y de una acción comprometida social y políticamente cuyo fundamento ideológico hay que buscarlo en un sistema de creencias fuertemente enraizado y atravesado por toda una concepción cristiana de la vida y de los seres humanos. Como él mismo nos dice: «...siempre entendí a Dios como una presencia en la Historia que no me prohíbe hacerla, sino que me empuja a favor de la transformación del mundo, con la que se restaura la **humanidad** de los explotados y de los débiles...No me siento cómodo hablando de mi fe. Por lo menos no tanto como delante de mi opción política, mi utopía y mis sueños pedagógicos. Quiero afirmar no obstante, su fundamental importancia en mi lucha por la superación de una realidad opresora y por la construcción de una sociedad menos desagradable, menos malvada, más humana.» (FREIRE, P.; 1997: 115).

De la misma manera y tras una primera observación de la Experiencia desarrollada en Riotinto, podemos afirmar que lo sucedido allí fue el producto de un tiempo, de unas circunstancias concretas, de un contexto histórico de opresión y represión que latía por debajo una situación educativa que se percibía como insatisfactoria, pero sobre todo de unas concepciones cristianas de la vida, del mundo y de los seres humanos que al igual que las de Freire, empujaron a aquel equipo de profesores a comprometerse en la transformación social y educativa.

Como ya creemos haber mostrado en capítulos anteriores, tanto la propia Escuela Profesional SAFA, como la Experiencia de reforma e innovación educativa desarrollada, fueron indudablemente de inspiración cristiana, aunque no obstante las concreciones educativas de esta inspiración fueron en gran medida diferentes según se tratase del periodo anterior a la Experiencia, o al que en ésta se desarrolla. Sin embargo, lo que nos interesa resaltar es que en su conjunto, la Experiencia responde a unas inquietudes y convicciones cristianas totalmente coincidentes con las que Freire declara, en el sentido de que es la fe la que de alguna manera mueve a la acción por restaurar la humanidad de los seres humanos, por mejorar una situación educativa que se considera inadecuada o sencillamente por conseguir todo aquello que contribuya al desarrollo pleno de las personas.

De este paralelismo entre la Experiencia y el paradigma pedagógico freireano, ya tendremos oportunidad de ofrecer más pruebas con posterioridad, pero por ahora baste con reflejar el testimonio ofrecido por Joaquín Moya Chacón, alumno de la Escuela SAFA y profesor de la misma durante el desarrollo de la Experiencia, testimonio en el que pueden apreciarse nítidamente las coincidencias, tanto con la inspiración cristiana como con la educación liberadora: «...aquello fue para mí una fuente de vivencias tan fuertes que ¡claro!, a mí me fue transformando, me transformó en la visión de lo que tiene que ser la educación,

una educación popular, una educación dirigida a los trabajadores, o a la gente que está siendo explotada por otros que son los que tienen el capital, el dinero, y una Escuela de Formación Profesional que no puede ser un mero instrumento para fabricar un electricista, para fabricar un tornero, un ajustador o un químico, sino un lugar donde se fabrique a personas humanas, que ¿Van a ser electricistas? Pues muy bien, que ¿Van a ser torneros? Pues muy bien, pero que antes está la persona, el ser una profesión. En ese sentido aquello lo tuvo muy claro y contactó precisamente con lo que a mí rondaba en la cabeza pero que yo no sabía muy bien darle forma, pero como allí se le dio forma y vimos como los alumnos reaccionaron maravillosamente y los alumnos estaban muy contentos en aquella Escuela y aprendían muchísimo más que en la otra etapa y yo lo puedo decir abiertamente porque estuve cinco años allí con ellos, pero como alumno, entonces claro, a mí me transformó también en lo que tiene que ser una enseñanza dirigida a los trabajadores. A mí la Experiencia me transformó, me llegó al alma, y de hecho como consecuencia de mi militancia cristiana y de lo que yo fui aprendiendo en la Escuela, en el año 1976 empecé mi militancia política, de hecho mi semilla, la semilla que me dio la Experiencia fue una semilla radical, porque de hecho si no se va a donde están las raíces nos quedamos en lo que definitivamente se habla de reformismo o de lo políticamente correcto. Todavía, a mis cincuenta años, conservo esas pretensiones de ir a las raíces de los problemas, no quedarnos solo en cambiar algunas de las circunstancias que rodean a la explotación, a la miseria, a todo eso...» (MOYA CHACÓN, J.; 2000).

11.9.2.- Transformar las dificultades en posibilidades

Aquellos profesores, como ya veremos detalladamente más adelante, partieron de una situación escolar que les resultaba insatisfactoria, a la que no se doblegaron y a la que intentaron dar respuesta con sus propios medios originando unos efectos en los alumnos que pusieron en marcha todo un conjunto de posibilidades educativas imprevistas y hasta entonces desconocidas. Aquellos profesores, tal y como nos dice Paulo Freire, asumieron que «*la cuestión está en cómo transformar las dificultades en posibilidades*» (FREIRE, P.; 1997: 63), convirtieron sus obstáculos en retos a los que hacer frente mediante una acción educativa reflexiva y esperanzada, pero sobre todo gracias a unas propuestas pedagógicas que fueron totalmente coherentes con los principios educativos de los que se partió, y que estaban basadas en los principios educativos de autonomía y actividad, de confianza en los alumnos pero sobre todo en el fomento de autonomía de decisión y de elección como nos dice también Freire.

Lógicamente y en la medida que se respondía activa y esperanzadamente a las insuficiencias de una situación basándose en la actividad, la reflexión y la libertad, podemos hablar hoy de que nuestra Experiencia no solamente fue una experiencia de Educación Personalizada sino también de Educación Liberadora.

En cualquier caso, el pensamiento de Paulo Freire, su epistemología pedagógica hay que entenderla en el contexto en que nació, en el nordeste brasileño, una región en la que a principios de la década de los sesenta, más de la mitad de sus treinta millones de habitantes

eran analfabetos, personas a las que había que devolverles la palabra para que saliesen de esa cultura del silencio que ocultaba su situación de opresión y obstaculizaba su proceso de democratización y liberación.

En el mismo sentido la Experiencia de Riotinto hay que entenderla también así, desde el propio contexto en que nació, una cuenca minera asolada por un largo proceso de pérdida de empleo y de represión y persecución de la clase obrera más consciente, lo cual fue haciendo poco a poco ir perdiendo la esperanza y la confianza en una Escuela que ya no garantizaba las expectativas para las que fue creada, y sin embargo una singular Experiencia de reforma educativa, a pesar de que fue eliminada prematuramente, revolucionaría los modos de pensar y hacer la educación, convirtiendo el fatalismo dominante en optimismo crítico y el victimismo secular, en acción reflexiva responsable e informada éticamente.

La Experiencia de Riotinto consistió básicamente en un amplio proceso de Educación Liberadora tal y como queda definida por Paulo Freire en su obra *«La Educación como práctica de la libertad»*, puesto que aquella Reforma educativa supuso entre otras cosas:

1. Análisis, reflexión, debate o *«discusión valiente de su problemática e inserción en esta problemática»* (FREIRE, P.; 1976: 85), no solamente de los problemas educativos de la Escuela que justificaron la Experiencia, sino también de los problemas de un contexto socioeconómico y sociopolítico marcado por las duras condiciones laborales del trabajo en la mina, la pérdida creciente de puestos de trabajo, los déficit de infraestructura urbana en los pueblos y aldeas de la cuenca minera y la ausencia de libertades públicas y democráticas.
2. El valor concedido a las prácticas educativas de diálogo, comunicación, asambleas, puestas en común y en general a las actividades educativas dirigidas a propiciar la convivencia, el encuentro, la reflexión colectiva y la participación. Efectivamente aquella Experiencia situó a profesores y alumnos en *«diálogo constante con el otro»* (FREIRE, P.; 1976: 85).
3. Igualmente la Experiencia y todas sus actuaciones y aportaciones predispusieron a profesores y alumnos a *«constantes revisiones y “análisis críticos” de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía»* (FREIRE, P.; 1976: 85), que se expresaba tanto en las puestas en común, los grupos coloquiales, las asambleas de clase, la autoevaluación y la evaluación del profesorado por el alumnado, pero sobre todo en una actitud y una práctica de compromiso cívico y social, de acción éticamente informada que se manifestó especialmente en el curso escolar 1972/73, pero también en el curso siguiente, el 1973/74, curso en el que a pesar de haber sido proscrita la Experiencia y muchos de sus alumnos dispersados o diseminados, gran parte de los que se quedaron en la Escuela mantuvieron una dignidad y un compromiso insobornable con las conquistas pedagógicas que la Experiencia había puesto en marcha.

11.9.3.- Experiencia de Riotinto y Educación Liberadora

En su conjunto las razones que ponen de manifiesto las coincidencias entre Experiencia de Riotinto y la Educación Liberadora inspirada en el paradigma pedagógico freireano son a nuestro juicio las siguientes:

1. La educación se concibe como actividad, como compromiso, como formación y desarrollo personal en la acción y no solamente como transmisión y acumulación de conocimientos. Frente al academicismo, al memorismo, al credencialismo o al tecnocratismo, toda pedagogía debe interrogarse por los finalidades de la enseñanza y de la educación, al mismo tiempo que descubre el papel que efectivamente juega el profesorado, si de agentes de la conservación y la reproducción, o de personas comprometidas con el desarrollo personal y comunitario de sus alumnos. La Experiencia, como ya veremos, respondió a estos tres niveles: fue una experiencia profundamente activa y participativa, desarrollada por un profesorado fuertemente comprometido con la idea de que la educación, la maduración y la formación humana como persona, está siempre por encima de cualquier objetivo.
2. La Escuela por mucho que lo pretenda, nunca es neutral, es siempre beligerante. O bien favorece la pasividad, la aceptación y adaptación al orden (escolar, social, económico, político, etc.) establecido, o bien se implica en la mejora o la reforma de ese orden o en la construcción de un orden nuevo. La Experiencia es este sentido supuso efectivamente la construcción de un orden escolar nuevo, al mismo tiempo que favoreció la crítica y el cambio de las condiciones sociales y políticas en las que vivió, creando las condiciones para el compromiso y la responsabilidad social y política.
3. Las prácticas educativas cotidianas, y así quedó probado por la Experiencia, deben estar basadas en el ejercicio efectivo de la libertad, de la autonomía y de la responsabilidad, principios por otra parte no solamente indispensables para el desarrollo personal sino también para la convivencia democrática y el desarrollo comunitario.
4. El rechazo a todo tipo de autoritarismo, manipulación, o posición de superioridad, elementos que crean todo un mundo de separaciones y jerarquías entre profesores y alumnos en la que no es posible la motivación, el encuentro humano y el diálogo, diálogo que por otra parte es el elemento esencial para la educación y el enriquecimiento mutuo, aspectos que fueron netamente visibles en la Experiencia especialmente en lo referente a nuevo tipo de relación entre profesores y alumnos, que se hizo más humana y afectiva, pero también en la creación de un clima permanente diálogo, comunicación, libertad y participación.
5. La vivencia de unas relaciones personales y comunitarias presididas por el valor central que se concede a la persona y al derecho de esta a participar efectivamente en el gobierno y la vida diaria de la Escuela.
6. El valor que se concede al pensamiento crítico, al desarrollo de la creatividad, a la asunción de compromisos y responsabilidades, al análisis y estudio de las situaciones existenciales y en

general a la coherencia entre el pensar, el decir y el hacer, coherencia que llevará a muchos alumnos de la Escuela a convertirse en personas fuertemente comprometidas social, sindical y políticamente, en unos años en los que las libertades democráticas estaban prohibidas.

11.9.4.- Guardián de la utopía

Por último y de la misma manera que la importancia del trabajo de Paulo Freire no reside solamente en su teoría del conocimiento o en su método de alfabetización, sino sobre todo en la idea de esperanza, posibilidad y necesidad de cambiar el (des)orden social establecido, el valor de nuestra Experiencia, no hay que situarlo exclusivamente en los procedimientos, principios y enfoques pedagógicos que desarrolló, que ya son de por sí inapreciables, sino sobre todo en la intuición de haber desarrollado en la personas, una forma diferente de ver el mundo, que sin someterse al doctrinarismos, ha permitido a los que participaron en ella imaginar, soñar un mundo más justo y más humano al que es posible llegar mediante el compromiso personal.

Moacir Gadotti, al referirse a esta capacidad de esperanza y de transformación de dificultades en posibilidades que Freire nos propone desarrollar, dice de él que ha sido el «*guardián de la utopía*», calificativo que podría aplicarse también a nuestra Experiencia, puesto que ella no solamente alumbró, señaló y puso en práctica nuevas formas y posibilidades de acción educativa, sino que contribuyó eficazmente al desarrollo personal de los participantes mediante el compromiso con una Escuela, una comarca, un país y un mundo mejores.

11. 9.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÓN ROMÁN, M. (2000). *Entrevista*. Transcripción propia. Nerva (Huelva), 10 de agosto de 2000.

ARROYO BANDO, L. (2000). *Entrevista*. Huelva, 6 de septiembre de 2000.

ARROYO LASA, J. (1973). *Pablo Freire. Su ideología y su método*. Hechos y Dichos. Zaragoza.

BAMBOZZI, E. (2000) *Pedagogía latinoamericana. Teoría y praxis en Paulo Freire*". Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina.

BARREIRO, J. (1976). *Educación y concienciación*. En FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.

BARROS, R. (1971). *La educación ¿Utilitaria o liberadora?* Marsiega. Madrid.

BOTEY, J. y FLECHA, R. (1998). *Transformar dificultades en posibilidades*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 265. Enero.

BRANDAO, C. (1977). *El método Paulo Freire para la alfabetización de adultos*. [En línea]. Biblioteca Digital CREFAL. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. <<http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/>> [Consulta 16 feb. 2002].

CERMEÑO IRISARRI, V. (2000). *Entrevista*. Mairena del Aljarafe (Sevilla), 26 de octubre de 2000.

CODINA, G. (1986). *Fe y justicia en la educación*. [En línea]. Cuadernos de Cristianismo y Justicia. Centro de estudios Cristianisme i Justicia. Barcelona.
<<http://www.fespinal.com/espinal/castellano/2quadern.htm>> [Consulta: 15 oct. 2000]

CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. (1975). *Conversando con Paulo Freire*. Nº 7-8. Julio-Agosto.

DARCY DE OLIVEIRA, R. y DOMINICE, P. (1975). *Illich-Freire: Pedagogía de los oprimidos. Opresión de la pedagogía*. Cuadernos de Pedagogía Nºs 7-8. Julio-Agosto.

ECHEVARRÍA, J. (1974). *Escuela y concientización*. ZYX. Madrid.

ESPINOSA JIMÉNEZ, F. (2000) *Entrevista*. Transcripción propia. Huelva, 12 de diciembre de 2000.

FREIRE, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Madrid.

FREIRE, P. (1976). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Madrid.

FREIRE, P. (1990). *Naturaleza política de la educación*. Paidós-MEC. Barcelona.

FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. Madrid.

FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure. Esplugues de Llobregat (Barcelona)

FREIRE, P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI. México D.F.

GADOTTI, M. (2000). *Cruzando fronteras. Metodología y experiencias freireanas*. [En línea]. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo. Brasil. <<http://www.paulofreire.org/principa.htm>> [Consulta: 12 oct. 2000]

GARCÍA DOMÍNGUEZ, N. (2000). *Entrevista*. Transcripción propia. Riotinto (Huelva), 5 de septiembre de 2000.

GARCÍA MUÑOZ, J. (2002). *Entrevista*. Transcripción propia. Aljaraque (Huelva), 10 de agosto de 2002.

GERHARDT, H.P. (2000) *Uma Voz Européia. Arqueologia de um Pensamento*. [En línea]. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo. Brasil. <<http://www.paulofreire.org/principa.htm>> [Consulta: 10 oct. 2000]

GIRARDI, G. (2000). *Optar por los pobres después de la crisis del «socialismo real»*. [En línea]. Relat. Servicios Koinonía. Agenda latinoamericana. <<http://www.servicioskoinonia.org/index.html>>. [Consulta : 18 oct. 2000]

GIROUX, H.R. (1998). *Una vida de lucha, compromiso y esperanza*. Cuadernos de Pedagogía. N° 265. Enero.

IBÁÑEZ NARVÁEZ, M.A.(1999). *Entrevista*. Málaga, 28 de diciembre de 1999.

IBÁÑEZ NARVÁEZ, M.A.(2000). *Entrevista*. Málaga, 18 de abril de 1999.

LENS FERNÁNDEZ, J.L. *Educación liberadora. Una puesta en práctica de la propuesta de formación docente de Paulo Freire*. [En línea] Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras. <<http://www.pddpupr.org/docs/Educacion%20liberadora.PDF>> [Consulta 9 feb. 2003]

MOYA CHACÓN, J. (2000). *Entrevista*. Transcripción propia. Huelva, 8 de agosto de 2000.

NOVO, M. (1981). *Paulo Freire e Iván Illich ante el problema educativo*. Cuadernos de Pedagogía N° 75. Marzo.

NÚÑEZ HURTADO, C. (2001). *La revolución ética*. Diálogos. L'Ullal Edicions. Xátiva.

PALOMARES ACOSGTA, P. (2000) *Entrevista*. Nerva (Huelva), 10 de agosto de 2000.

PASTOR, E. y ROMÁN, J.M. (1975). *El movimiento de «Educación Liberadora»*. Cuadernos de Pedagogía. N° 5. Mayo.

RIOJA BOLAÑOS, A. (2000). *Entrevisa*. Transcripción propia. Almonaster la Real (Huelva), 10 de agosto de 2000.

SILVA, C. (1978). *La concientización como método*. Cuadernos de Pedagogía. Nº 40. Abril.

TORRES, C.A. (2000) *A Voz do Biógrafo Latino-Americano. Uma Biografia intelectual*. [En línea]. Instituto Paulo Freire. Sao Paulo. Brasil. <<http://www.paulofreire.org/principa.htm>> [Consulta: 11 oct. 2000]

VOGLIOTTI, A. *Pedagogía de la autonomía. Una resignificación de la enseñanza*. [En línea] <<http://www.unrc.edu.ar/publicar/20/presdosi.htm>> [Consulta 15 feb. 2003]