

## Alternativas pedagógicas y concientización

Teresa García Gómez<sup>1</sup>

*Si la educación sola no transforma la sociedad, sin ella tampoco cambia la sociedad.* [Freire, 2001:78]

### 1. Educación Bancaria versus Educación democrática

En los últimos treinta años han surgido distintas alternativas pedagógicas democráticas [El Roure, O Pelouro, A la vida, Ambiente de Aprendizaje Ojo de Agua, Crecer sin Escuela, Escuela Libre Paideia, entre otras] homologadas o no por la administración educativa, como reacción al modelo hegemónico de educación, al que Paulo Freire denominó la educación bancaria y la práctica extensionista, cuyas prácticas se caracterizan por:

- La transmisión y la donación de conocimientos de forma mecánica, donde el papel del alumnado se reduce a la memorización del contenido narrado para posteriormente ser devuelto al educador o educadora; al tiempo que lo convierte en un ser pasivo, donde no es posible el diálogo, imponiéndose la “cultura del silencio”;
- Estar el saber en posesión del profesorado, éste [el que sabe] extiende algo al alumnado [el que ignora]; el primero da, entrega, deposita su conocimiento en el segundo, convirtiéndose así al individuo en objeto de la acción docente, el cual recibe pasivamente los contenidos que otro le proporciona o le impone;
- La inexistencia de contenidos que se contradicen ni educación de la pregunta;
- Trabajar en el ámbito de la doxa, es decir “es el campo en el que los hechos, los fenómenos naturales, las cosas son presencias captadas por los hombres, pero no desveladas en sus auténticas interrelaciones” [Freire, 1975<sup>2</sup>: 29-30];
- La invasión cultural, la cultura transmitida es la importante y la que tiene que ser adquirida, sin atender a la cultura de los discentes;
- Considerar el conocimiento como un instrumento para adaptarse al mundo, ya que la domesticación es el modo de educar en las escuelas, desarrollando una falsa conciencia en

---

<sup>1</sup> Facultad de Humanidades y CC.EE. Dpto. Didáctica y Organización Escolar. Cañada de S. Urbano, s/n. 04120-Almería. E-mail: [tgarcia@ual.es](mailto:tgarcia@ual.es)

los alumnos y las alumnas para una fácil y rápida adaptación a su realidad, controlando el pensamiento y las acciones, ya que el objetivo de la educación no es la concientización del alumnado ni transformación de las estructuras opresoras que generan desigualdad e injusticia;

- La “dicotomización” del quehacer docente en dos momentos distintos: uno en que conoce y otro en que habla de su conocimiento [Freire, 1975<sup>2</sup>];
- La relación que existe entre el educador y los educandos es narrativa e inhibe la creatividad;
- El asistencialismo educativo al que se ve sometido el alumnado obstaculiza ver de forma clara y crítica la realidad, por tanto, impide entenderla, ya que el contenido educativo es ajeno a la experiencia de los alumnos y las alumnas, se ofrece partes inconexas de la realidad, desvinculadas de la totalidad y al margen del contexto donde adquiere sentido;
- La reproducción cultural, cuyas prácticas están al servicio de los grupos dominantes; y
- La antidemocracia de métodos, contenidos, objetivos y evaluaciones.

Ante esta realidad de los centros educativos, distintos colectivos [docentes y familias] elaboran y ponen en práctica proyectos educativos que se alejan de estas concepciones y de estas formas de hacer, proyectos que hemos denominado en otro trabajo [García, 2004] *alternativas pedagógicas democráticas*, las cuales se caracterizarían por:

1] Son proyectos educativos confrontados con el modelo hegemónico actual de educación, que al mismo tiempo se oponen a los valores imperantes de ésta, y a los sociales en general, regidos por la economía de mercado propia del sistema capitalista o de otros sistemas de explotación. Es, en definitiva, un aspecto más en la búsqueda de una sociedad diferente, forma parte de un proyecto más global: construir/reclamar otro mundo, vivir otra vida.

2] Son proyectos pensados y puestos en práctica desde la base [profesorado, padres-madres, alumnado], y no elaborados por especialistas para que sean desarrollados por terceras personas.

3] La teoría y la práctica van de la mano, ambas se alimentan mutuamente.

- 4] Están sustentadas en valores democráticos y de justicia social.
- 5] Toda la comunidad educativa interviene en la toma de decisiones en los aspectos que conciernen al trabajo diario de la escuela y del aula, sin ningún tipo de limitación como puede ser la edad, mediante asambleas y procesos de negociación, buscando compaginar los intereses individuales y los colectivos, para lograr acuerdos que favorezcan el bien común [intereses, expectativas y deseos de todas las personas], y no marginar así opiniones o propuestas minoritarias cuando el procedimiento es el voto.
- 6] Todas las personas implicadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen responsabilidades en éstas y asumen las consecuencias de sus acciones.
- 7] No pretenden y rechazan la homogeneización del alumnado, respetando los ritmos y el desarrollo individual, considerando las diferencias individuales y la diversidad como una fuente de riqueza y aprendizaje, y no como un problema o una fuente de desigualdad, jerarquización y segregación.
- 8] Todas las personas [docentes, alumnado, madres-padres, otros miembros de la comunidad] poseen conocimientos y habilidades diversas que son compartidas y enseñadas. El aprendizaje no es unidireccional [el alumnado aprende de lo que es transmitido o enseñado por el profesorado], sino que todos los sujetos aprenden de todos.
- 9] El alumnado no mantiene un papel pasivo en el proceso de aprendizaje, no es un mero receptor y consumidor de conocimientos, sino que mantiene una postura activa cuestionando y reflexionando, en definitiva, reconstruyendo el conocimiento para aprender de forma significativa y relevante.
- 10] El profesorado no es un transmisor del conocimiento, sino un facilitador de las condiciones de aprendizaje para que el alumnado esté motivado, interesado en adquirir nuevos saberes.
- 11] El profesorado no es un técnico que aplica las últimas reformas planteadas o aprobadas, sino que él mismo controla su trabajo y el currículum que se desarrolla, cuestionando y

reflexionando permanentemente sobre su práctica para encauzarla y mejorarla.

12] Toda la información circula por diferentes vías para que llegue a todos los sectores de la comunidad educativa. Aspecto de vital importancia para que todas las personas puedan implicarse activamente en la toma de decisiones.

13] El criterio de agrupamiento del alumnado no es la edad [algo totalmente artificial creado por la escuela], sino los intereses, necesidades y deseos, favoreciendo así las relaciones inter e intrageneracionales, y enriqueciendo los procesos socializadores.

14] Todos los contenidos son importantes, no hay una jerarquización del conocimiento, ni éste se adquiere de forma parcializada sino de forma integral [afectivo, intelectual, manual].

15] El conocimiento no es algo que tan solo deba ser acumulado, sino que sirve de base para conocer las relaciones y mecanismos sociales que generan desigualdades y discriminaciones, así como para conocer la realidad más inmediata.

16] El aprendizaje no se limita a un espacio y a un tiempo concreto y determinado. Es decir, cualquier espacio y cualquier momento del día son aprovechados para potenciar y favorecer el aprendizaje.

17] Se utilizan diversos y variados recursos [materiales y humanos] para acceder a informaciones múltiples y diversas que posteriormente serán contrastadas. No se utiliza, por tanto, con exclusividad ni como fuente principal de información el libro de texto, el cual suele proporcionar una información sesgada y reduccionista, y favorece a la empresa editorial.

18] Las metodologías empleadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje son participativas, las cuales favorecen el aprendizaje por descubrimiento, aprender a aprender.

19] La evaluación es formativa y continua para reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje y potenciar éste, y nunca para jerarquizar, etiquetar, segregar o limitar. Al mismo tiempo, se realizan prácticas de autoevaluación y coevaluación.

## **2. Dos caminos diferentes: politización y “despolitización” de la educación**

Llegados a este punto se hace necesario realizar una distinción básica, atendiendo al pensamiento de Freire, que divide a estos proyectos alternativos en dos grupos, siendo el eje de dicha distinción la concientización.

Por un lado, nos encontramos distintos proyectos que no entienden la educación como un proyecto político, la pedagogía no está unida a la lectura crítica del mundo, al pensamiento crítico sobre la realidad social, política e histórica, por lo que el quehacer pedagógico no es un quehacer político. Dentro de esta línea, existe un conjunto de ellos, y en éstos nos vamos a centrar a continuación, que encaminan sus acciones hacia la no directividad, es decir, proyectos no directivos que están al servicio de las necesidades e intereses de los niños y las niñas, donde prima la autonomía y la libertad de decisión del alumnado de qué hacer, cuándo, cómo y con quién en un contexto con estímulos y con una organización pensados para ello, la libertad es entendida como la elección de una serie de posibilidades ofertadas. Pretenden eliminar al máximo la coacción del educador o educadora a través de la no o mínima intervención, sin atender, por tanto, a la liberación de toda coacción, de las fuerzas opresivas y condicionamientos socio-económicos-políticos. Es por ello que no se produce concientización ni problematización de las relaciones existentes, subyaciendo una visión de la educación como una acción neutra, o al menos buscándola a través de esa no intervención, ya que supondría ir en contra de la libertad del niño y de la niña, sin reparar que su proyecto ya es una opción. Y, como señala Freire [2001: 140], “el hecho de no hacer no exime de hacer un análisis crítico de qué se hace, por qué se hace, para quién, a favor de quién, por cuánto, etc. La cuestión fundamental en la práctica política no es simplemente hacer las cosas, sino en beneficio de qué y de quién se hacen las cosas, lo que en cierto sentido, implica en contra de quién se hace las cosas [...]. No es posible separar la política de la educación, el acto político es pedagógico y el pedagógico es político”.

Una enseñanza que abogue por la libertad no puede dejar al margen una denuncia del mundo y el anuncio de lo que aún no existe y está por construir [Freire, 2001], ya que las estructuras opresivas y alienantes permanecen.

En estos proyectos la comunicación no va dirigida a la concientización, los educadores y las educadoras no problematizan a alumnos y alumnas, ya que esto supondría una acción no demandada. Por tanto, dichos proyectos no contemplan acciones para transformar la realidad más allá del contexto en los que se desarrollan [cambio que consiste en la creación de un ambiente “adecuado” para el alumnado], al mismo tiempo no contemplan una reflexión crítica y una comprensión de un “ser en situación”. En definitiva, no hay una “problematización del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual están y con la que están” [Freire, 1975<sup>2</sup>: 36].

La despolitización de la educación no puede provocar el pensamiento crítico y dialéctico, sino favorecer el pensamiento ingenuo sobre el mundo [Freire, 1997], el cual potencia una conciencia vaga y no comprometida en la intervención de los problemas. Esta forma de conciencia, *transitivo-ingenua*, “representa casi una falta de compromiso entre el hombre y su existencia, y su superposición a la realidad y no la integración con la realidad” [Freire, 1998<sup>46</sup>: 52], ya que no realiza ni análisis ni crítica de ésta. En definitiva, una educación de carácter liberador implica que el educador y la educadora invite, lo cual supone una intervención directa, a las y los educandos a reconocer y a descubrir críticamente la realidad.

Por otro lado, está el proyecto de la Escuela Libre de Paideia, un proyecto político. Su ideario educativo se basa en la ética de la anarquía, defendiendo los valores de igualdad, solidaridad, libertad responsable, respeto, ayuda mutua, justicia y búsqueda constante de la felicidad; y potencian una educación basada en relaciones de tolerancia y diálogo, desarrollando una perspectiva crítica con capacidad de cambio, es decir, se realiza permanentemente una crítica de la sociedad existente a través de la libre expresión, la crítica y el cuestionamiento del

sistema establecido, para favorecer así, de forma constante, un proceso de reconstrucción del mundo y de la vida. Es una escuela no doctrinal, a estatal, atea y no confesional, que apuesta por una educación integral e igualitaria, oponiéndose a la educación clasista, sexista, competitiva, discriminatoria, totalitaria y confesional, así como a cualquier tipo de adoctrinamiento. No asume el principio de autoridad, sino el de igualdad, justicia y libertad responsable tanto individual como colectiva y creatividad de cada persona. Para ello se trabaja sobre la igualdad [género, socioeconómica, cultural y educativa, trabajo, aceptación de las diferencias, derechos, libertades y responsabilidades]. Se trabaja por y desde la autogestión del alumnado, comenzando por la autonomía personal y el ejercicio de las libertades de elección, decisión y relación.

El trabajo pedagógico realizado en el marco de este proyecto ha posibilitado, en palabras de Freire [1998<sup>48</sup>], el paso de una conciencia *transitivo-ingenua* a la *transitivo-crítica*, orientada hacia la responsabilidad social y política, caracterizada por un profundo análisis crítico e interpretación de los problemas presentes en una realidad, una realidad concreta y sus estructuras sociales, sobre la realidad material, para comprenderla, explicarla y transformarla. Este conocimiento se produce a través de la concientización y problematización del alumnado y del contenido que lo mediatiza para su inserción crítica en la realidad.

Los educadores y las educadoras son tan agentes de cambio como las y los educandos, ya que “el diálogo y la problematización concientizan, en la dialogicidad y en la problematización, educador y educando desarrollan una postura crítica” [Freire, 1975<sup>2</sup>: 61], puesto que la problematización es dialéctica, nadie puede establecerla sin comprometerse en su proceso.

### **3. Problematizando la acción dialógica**

Dado que “la concientización no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a una mera actividad de conciencia” [Freire, 1975<sup>2</sup>: 89], por lo que además de la problematización sobre una situación concreta, objetiva, real, hay que actuar también sobre ella, ya que “toda comprensión corresponde tarde o temprano a una acción, si la comprensión

es crítica la acción también lo será” [Freire, 1998<sup>46</sup>: 102]. Es decir, siempre y cuando sea una concienciación dialógica y no mecanicista, que busque un despertar de la conciencia, en la que se comprende críticamente la situación, la realidad, sus causas y sus consecuencias y una acción eficaz y transformadora. Si bien Freire señala que a la concienciación “no podemos atribuirle un rol que no posee, el de transformar la realidad, sin embargo, tampoco podemos reducirla a un mero reflejo de la realidad” [Freire, 1990: 120]. Al igual que recoge que la liberación de las personas oprimidas no se produce simplemente por pasar de una percepción ingenua de la realidad a una crítica, sino que es necesario una acción consciente de las personas oprimidas en tanto clases social, género, etc. que actúan por su liberación. Por tanto, la liberación auténtica es praxis [Freire, 1975<sup>2</sup>], que implica la acción y la reflexión, las cuales se alimentan constante y mutuamente, de las personas sobre el mundo para transformarlo. Sin embargo, esto ha estado limitado en sus efectos reales por lo que creemos que es necesario problematizar el dialogo a través del cual se problematiza y se conciencia.

En primer lugar, si atendemos a la especificación que realiza Freire de que el diálogo no se puede iniciar con una relación antagónica, en una estructura de dominio, ya que “la aproximación entre personas de status social diferente, no disminuye la distancia impuesta e implícita en el estatus, la estructura en la que se encuentra inserto, que igualmente lo condiciona. En este tipo de relaciones estructurales, rígidas y verticales no hay lugar para el diálogo” [Freire, 1975<sup>2</sup>: 53]. Esto conlleva, por una parte, a imposibilitar la eliminación de las estructuras sociales verticales y, por otra, la acción dialógica se realizaría exclusivamente por y entre colectivos que mejorarían la situación en la que están, sus relaciones, su realidad material, pero siempre dentro de unos límites –los que establecen y permiten la estructura jerárquica-, así que el cambio sería sectorial y no liberador puesto que no se produce una verdadera transformación de las estructuras sociales.

En segundo lugar, si consideramos, como escribe Freire [1975<sup>2</sup>: 46], que “el diálogo es el encuentro armonioso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto



es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”, sólo se puede establecer en relaciones horizontales, lo cual es pensar en cierta medida que el acto comunicativo se puede producir entre iguales, confundiendo o igualando éste con el acto de lenguaje, y por tanto el valor y usos sociales del discurso no es contemplado, y se otorga el poder de las palabras en las propias palabras, allí donde este poder no está, ya que “la capacidad de ilocución de las expresiones no puede encontrarse nunca en las palabras mismas, ni en los “preformativos”, en los cuales aparece indicada o, mejor dicho, representada –representada en un doble sentido. Solo excepcionalmente, es decir, en situaciones abstractas y artificiales de la experimentación, los intercambios simbólicos se reducen a situaciones de pura comunicación y el contenido informativo del mensaje agota el contenido de la comunicación” [Bourdieu, 1999: 67]. Esto lo podemos ver más claramente cuando escribe que “en la relación dialógica-comunicativa, los sujetos interlocutores se expresan a través del mismo sistema de signos lingüísticos. Para que el acto comunicativo sea eficiente, es indispensable que los sujetos, recíprocamente comunicantes, estén de acuerdo. Esto es, la expresión verbal de uno de los sujetos tiene que ser percibida dentro de un cuadro significativo común por el otro sujeto. [...] No hay posibilidad de que exista una relación comunicativa, si entre los sujetos interlocutores no se establece la comprensión del significado del signo” [Freire, 1975<sup>2</sup>: 76/80], es como si el diálogo o la acción discursiva tuviera su eficacia en el propio discurso y no que “los discursos solo cobran su valor [y su sentido] en relación con el mercado, caracterizado por una ley particular de formación de precios: el valor del discurso depende de las relaciones de fuerzas que se establece concretamente entre las competencias lingüísticas de los interlocutores entendidas a la vez como capacidad de producción y capacidad de apropiación y de apreciación o, en otras palabras, como la capacidad que tienen los diferentes agentes en el intercambio para imponer criterios de apreciación más favorables a sus productos. Esta capacidad no se determina solo entre las competencias lingüísticas contribuye a determinar la ley de formación de precios

que se impone para un cambio particular. En cualquier caso, la relación de fuerzas lingüísticas no está exclusivamente determinada por las fuerzas lingüísticas en presencia. A través de las lenguas habladas, los locutores que las hablan y los grupos definidos por la posesión de la correspondiente competencia, es toda la estructura social lo que está presente en cada interacción [y, así en el discurso]” [Bourdieu, 1999: 40-41].

### **Bibliografía:**

- BOURDIEU, Pierre [1999<sup>2</sup>]: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos?* Madrid: Akal.
- FREIRE, Paulo [1975<sup>2</sup>]: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el mundo rural.* Argentina: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo [1990]: *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.* Barcelona: Paidós.
- FREIRE, Paulo [1992<sup>12</sup>]: *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo [1997]: *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure.
- FREIRE, Paulo [1998<sup>9</sup>]: *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo [2001]: *Pedagogía de la indignación.* Madrid: Morata.
- GARCÍA, Teresa [2004]: “El turno de la educación dominada”. *El Nudo de la Red*, nº 3-4, pp. 3-7.