

EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE Y LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES PARA LA INTERCULTURALIDAD

Jorge Jairo Posada Escobar
Profesor Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Introducción

En Colombia como en muchos países se está vendiendo la idea de una evaluación por competencias, de un currículo por competencias. Uno de los argumentos centrales es que no se trabaja por contenidos sino por competencias. Ya no se debería trabajar por contenidos, porque es anticuado, pertenecería a la educación tradicional.

Las competencias se han difundido en Colombia, como lo que garantizará cambiar la educación.

“La idea rectora es convertir en propósito fundamental de la educación básica la preparación de los alumnos para las complejas exigencias de las sociedades contemporáneas, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje de contenidos”

“por esta razón podemos afirmar que el problema de las competencias ronda a la educación colombiana y trayendo vientos de cambio” (TORRADO, 2003).

Además, junto con esto se ha hecho un esfuerzo por crear unos estándares nacionales, (definir un currículo único mínimo), los argumentos para hacer ésto, es que habrá más equidad, que estos estándares tienen el mínimo que necesita saber una persona para ser una persona competente en el siglo XXI...

Según el Ministerio de Educación Nacional: “Los estándares son criterios claros y públicos para que los colombianos conozcamos qué hay que aprender.

Son el punto de referencia de lo que un alumno puede estar en capacidad de saber y saber hacer, según el área y el nivel. Sirven de guía para que en todos los colegios urbanos o rurales, privados o públicos del país, se ofrezca la misma calidad de educación. Esto propicia la equidad de derechos y oportunidades para todos.

Los estándares se definieron para que los estudiantes no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es necesario en la vida y lo apliquen todos los días en la solución de problemas reales. Se trata de que un niño, una niña o un joven haga bien lo que tiene que hacer. Y, si todos tenemos claro lo que se espera de la educación, asumiremos la tarea sabiendo hacia dónde vamos, sin dar tantas vueltas, así cambiemos de escuela.

Ojo: la idea de ser competente significa aplicar lo que se sabe para desempeñarse en una situación.

Los estándares sirven como referentes para las evaluaciones que realice cada institución y para las que lleve a cabo el Instituto Colombiano para la Educación Superior, ICFES.

Lo que no se evalúa no se mejora. En las escuelas y colegios del país se han evaluado todos los alumnos de Quinto y Noveno Grado en matemáticas y lenguaje. Los resultados de esas evaluaciones se entregarán a las instituciones en los próximos meses.

Con base en los resultados y, teniendo en cuenta los estándares, cada institución debe preparar un plan para mejorar. Al desplegar la creatividad, los maestros e instituciones, podrán definir claramente qué hace falta para alcanzar y superar los estándares”. (MEN, 2003).

Lectura desde el Pensamiento de Freire a esta visión de las Competencias (análisis crítico a esta forma de ver las competencias)

El currículo por competencias es una vuelta a las propuestas curriculares de la tecnología educativa, todo se programa de antemano, ya no son objetivos en infinitivo, sino, es redactado en lo que debe ser capaz el estudiante de hacer. Aun los valores se pueden volver competencias, a estas se le han llamado competencias ciudadanas. De esta forma, se han priorizado unas competencias que tienen relación con la lengua castellana, con las matemáticas, las ciencias y para la enseñanza de los valores unas competencias ciudadanas, esto sería lo fundamental, lo demás, serían añadiduras, sobrantes por si hay más tiempo en el trabajo escolar.

Para la formación de educadores también se proponen currículos por competencias, o se traducen los objetivos y los perfiles diseñados antes en forma de los verbos para que se conviertan en competencias.

Algunas empresas editoriales de libros de texto, que definen en gran parte el currículo que se practica en los colegios, han cambiado los títulos de los capítulos y de los ejercicios, ya clásicos en la labor educativa, en vez de decir unidad redacción de textos, dicen: competencia redacción de textos.

Las competencias se presentan como una especie de habilidades neutras, sin contenido, sin ideología, son lo que necesitan los niños y los jóvenes para ser competentes. Con este enfoque educativo se puede culpabilizar a determinados maestros y escuelas de los males de la sociedad, “el país está mal porque no se formaron estudiantes en competencias”, “este educador no desarrolló las competencias en los estudiantes”.

Para Marco Raúl Mejía El capitalismo en la era de la globalización ha traído importantes cambios en la vida social, que a su vez han repercutido en el trabajo, en la escuela y en las organizaciones gremiales y sociales.

Mejía señala tres cambios en los componentes del tipo de capitalismo que se están dando con la globalización:

Un primer elemento de cambio está dado por la revolución científico-técnica La revolución actual tendría su centralidad en la incorporación de la tecnología a los procesos productivos, realizando ésta parte del trabajo que en el pasado realizaban los grupos de trabajadores menos calificados (trabajo simple).

Es allí donde surge un asalariado del conocimiento, con un trabajo mucho más subjetivo y con competencias mucho más cognitivas. Esto significa que el capitalismo globalizado construye un nuevo patrón de acumulación y de control centrado en la tecnología, en donde cada vez se relega más en el proceso a quienes no poseen las competencias propias de ese mundo tecnológico.

Un segundo componente de cambio del tipo de capitalismo es la permutación de hegemonía del sector manufacturero al sector financiero, lo que implica niveles de reestructuración de la sociedad y de los agentes de poder.

Una tercera característica es que la organización del trabajo deja de ser nacional y se transnacionaliza bajo otras condiciones, en cuanto no sólo precariza y vuelve a formas anteriores, sino que también construye las de este tiempo. Recuerden que en occidente, en el siglo XX, aparecieron tres grandes formas de organización del trabajo: el Taylorismo, el Fordismo y el Post-fordismo. Ahora se dice que estamos en el cuarto momento de la construcción del trabajo: el Toyotismo. Éste último, un régimen de producción regulado en lo que fue la reestructuración japonesa de la producción. Esa reestructuración del trabajo va a dar forma al trabajo en la sociedad globalizada, y va a afectar las diferentes formas de realizarlo, por ejemplo, sus consecuencias se van a ver en el currículo y en el trabajo pedagógico.

Mejía considera que el capitalismo refunda la escuela: “El capitalismo actual necesita refundar la escuela porque él ya cambió los fundamentos de su sociedad, su cultura, su proyecto de desarrollo y de ser humano, es decir, su proyecto ha sido transformado desde la ciencia y la tecnología, y es un proyecto profundo en el cual algunos autores llegan a sostener que es un cambio en la forma de la energía, es decir, conocimiento e información se convierten en una energía que ha iniciado un desplazamiento de las energías fósiles.

Sin embargo, ¿cuál es el problema con que se encuentra el capitalismo globalizado? El capitalismo globalizado no garantiza pleno empleo, mientras que el proyecto anterior, el capitalismo manufacturero, a pesar del desempleo que tenía como ejército de reserva, funcionaba buscando el pleno empleo. Hoy el capitalismo tiene claro que la educación no garantiza empleo, es decir, que esa ecuación se acabó y que por lo tanto la escuela adquiere una función distinta.

Es una escuela para la reestructuración productiva, es decir, la forma de producción anterior no sirve, es necesario garantizar el aumento de la productividad de las personas. Por eso, la educación de hoy es una educación para la empleabilidad, no hay más educación laboral ni trabajo en el sentido tradicional.

La empleabilidad es formar seres humanos con las competencias, unas capacidades de saber hacer, para salir a disputar los pocos puestos de trabajo que hay en la sociedad. Pero estas competencias ya no son para la sociedad, son individuales, es el individuo quien las porta. Y aparecen claramente tres tipos de competencias en donde se conjuga proyecto globalizador y proyecto de empleabilidad.

1. Competencias cognitivas. Es un mundo profundamente organizado y estructurado desde lo que llamaríamos el pensamiento complejo, el pensamiento abstracto.
2. Competencias técnicas. Se acabó el saber por el saber, es necesario saber hacer algo con el saber que se tiene. La reformulación del conocimiento en el capitalismo globalizado

desborda el problema del conocimiento de la modernidad, porque lo hace específico y al hacerlo específico lo vuelve en un saber técnico, es decir, tengo que saber qué soy capaz de hacer con eso, a mí no me basta con saber. Por eso se comienza a regular cuáles son los saberes importantes y entonces si falta el profesor de Estética no hay problema, ya no es muy importante, porque aparece un tipo de saber pragmático, que requiere un saber técnico y comienza a negar otro tipo de saberes.

3. Competencias de gestión. Se hace necesario desarrollar las competencias anteriores, colocarlas en juego en la sociedad; es decir, saberlas colocar en el contexto y relacionadas con procesos en la sociedad. Esto es, que sean útiles en la acción de quien las tiene, para moverse en el mundo globalizado.

Entonces digamos que el capitalismo globalizado modificó y está modificando a la escuela, y uno de los grandes problemas que tenemos es que debemos entender la lógica de ellos para poder plantear las peleas, las resistencias y encontrar las fisuras, para construir también nuestra protesta y organización de estos tiempos, dándole forma al nuevo horizonte crítico y transformador”. (Mejía, 2004).

Mejía considera que el capitalismo actual requiere cambiar la escuela, adaptarla para que funcione de manera más funcional, y para esto requiere una formación basada en las competencias.

Según lo anterior, las competencias serían un saber para la adaptación a los cambios del mundo del trabajo en la sociedad globalizada actual, no son pues herramientas para interpretar el mundo y tratar de transformarlo como nos propone la pedagogía freiriana, es solo para adaptarnos a lo que hay.

Miremos qué consecuencias tiene esto para la formación y la construcción de propuestas curriculares en relación con la multiculturalidad y la interculturalidad.

Las Propuestas Hegemónicas de Currículo y la Multiculturalidad

Según Apple: “Para que exista un mercado libre en educación, en el que se presente al consumidor un conjunto atractivo de ‘opciones’ el currículo nacional y, sobre todo, la evaluación nacional con pruebas estandarizadas han de operar, en esencia como un ‘comité de vigilancia’ para controlar los ‘peores excesos del mercado’.

El currículo estandarizado pone en marcha un sistema en el que los mismos estudiantes quedarán clasificados y ordenados como nunca antes. Uno de los papeles primordiales que desempeñará consiste en operar como ‘un mecanismo para diferenciar de forma más rígida a los estudiantes con respecto a normas fijas, cuyos significados y derivaciones sociales no estarán sometidos a escrutinio.

En vez de cohesión cultural y social, las diferencias entre ‘nosotros’ y los ‘demás’, socialmente, creadas, serán aún más fuertes y los antagonismos sociales y la destrucción cultural y económica empeorarán”. (1995).

Apple conceptúa que: “En esta sociedad, como en todas, solamente ciertos significados son considerados ‘legítimos’, sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse “conocimiento oficial”. (APPLE, 1994).

Este proceso no sucede de forma natural, la sociedad está estructurada de tal forma que los significados dominantes tienen más posibilidad de circular. Pero al mismo tiempo reconoce que estos significados pueden ser cuestionados, resistidos y algunas veces transformados.

El mantenimiento de la falsa idea acerca del conocimiento como un artefacto relativamente neutro tornándose apenas en un objeto o en un proceso psicológico ha permitido una relativa despolitización de la cultura que las escuelas distribuyen.

Desde la pedagogía crítica y desde el pensamiento de Paulo Freire es fundamental el cuestionamiento de las formas de conocimiento – ¿de quién es esta cultura? ¿a qué grupo social pertenece este conocimiento? y de acuerdo con el interés de quién es que se transmite determinado conocimiento en instituciones culturales como las escuelas?

La educación y el currículo no acontecen en un vacío cultural, político, ideológico, religioso, se interrelacionan directamente con las dinámicas de género, raza, clase y orientación sexual.

Las competencias y la estandarización del currículo es un intento más de control del trabajo docente, sobre las formas de enseñar y sobre lo que se enseña. De esta forma la educación ha mantenido una práctica de exclusión, además de participar directamente en las luchas por el control del conocimiento que consolida un determinado sentido común.

Desde las concepciones freirianas desarrolladas por las pedagogías críticas se comprende, no sólo la relación entre el fenómeno educativo y las políticas sociales, culturales, económicas, e ideológicas más amplias, sino también el modo cómo los sectores hegemónicos se han posicionado en el control por el conocimiento legitimado por la educación, un conocimiento que debe ser visto como parte de una selección histórica, traducción de conflictos, en el plano teórico y práctico y que sistemáticamente ha silenciado las voces de los más desfavorecidos.

La visión conservadora de la escuela ve el multiculturalismo como una amenaza a la identidad nacional. Dado el entramado monocultural y eurocéntrico que ha caracterizado el desarrollo institucional de la modernidad, la convivencia de individuos con visiones del mundo diferentes era concebido como una dificultad y un problema a aniquilar o por lo menos a no tener en cuenta. Por esto, para el proyecto moderno de educación y de sociedad se consideraba la multiculturalidad como un obstáculo; la educación debería lograr la homogenización cultural.

Tradicionalmente, la ciudadanía ha sido pensada sobre la base de la nación, un concepto que permitía asociar estado, territorio y cultura. En virtud de esta asociación, se ha tendido a ver la homogeneidad cultural como la base sobre la que construir una identidad compartida de los conciudadanos que salvaguardara el orden y la estabilidad sociales. La uniformización cultural se ha tendido a suponer, así, como la condición necesaria de la ciudadanía nacional, lo que ha llevado a asociar tradicionalmente la identidad cultural con la identidad nacional.

Diferentes autores han criticado el peso que este supuesto de la homogeneidad cultural ha tenido en el programa del liberalismo político moderno, un programa excesivamente vinculado al mito de la "misión civilizatoria" característico del eurocentrismo

Existen hoy en día importantes tendencias que ponen en crisis esa visión indiferenciada y culturalmente homogénea de la cultura y la pertenencia nacional como fundamento de la ciudadanía.

La visión de "deficiencia" latente en la consideración de la diversidad cultural como disfuncionales, realiza un programa típicamente asimilacionista de integración, el cual no ofrece un acercamiento adecuado a la cuestión de la diversidad cultural porque tiende a dar por supuesta la superioridad de una serie de normas y prácticas (modernas, racionales) sobre otras (premodernas, irracionales). La sensibilidad muticulturalista, tan importante en el movimiento de ideas de la postmodernidad, ha denunciado hasta la saciedad el etnocentrismo latente en esta perspectiva y los múltiples prejuicios que la producen y que se reproducen con ella.

Esta crítica ha sido importante y debe reconocerse entre los méritos de las teorías de la diferencia. Nos ha mostrado la conflictividad esencial de la vida cultural y el etnocentrismo solapado que vestía con el desprecio a la irracionalidad lo que en el fondo quizá no sea más que desprecio hacia quienes se considera marcados por ella. Nos ha obligado a preguntarnos si la homogeneidad cultural es tan necesaria o tan deseable como tradicionalmente se ha supuesto, e incluso si realmente ha existido tanto como se nos ha hecho creer. Nos ha hecho aprender a mirar nuestras prácticas con otros ojos y reflexionar sobre qué nos hace verlas como normales.

Como movimiento de ideas, sin embargo, el balance del multiculturalismo tiene también su "debe". Cuando la denuncia de esa condena de ciertas identidades al ostracismo se transmuta en la sacralización de las identidades se tiende a asociar el reconocimiento de la diversidad a una aceptación de las culturas como entidades cerradas y esencialmente homogéneas en sí mismas, al mismo tiempo que absolutamente heterogéneas entre sí. Se reproduce, así, un tipo de estrechez epistemológica paralela a la asociación anteriormente comentada entre identidad nacional y la homogeneidad cultural.

"El esencialismo implícito en esta operación conlleva una teoría de la pertenencia y la identidad social excesivamente apegada al determinismo cultural y poco atenta a la variabilidad de las estrategias individuales de adaptación y a los procesos de comunicación e intercambio que los atraviesan (TERRÉN, 2003)". En este sentido es en el que puede afirmarse que el esencialismo cultural esclerotiza la diversidad humana y la transforma en imposibilidad de diálogo. Fundamenta, así, esa actitud superficialmente tolerante que es el relativismo.

El relativismo es una postura cómoda ante los interrogantes que nos plantea la convivencia con quienes tienen otra forma de ver la vida. Es cómoda porque no toma partido ante la confrontación de ideas y el debate público porque asume como premisa inicial - normalmente de forma inconsciente- el principio de inconmensurabilidad de las culturas y acepta como irreductible el pluralismo de sus interpretaciones. Al apartarse de toda interacción deliberativa, reduce la posibilidad de una solidaridad bien fundada y la empobrece hasta reducirla a un pírrico ideal.

El peligro del relativismo es que da cobertura ideológica a formas suaves de racismo sin raza y a prácticas guetizadoras u hostiles a la convivencia intercultural. El relativismo da pie a un tipo de reconocimiento de la diferencia que, en vez de fomentar la interacción y la negociación sobre escenarios que reduzcan la exclusión, abre la puerta a la naturalización

de las diferencias culturales, a la inferiorización y, en última instancia, a la segregación. Lleva a un atrincheramiento en lo que se considera propio y promueve una solidaridad restringida a quienes son culturalmente afines, no a una solidaridad profunda basada en el diálogo de perspectivas alternativas. El problema de trabajar la diversidad cultural consiste asumirla en un proyecto en constante negociación. Coexistir no es convivir, y el relativismo sólo sirve para lo primero, y para revestir de tolerancia lo que no es más que simple incompreensión y rechazo de la deliberación.

El relativismo y el multiculturalismo liberal supone la neutralidad de las instituciones y las teorías críticas nos han venido enseñando desde hace muchos años que es muy difícil pensar en una educación culturalmente neutra. ¿Es entonces el monoculturalismo un horizonte inexorable de la racionalidad educativa al que sólo puede contraponerse un multiculturalismo absoluto en la forma de escuelas y currículos separados?

El modelo de racionalidad es un universalismo colonizador, que somete la lógica de la integración a la asimilación y a la extinción de los particularismos en aras de la homogeneidad cultural. Pero abandonar el presupuesto de la homogeneización no tiene porqué conducirnos a la balcanización cultural en que termina el relativismo absoluto. Entre el universalismo monocultural y la fragmentación de universos culturales cerrados e incomunicados entre sí cabe explorar otra alternativa que ha de forjarse en el terreno no tanto de la multiculturalidad, como en el de la interculturalidad.

Esta posición sobre la necesidad del diálogo inter e intra cultural la desarrolla Joao Francisco de Sousa desde el aporte del pensamiento de Freire:

“... la cuestión de la diversidad cultural como posibilidad de un diálogo Inter e intracultural en la construcción de procesos educativos con los estratos populares y sectores subordinados de las sociedades nacionales y de la sociedad mundial que respondan a los desafíos del mundo posmoderno. Construcción de una educación que, comprendiendo las diversas implicaciones de la diversidad cultural, trabaje por el diálogo entre las culturas (interculturalidad) por medio de la realización de ésta en la práctica pedagógica, pudiendo contribuir, por medio de su experiencia en las instituciones educativas, como la construcción de la multiculturalidad que puede llegar a ser característica fundamental de una sociedad democrática.

La preocupación central de Paulo Freire es la educación, inclusive la escolar, como un problema cultural, como una actividad cultural y un instrumento para el desarrollo de la cultura, capaz de contribuir con la democratización fundamental de la sociedad, de la propia cultura y con el enriquecimiento cultural de sus diferentes sujetos, especialmente de los sujetos populares. (SOUZA, 2001)

La multiculturalidad e interculturalidad puede contribuir a la profundización de la democracia, porque amplía los canales de deliberación; puede profundizar, en vez de minar, los vínculos de solidaridad que subyacen a una ciudadanía compartida, porque puede igualmente ayudar a ampliar nuestro ejercicio de esa virtud tan compleja que es la fraternidad.

Allí es donde la multiculturalidad como situación de hecho se puede desarrollar a través de la interculturalidad como proyecto, y donde verdaderamente se fragua la tarea de comprensión, comunicación. Allí es donde entra en juego la labor de la educación democrática y la necesidad de construir propuestas curriculares que la desarrollen.

La multiculturalidad y la interculturalidad ofrece, por tanto, una oportunidad de renovar tanto nuestra concepción de la ciudadanía democrática como nuestra forma de entender la contribución de la escuela a su aprendizaje.

Para que el reconocimiento de la diversidad cultural pueda eludir los riesgos del relativismo o de las euforias diferencialistas es preciso, conceder a sus integrantes protagonismo en la relación educativa.

Esto exige, desde luego, trascender lo puramente escolar de la relación educativa y ampliar su contenido participativo utilizando y fomentando redes sociales extraescolares que conecten a los ciudadanos entre sí.

Elementos para la Construcción de Propuestas Curriculares que Aporten al Multiculturalismo y a la Interculturalidad

Los currículos tradicionales y hegemónicos han transformado al conocimiento en un fin más que en un medio para la educación, en el entendido que las escuelas han asumido la tarea de congregar a niños, jóvenes y a adultos con el objeto de que los estudiantes lleguen a manejar datos, hechos, principios aislados, seleccionados para ellos por personas que tienen la autoridad social para hacerlo. No parece llamar a nadie la atención, excepto a alumnos y profesores en instantes de lucidez, que la transmisión de tales contenidos aislados, descontextualizados de la vida, reificados y no sometidos a validación en el tamiz de la vivencia personal carece de significado y está, como es obvio, condenada al olvido. Jurjo Torres, por su parte, en vista del fracaso escolar inherente al esquema en comento, afirma que "la historia de la educación... puede ser releída también en sus efectos como la historia de la institucionalización y de la legitimación del fracaso escolar de la clase trabajadora y de los grupos sociales desfavorecidos" (TORRES, JURJO 1996).

Estas propuestas curriculares involucran la idea, cargada de etnocentrismo, de que la única versión posible de la buena vida es aquella ligada al conocimiento producido en áreas estrechamente definidas por varones blancos y de clase media alta, desmereciendo las formas de vida y de conocimiento surgidas en otros grupos sociales y de instancias productoras de saber independientes del ámbito académico.

Partimos de la idea central de que desarrollar un currículo democrático supone pensar la educación desde la interculturalidad. Una interculturalidad que promueva prácticas pedagógicas que brinden la posibilidad de que las escuelas se conviertan en lugares donde alumnos y docentes puedan llegar a ser peritos en cruzar fronteras, comprometidos en una reflexión crítica y ética sobre qué significa poner en diálogo recíproco una diversidad más amplia de culturas y pensarlas desde las relaciones antagónicas de dominación y subordinación.

La interculturalidad debe convertirse en algo más que un referente crítico para examinar las representaciones racistas de la cultura dominante; también debe proponer un espacio en el que la crítica de las prácticas culturales este ligada a la producción de espacios culturales marcados por la formación de nuevas identidades y prácticas pedagógicas que plantean un vigoroso desafío a los principios clasistas, racistas, patriarcales y sexistas implantados en la sociedad y la educación.

Es necesario tener en cuenta que la construcción de propuestas pedagógicas curriculares supone un profesor/a intelectual, implica el trabajo en equipos pedagógicos y el crear condiciones al interior del trabajo educativo para poder construir colectivamente dichas propuestas.

La categoría los profesores como intelectuales permite que se repiense el trabajo pedagógico, ofreciendo la base teórica necesaria para considerarlo como un trabajo intelectual y no sólo técnico. La categoría es útil en la medida en que procura definir las condiciones necesarias para que el profesor funcione como intelectual. Además, la categoría sugiere al profesor luchar por la concretización de esas condiciones. Ayuda a iluminar el papel que el profesor, por medio de su práctica, desempeña en la producción y en la legitimación de determinados intereses.

Giroux (1988) sustenta que el profesor/a requiere actuar como intelectual transformador, fundamentando sus actividades en un discurso moral e ético pautado en la preocupación con el sufrimiento y la lucha de los oprimidos.

Pero los pedagogos críticos inspirados en Freire cuestionan la visión de intelectual como un individuo iluminado, capaz de concientizar las masas y de definir, *a priori*, los rumbos del proceso de cambio. Se propone la imagen del intelectual público, preocupado en ampliar los espacios públicos en el que se dan los debates y se toman decisiones, así como para articular concepción e implementación, pensamiento y práctica, con proyectos colectivos.

De ahí la importancia de defender el punto de vista de que el profesor/a requiere asumirse como intelectual, a pesar de las condiciones adversas en que trabaja y de la campana de desprestigio social a la que es sometido su ejercicio profesional.

Son los profesore/as que puedan desarrollar formas alternativas de pedagogía que privilegien la lucha por la inclusión, a partir de currículos que acojan las diferencias identitarias que marcan los individuos y los grupos sociales y, al mismo tiempo, constituyan espacios en que se enseñen y aprendan los conocimientos y las habilidades necesarias para la transformación de las relaciones de poder que socialmente producen y preservan tales diferencias.

No se trata de hacer un recetario que nos indique qué hacer. La respuesta a tal inquietud, por el hecho de partir de la identificación de los temas, problemas, que resulten motivantes para los niños, jóvenes, adultos debe surgir del ejercicio de la deliberación, la negociación y la toma de decisiones, procesos en los que las variables en juego son proveídas por todos los actores escolares pero cuyo foco está exclusivamente en los estudiantes, sus necesidades e intereses por construir significados y encontrar sentidos.

Hay que entender que la construcción de propuestas es una forma de ejercer la imaginación creadora y negociadora, la que aparentemente corresponde a un órgano atrofiado por una vida y una cultura escolar construidas a partir de prácticas autoritarias y que, una vez puesto a trabajar, debería aumentar progresivamente tanto su presteza cuanto su productividad.

Para Freire la comprensión del mundo, la conciencia del mundo está articulada a su transformación, por esto es necesario una pedagogía que articule teoría y práctica, Freire lo plantea así:

Es interesante observar cómo para la comprensión idealista, no dialéctica, de las relaciones conciencia-mundo, podemos hablar de concientización siempre que ésta, en cuanto instrumento de cambio del mundo, se realice en la intimidad de la conciencia, dejando así intacto el mundo propiamente dicho. (FREIRE, 1993).

La pedagogía propuesta por Freire supone es una pedagogía del diálogo. Una pedagogía y currículo que suscite el esfuerzo crítico, la curiosidad, la búsqueda, el asumir a los estudiantes como sujetos; una pedagogía que relaciona la lectura de la palabra con la lectura del texto:

“Desde el punto de vista del dogmatismo mecanicista ni siquiera tenemos cómo hablar de concientización. - Es por eso por lo que las dirigencias dogmáticas, autoritarias, no tienen por qué dialogar con las clases populares, con los estudiantes y sí decirles lo que tienen que hacer.

Si a las grandes mayorías populares les falta una comprensión más crítica del modo como funciona la sociedad, no es porque sean, digo yo, naturalmente incapaces, sino por causa de las condiciones precarias en que viven y sobreviven, porque hace mucho que se les prohíbe saber; la salida es la propaganda ideológica, la "esloganización" política y no el esfuerzo crítico a través del cual hombres y mujeres van asumiéndose como seres curiosos, indagadores, como sujetos en proceso permanente de búsqueda, de descubrimiento de la *raison d'être* de las cosas y de los hechos. De ahí que, en el horizonte de la alfabetización de por ejemplo, yo venga desde hace mucho tiempo insistiendo en lo que llamo "lectura del mundo y lectura de la palabra". Ni la lectura sólo de la palabra, ni la lectura solamente del mundo, sino las dos dialécticamente solidarias.

Es precisamente la "lectura del mundo" la que va permitiendo el desciframiento cada vez más crítico de la o de las "situaciones límite", más allá de las cuales se encuentra lo "inédito viable". (FREIRE, 1993).

La pedagogía de Freire propone una lectura crítica del mundo, pero que no genere desesperanza, sino que permita ver las resistencias, las formas de salir adelante, de construcción de lo nuevo, de las posibilidades permanentes que tenemos los seres humanos de reconstruir nuestra vida. Supone conocer a los estudiantes, retomar sus fondos de conocimiento. Sus formas de pensar, de sentir. Es necesario investigar su universo vocabular, sus representaciones, su vida.

“En este sentido, vuelvo a insistir en la necesidad imperiosa que tienen el educador o la educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus "mañas" indispensables para una cultura de resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos.

Entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de resistencia, sentir su religiosidad en forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no sólo como si fuera expresión pura de su alienación.

Si el educador no se expone por entero a la cultura popular, difícilmente su discurso tendrá más oyentes que él mismo. Más que perderse inoperante, su discurso puede llegar a reforzar la dependencia popular, puede subrayar la conocida "superioridad lingüística" de las clases dominantes.

Siempre en el horizonte de la comprensión dialéctica de las relaciones mundo-conciencia, producción económica-producción cultural, me parece valioso llamar la atención de educadores y educadoras progresistas sobre el movimiento contradictorio entre negatividades y positividades de la cultura” (FREIRE, 1993).

La concepción autoritaria y mágica de los contenidos supone unos estudiantes vacíos, sin cultura. Para Freire no puede haber trabajo educativo sin contar con las expectativas de los estudiantes

El trabajo pedagógico y por tanto, toda propuesta curricular según Freire, debe respetar profundamente la identidad de los educandos, por eso Freire manifiesta:

“Cualquier inquietud del educador demócrata orientada en el sentido de no herir la identidad cultural de los educandos es tomada como purismo perjudicial. Cualquier manifestación de respeto a la sabiduría popular se toma por populismo”. (FREIRE, 1993).

Para saber realizar el trabajo educativo se requiere hablar con los educandos, saber profundamente de ellos:

“Ésa es siempre la certeza de los autoritarios, de los dogmáticos: que saben lo que las clases populares saben y lo que necesitan, aun sin hablar con ellas. Por otro lado, lo que las clases populares ya saben en función de su práctica en la práctica social, es tan "irrelevante" y "desarticulado”, que no tiene ningún sentido para los autoritarios y las autoritarias. Lo que tiene sentido para ellos y para ellas es lo que viene de sus lecturas y lo que escriben en sus textos. Lo que les parece fundamental e indispensable es lo que ya saben sobre el saber y que, en forma de "contenidos", debe ser "depositado" en la "conciencia vacía" de las clases populares.

No pienso auténticamente si los otros no piensan también. Simplemente no puedo pensar por los otros ni para los otros, ni sin los otros". Ésta es una afirmación que incomoda a los autoritarios por el carácter dialógico implícito en ella. Es por eso también que son refractarios al diálogo, al intercambio de ideas entre profesores y alumnos. (FREIRE, 1993).

Las propuestas pedagógicas y curriculares necesitan tener en cuenta que la práctica educativa es una acción compleja:

En cuanto objeto de mi curiosidad, que ahora opera epistemológicamente, la práctica educativa a la que "tomando distancia" me "aproximo" comienza a revelarse para mí. La primera comprobación que hago es la de que toda práctica educativa implica siempre la existencia de sujetos, aquel o aquella que enseña y aprende y aquel o aquella que, en situación de aprendiz, enseña también; la existencia del objeto que ha de ser enseñado y aprendido - re-conocido y conocido -, por último, el contenido. Los métodos con que el sujeto enseñante se aproxima al contenido que media el educador o la educadora del educando o educanda. En realidad el contenido, por ser objeto cognoscible que ha de ser reconocido por el educador o la educadora mientras lo enseña al educando o educanda, que por su lado sólo lo aprenden si lo apprehenden, no puede, por eso

mismo, ser simplemente transferido del educador al educando; simplemente depositado por el educador en el educando”. (FREIRE, 1993).

Para Freire en la práctica educativa siempre hay contenidos; los cuales en la práctica progresista no deben ser envasados, requieren ser trabajados, construidos:

La práctica educativa implica además procesos, técnicas, fines, expectativas, deseos, frustraciones, la tensión -permanente entre la teoría y la práctica, entre la libertad y la autoridad, cuya exacerbación, no importa cuál de ellas, no puede ser aceptada dentro de una perspectiva democrática, contraria tanto al autoritarismo cuanto a la permisividad. (FREIRE, 1993).

Freire propone la sustantividad democrática de los educadores y de la propuesta curricular con la que trabajan, lo cual supone una posición contraria con el autoritarismo y con la permisividad.

“El educador o la educadora críticos, exigentes, coherentes, en el ejercicio de su reflexión sobre la práctica educativa o en el ejercicio de la propia práctica, siempre la entienden en su totalidad.

No centran, por ejemplo, la práctica educativa ni en el educando, ni en el educador, ni en el contenido, ni en los métodos, sino que la comprenden en la relación de sus varios componentes, en el uso coherente de los materiales, los métodos, las técnicas.

No hay, nunca hubo, ni puede haber educación sin contenido, a no ser que los seres humanos se transformen de tal modo que los procesos que hoy conocemos como procesos de conocer y de formar pierdan su sentido actual.

El acto de enseñar y de aprender, dimensiones de un proceso mayor - el de conocer -, forman parte de la naturaleza de la práctica educativa. No hay educación sin enseñanza, sistemática o no, de algún contenido. (FREIRE, 1993).

Las competencias sin contenido son imposible de concebir desde el pensamiento de Freire, no puede haber educación sin contenidos, sin el esfuerzo de aprender, de conocer. Detrás de esta visión, de competencias sin contenido, estaría el intento de ocultar algo que para Freire es fundamental, “La cuestión que se plantea no es la de si hay o no educación sin contenido, a la que se opondría la otra, la de puro contenido, porque – repitamos - jamás existió práctica educativa sin contenido.

El problema fundamental, de naturaleza política, está coloreado por tintes ideológicos, a saber, ¿quién elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué, contra qué? ¿Qué papel les corresponde a los educandos en la organización programática de los contenidos; cuál es el papel, en otro nivel, de los y las que en las bases -cocineras, porteros, cuidadores - están involucrados en la práctica educativa de la escuela; cuál es el papel de las familias, de las organizaciones sociales, de la comunidad local?.

No se diga que ésta es una posición popularista o democratista. No. No lo es. Es democrática. Es progresista. Es de progresistas y demócratas que ven la presencia crítica de las clases populares en los debates sobre el destino de la ciudad, del que la presencia en la escuela es un capítulo, como señal positiva y no como algo malo y desaconsejable. (Freire, 1993).

Para Freire el aprendizaje de la democracia supone la participación de los sectores populares, precisamente “en la búsqueda: de la necesaria superación del "saber de experiencia vivida" por un saber más crítico, más exacto, al cual tienen derecho. Éste es un derecho de las clases populares que los progresistas coherentes tienen que reconocer y defender -el derecho a saber mejor lo que ya saben, junto a otro derecho, el derecho a participar; de algún modo, en la producción del saber que aún no existe”.

La visión que se ha propagado del currículo por competencias corresponde con lo que Freire llama visión mágica del currículo: “Lo que me parece igualmente importante destacar, en la discusión o en la comprensión de los contenidos, en una perspectiva crítica y democrática del currículum, es la necesidad de jamás permitirnos caer en la tentación ingenua de creer que son mágicos. Y es interesante observar cómo cuanto más hacemos esto más tendemos a considerarlos neutros o a tratarlos en forma neutral. Ellos tienen en sí, para quien los entiende mágicamente, una fuerza tal, una importancia tal que al "depositarlos" en los educandos su fuerza opera en ellos el cambio esperado. Y es por eso por lo que magificados, o así entendidos, con ese poder en sí mismos, no cabe al profesor otra tarea que transmitirlos a los educandos. Cualquier discusión en torno a la realidad social, política, económica, cultural, discusión crítica y nada dogmática, es considerada no sólo innecesaria sino impertinente.

Yo no lo creo así. En cuanto objetos de conocimiento, los contenidos deben entregarse a la curiosidad cognoscitiva de profesores y alumnos. Unos enseñan, y al hacerlo aprenden. Y otros aprenden, y al hacerlo enseñan”. (FREIRE, 1993).

La sustantividad democrática del currículo, del trabajo del educador, le exige tener una posición, elaborar una lectura del mundo, pero no imponerla, lo que no significa que a nombre de la democracia, no diga su punto de vista, o que su lectura acalle la de los estudiantes. “El papel del educador o de la educadora progresista que no puede ni debe omitirse, al proponer su lectura del mundo”, es señalar que existen otras “lecturas del mundo” diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones”. (FREIRE, 1993).

Este es un punto fundamental para la construcción de un currículo desde la interculturalidad, hacer el esfuerzo por estudiar las diferentes lecturas del mundo, de la realidad, pero tener la capacidad de tener, de construir y de poder presentar una lectura del mundo.

Una pedagogía y un currículo desde la propuesta freiriana requiere analizar las diferentes interpretaciones de la realidad, de los diferentes textos.

[...] un poema, una canción, una escultura, una pintura, un libro, una música, un hecho, un caso, un acontecimiento, jamás tienen por explicación una única, razón. Un acontecimiento, un hecho, un gesto, de amor o de odio, un poema, un libro, se encuentran siempre envueltos en densas tramas, tocados por múltiples razones de ser, algunas de las cuales están más próximas a lo sucedido o a lo creado, algunas de las cuales son más visibles en cuanto razones de ser”. (FREIRE, 1993).

El no ser riguroso en el estudio, el no trabajar arduamente en la profundización de la comprensión de este mundo puede llevar al profesor/a a una práctica educativa espontaneísta.

[...] la práctica espontaneísta, que lacera algo tan fundamental en la formación de los seres humanos - la espontaneidad -, no teniendo la suficiente fuerza para negar la necesaria existencia del contenido, lo lleva, sin embargo, a perderse en un injustificable mundo pedagógico "de fantasía". La espontaneidad también niega la democracia". (FREIRE, 1993).

Para Freire el esfuerzo por democratizar la escuela, debe estar acompañado de los esfuerzos por cambiar la sociedad. Pero los profesore/as no deben esperar que la sociedad se democratice para democratizar su trabajo educativo.

Los educadores y las educadoras coherentes no tienen que esperar a que la sociedad de América Latina global se democratice para comenzar también a tener prácticas democráticas en relación con los contenidos. No pueden ser autoritarias hoy para ser democráticas mañana. "Ni autoritarismo ni licencia, sino más sustantividad democrática es lo que necesitamos. (FREIRE, 1993).

La sustantividad democrática propuesta por Freire es una pedagogía del diálogo cultural:

"El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos o ellas. Los profesores no son iguales a los alumnos por n razones, entre ellas porque la diferencia entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro. El diálogo gana significado precisamente porque los sujetos dialógicos no solo conservan su identidad, sino que la defienden y así crecen uno con el otro. Por lo mismo, el diálogo no nivela; no reduce el uno al otro. Ni es favor que el uno haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados en él que el autoritarismo rompe o impide que se constituya. Tal como la permisividad, de otro modo, pero igualmente perjudicial.

No hay diálogo en el espontaneísmo como en el todopoderosismo del profesor o de la profesora. La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también. Por el contrario, cuando el pensamiento crítico del educador o de la educadora se entrega a la curiosidad del educando, si el pensamiento del educador o de la educadora anula, aplasta, dificulta el desarrollo del pensamiento de los educandos, entonces el pensar del educador, autoritario tiende a generar en los educandos sobre los cuales incide un pensar tímido, inauténtico, o a veces puramente rebelde". (FREIRE, 1993).

La propuesta pedagógica de Freire es una apertura a la diversidad

"En cuanto relación democrática, el diálogo es la posibilidad de que dispongo para, abriéndome al pensar de los otros, no perecer en el aislamiento".

Referencias Bibliográficas

APPLE, Michael (1994). *Educación y Poder*. Paidós, Barcelona.

APPLE, Michael. (1995). "La Política del saber oficial: ¿Tiene sentido un currículo nacional?" en *Volver a pensar la Educación*. Morata, Madrid.

- BERNSTEIN, Basil. "Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo" en *Revista Colombiana de Educación*. (Nº 15) 1985. Págs. 45-71.
- BOURDIEU, P. (2001), "El capital social. Apuntes provisionales", en *Zona Abierta* 94/95, pp. 83-88.
- CASTELLS, M. (1998). *El poder de la identidad*. Alianza, Madrid.
- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México.
- FREIRE, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI, México.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Morata., Madrid.
- GIROUX, Henry (1998). *Los Maestros Como Intelectuales*. Morata, Madrid.
- GRUNDY, Shirley. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Morata, Madrid.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Paidós, Barcelona.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1996). "Pedagogías críticas, poder y conciencia", en *Cuadernos de Pedagogía*, 243: 78-84
- MEJÍA, Marco Raúl Mejía (2004). *Implicaciones de la globalización en el ámbito social y educativo y gremial*. Mimeo, Santiago.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL COLOMBIA (2003). *Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje*. MEN, Bogotá.
- SOUZA, Joao Francisco de.(2001). *Atualidade, de Paulo Freire. Contribuicao ao debate sobre a educaco na diversidades cultural*. Nupep y CIIE, Recife.
- TERRÉN, E. (2003). "Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia" en www.revistapaxis.cl ISSN 0717-7488
- TORRADO, Maria Cristina (2003). "El desarrollo de la competencias: una propuesta para la educación colombiana". En *Evaluación por competencias*. Universidad Nacional, Bogotá.
- TORRES, Jurjo. (1996). *El currículum Oculto*. Morata, Madrid.