

Tres utopías sobre la democracia y la democratización de la escuela: Herencias del pensamiento pedagógico moderno

Gina Marcela Lotero Ladino

Bredio Antonio Ruiz Ortega



Universidad del Cauca

Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación

Maestría en Educación Popular

Santander de Quilichao

2019

**Tres utopías sobre la democracia y la democratización de la escuela: Herencias del
pensamiento pedagógico moderno**

**Gina Marcela Lotero Ladino
Bredio Antonio Ruiz Ortega**

**Trabajo de grado presentado para optar al título de
Magister en Educación Popular**

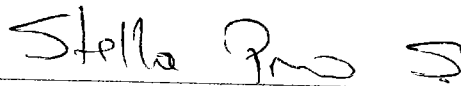
**Directora
Guillermina Mesa Cobo Ph.D.**

**Universidad del Cauca
Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación
Maestría en Educación Popular
Santander de Quilichao
2019**

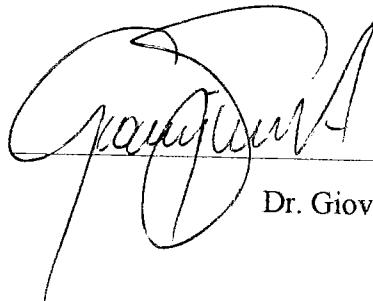
NOTA DE ACEPTACIÓN



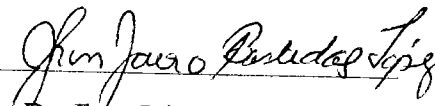
Dra. Guillermina Mesa Cobo
Directora



Dra. Stella Pino Salamanca
Coordinadora



Dr. Giovanni Sanjuán Arévalo
Jurado Interno



Dr. Jhon Jairo Bastidas López
Jurado Externo

Popayán, 25 de Enero de 2019

Dedicatoria

A Miguel Ángel, María Eucaris, Jhon Jairo,
Luis Miguel y María Celeste, por su apoyo
incondicional transmitido en ejemplo de perseverancia;
en palabras de amor, animo, realidad y felicidad; en
abrazos que acogieron las mejores energías.

A ellos, quienes acompañaron mis mañanas
con la esperanza de un nuevo día revelado en un
amanecer único e iluminaron mis noches con destellos
de sonrisas, profundas miradas, y la voz de aliento -el
día llegara-.

Al amiguiño Antonio, compañero de estudio,
por la compañía en esta etapa, por los buenos debates,
por el principio pedagógico que se destacó en la ruta
de nuestra investigación, el dialogo.

Siempre adelante...

Gina Marcela Lotero Ladino

Dedicatoria

A mi padre Argemiro y mi madre Rosa Elvira
por su cariño y apoyo desde la distancia, por la
educación concedida y ánimo para esta etapa.

A mi estimadísima Gina Marcela Lotero
Compañera de tantas jornadas de estudio
que con su apoyo constante, excelente
compañía y buenos apuntes, permitió alcanzar
este logro de la mano de su maravillosa
familia quienes me recibieron como un hijo.

Bredio Antonio Ruiz Ortega

Agradecimientos

Al padre celestial por la oportunidad de vivir, por fortalecer nuestros corazones y permitir la compañía de aquellas personas que entregaron las mejores energías, orientaciones y compañía en este proceso de formación.

A nuestros padres por los ejemplos de constancia, por su amor, consejos y valores que nos motivaron a persistir, resistir y nunca desistir.

A nuestros hermanos y familiares por su atención Son personas únicas y necesarias, agradecemos por tenerlos siempre a nuestro lado.

A nuestros compañeros por los momentos tan especiales representados en risas, llanto, aprendizaje, cariño y unidad. Es el momento de seguir comprometidos por una educación que represente la democracia. Agradecemos por su presencia en la vida de formación.

A la Universidad por habernos permitido formarnos en ella, gracias a todas las personas que fueron partícipes de este proceso, ya sea de manera directa o indirecta. Cada momento en el que participamos de la vida, es una nueva oportunidad para aprender y mejorar nuestras actitudes frente a la vida, en este caso nuestro quehacer educativo.

Agradecimientos

A la profesora Guillermina Mesa Cobo, Directora trabajo de grado, con un sabio poema que aunque no es de nuestra autoría, representa aspectos de la realidad que giro en relación a la orientación y el compromiso ético que asumí para con nosotros.

*Enseñarás a volar,
pero no volarán tu vuelo.*

*Enseñarás a soñar,
pero no soñarán tu sueño.*

*Enseñarás a vivir,
pero no vivirán tu vida.*

*Sin embargo...
en cada vuelo,
en cada vida,
en cada sueño,
perdurará siempre la huella
del camino enseñado.*

(Madre Teresa de Calcuta)

A ella, por guiarnos para el aprendizaje en la investigación, etapa que inicia, pues se aprende y se vive en la práctica, por permitirnos soñar y volar de la mano de sus orientaciones, más no coartándonos, sino respetando nuestras equivocaciones y propuestas, contribuyendo a la autonomía que como seres humanos debemos desarrollar para participar en procesos de transformación. Por su cariño para con los hijos bobos, por el café del día mientras gozábamos, aprendíamos y tropezábamos en esos gratos encuentros

Contenido

	Pág.
Resumen	1
Summary.....	2
Introducción.....	3
Capítulo I. Tres utopías sobre la democracia y la democratización de la escuela: Herencias del pensamiento pedagógico moderno	5
1.1 Descripción del problema	5
1.2 Pregunta de investigación	6
1.3 Estado del arte.....	6
1.4 Justificación	9
1.5 Objetivos	11
1.5.1 Objetivo general.....	11
1.5.2 Objetivos específicos	11
Capítulo II. Marco teórico y metodológico de referencia	12
2.1 Marco teórico de referencia	12
2.2 Marco metodológico de referencia	19
2.3 Procedimiento de recogida de datos y unidades de análisis.....	20
Capítulo III. Resultados	22
3.1 Principales enfoques de la educación popular en el contexto socio histórico en que se produce el pensamiento educativo de la modernidad	22
3.1.1 Las corporaciones masónicas y gremios.....	22

3.1.2	Reforma y contrarreforma.....	26
3.1.3	Filantropía religiosa católica y protestante y Educación Popular.....	28
3.1.4	Ilustración e iluminismo	30
3.1.5	La Educación Popular en el marco del Capitalismo	32
3.2	Una mirada al contexto de socio histórico de los padres del pensamiento pedagógico moderno	39
3.2.1	Juan Amós Comenius y la Didáctica Magna, en camino a una educación como proceso para toda la vida	40
3.2.2	Jhon Dewey, La escuela un escenario para la formación democrática de los estudiantes	46
3.2.3	Paulo Freire, La educación como proceso político y democrático	50
3.3	Contraste: Aportes, concordancias y discrepancias en la Educación Popular	59
3.3.1	Educación.....	59
3.3.2	Educando	60
3.3.3	Educador	61
3.3.4	Lenguaje.....	62
3.3.5	Autonomía	62
3.3.6	Heteronomía.....	63
3.3.7	Imaginario social.....	64
3.3.8	Imaginario radical	65

3.3.9 Democracia	65
3.3.10 Política	66
3.3.11 Ética	67
3.3.12 Herencia socio histórica.....	67
3.3.13 Religión.....	68
3.3.14 Otros puntos de encuentro	68
Capítulo IV. Conclusiones, recomendaciones y nuevas preguntas	74
4.1 Conclusiones	74
4.2 Recomendaciones	76
4.3 Nuevas preguntas	77
Referencias	78
Anexos.....	84

Lista de figuras

	Pág.
Figura 1. Educación popular en la herencia del pensamiento pedagógico moderno.....	22
Figura 2. Pensamiento educativo de Comenio. Elaboración propia de los autores del trabajo.....	42
Figura 3. Elementos del ideal de democracia.....	46
Figura 4. Elementos del modelo de educación Freiriana.....	50

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Contraste: Aportes, concordancias y discrepancias a la Educación Popular.....	73

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Unidades de registro Didáctica Magna	85
Anexo 2. Unidades de registro, Democracia y Educación	93
Anexo 3. Unidades de registro, Pedagogía de la autonomía	110
Anexo 4. Unidades de registro, Cartas a Guinea Bissau	85
Anexo 5. Rejilla de frecuencia. Didáctica Magna	145
Anexo 6. Rejilla de frecuencia. Democracia y educación.	147
Anexo 7. Rejilla de frecuencia. Pedagogía de la autonomía	149
Anexo 8. Rejilla de frecuencia. Cartas a Guinea Bissau.	151

Resumen

El documento presenta una investigación cualitativa construida bajo el diseño metodológico de la exploración documental. Da cuenta, mediante un corte cronológico S.XVI al S.XX y, de modo global, muestra el lugar asignado a la Educación Popular en los distintos enfoques educativo-pedagógico de la Modernidad. El seguimiento exploratorio documental realizado se centra en las obras más importantes de tres grandes pensadores a quienes se les reconoce como figuras representativas de las utopías de la Modernidad, visionarios de la democracia y la democratización en el campo educativo: Juan Amos Comenio (1592-1670), Jhon Dewey (1859-1952) y Paulo Freire (1921-1997). Como referente teórico para el análisis de contenido se optó por la teoría de la democracia formulada por Cornelius Castoriadis (1922-1997), esta teoría permite dilucidar los aspectos claves que indican en la construcción individual y social de los pensadores antes mencionados, al mismo tiempo que dota a la Educación Popular de una mirada que permite interpelar a la educación escolar tradicional, abriendo paso la posibilidad de transformar sus prácticas.

Palabras claves: Educación Popular- democratización - pensamiento pedagógico moderno – democracia.

Summary

The document presents a qualitative research constructed under the methodological design of documentary exploration. It gives account, by means of a chronological cut S.XVI to S.XX and, of global way, it shows the place assigned to the Popular Education in the different educative-pedagogical approaches of the Modernity. The exploratory documentary follow-up focuses on the most important works of three great thinkers who are recognized as representative figures of the utopias of Modernity, visionaries of democracy and democratization in the educational field: Juan Amos Comenio (1592-1670), Jhon Dewey (1859-1952) and Paulo Freire (1921-1997). As a theoretical reference for content analysis, we opted for the theory of democracy formulated by Cornelius Castoriadis (1922-1997), this theory allows to elucidate the key aspects that indicate the individual and social construction of the aforementioned thinkers, at the same time that gives the Popular Education a look that allows to interpellate the traditional school education, opening the possibility of transforming its practices.

Keywords: Popular Education - democratization - modern pedagogical thinking - democracy.

Introducción

La grandeza del ser humano se manifiesta en su imaginación creadora. Una evidencia de ello son las utopías que constituyen el inicio de la materialización de un ideal o sueño sobre la realidad. Toda nuestra historia ha presentado recurrentemente utopías producto de una búsqueda de perfeccionamiento de la sociedad, del ser humano o de las instituciones que ha creado, en ese sentido las utopías constituyen una manera de diseñar de forma racional con la ayuda de una ruta , un futuro posible ligado al presente y al pasado.

Los tres autores y sus obras objeto de este estudio, recogen esta mirada, pues, al pensar la escuela como medio para transformar la sociedad inequitativa en democrática se separan de la visión generalizada de la utopía como algo irrealizable. Estos autores vivenciaron la teoría y práctica, pues cada uno, dedicó esfuerzos intelectuales y físicos en la concreción de su obra. Estos utopistas, vislumbraron no solo la idea sino también la forma de llevarla a cabo con el firme propósito de conseguir que la sociedad de su tiempo y las futuras, formen seres humanos nuevos en su pensar y hacer.

Este trabajo se compone de cuatro partes. En la primera parte, se presenta el planteamiento del problema, el estado del arte, los objetivos del trabajo y su justificación. En la segunda parte, se recogen los postulados teóricos de Castoriadis, reconocido como el mayor filósofo de la democracia del siglo XX, postulados claves para establecer las categorías para el análisis de contenido. Seguidamente, se presenta el enfoque metodológico para el análisis de contenido de las obras de los autores objeto de estudio.

El tercer capítulo presenta los resultados de la investigación con tres apartados que dan cuenta de la aproximación al problema de investigación y del cumplimiento de los

objetivos formulados. En el primer apartado, se hace una descripción en sentido histórico de los principales enfoques de la Educación Popular en el marco del pensamiento educativo de la Modernidad. En el segundo, se realiza una reseña biográfica de los tres grandes pensadores, Juan Amos Comenius, Jhon Dewey y Paulo Freire, teniendo en cuenta que su pensamiento político y educativo, se produjo en un momento socio histórico caracterizado por múltiples transformaciones bajo las cuales fueron instituidos. En el tercer apartado, se establece un diálogo entre los autores a partir de la mirada de historiadores de la educación en general y la Educación Popular en particular. En este punto se presenta el análisis de las obras desde el punto de vista de las categorías derivadas del marco teórico de referencia, fundado en la teoría de Castoriadis con el fin de establecer un contraste entre los aportes pedagógicos, las concordancias y discrepancias identificadas en las obras de los tres autores. Este asunto es considerado menester por los autores ya que atizan el análisis y el fuego del debate, en la deconstrucción colectiva de la decolonialidad en el ámbito educativo, por cuanto como integrantes de las comunidades educativas, es fundamental evidenciar este giro en el pensamiento a fin de transformar tanto las relaciones de poder como imaginarios que persisten desde tiempos coloniales y se multiplican en muchas ocasiones en la escuela.

El texto finaliza con las conclusiones referida, básicamente al cumplimiento de los objetivos formulados para la investigación.

Capítulo I

Tres utopías sobre la democracia y la democratización de la escuela: Herencias del pensamiento pedagógico moderno

1.1 Descripción del problema

Desde el advenimiento del pensamiento moderno a partir del siglo XVI hasta lo que va del presente siglo, la escuela se ha convertido en espacio de reflexión y cuestionamiento en su quehacer formador a través de: la organización curricular, las metodologías de enseñanza, accesibilidad para todos, el papel y la formación de los maestros, la incorporación de los contextos a las prácticas pedagógicas y, especialmente se ha dado importancia a sus fines sociales, pues como se mencionó, uno de los fines de la existencia de la misma es la preservación de las sociedades instituyendo la cultura, los valores, la religiosidad, las relaciones sociales y de poder, además de preparar al nuevo sujeto para la vida en comunidad.

El pensamiento educativo y pedagógico de la Modernidad, representó en su momento, un cuestionamiento crítico a la escuela tradicional o escolástica, relacionado con los procesos de democratización al interior de esta. Dentro de este ámbito se destacan pensadores como Juan Amós Comenio, Jhon Dewey y Paulo Freire, quienes, en distintos momentos, a partir de las particularidades de la época en la que vivieron, constituyeron las tres grandes utopías del pensamiento educativo y pedagógico generando rupturas epistemológicas frente al paradigma dominante, puesto que sus pensamientos y propuestas han conducido a distintas búsquedas de transformación de la vida escolar, siendo retomadas

y recontextualizadas atendiendo a los imperativos sociopolíticos de cada momento histórico o a la visión democratizadora de los educadores.

En esa misma línea, durante las últimas décadas en Latinoamérica, la Educación Popular a través de distintos pensadores se ha consolidado como una práctica que cuestiona a la escuela como proyecto “domesticador” en la formación de los individuos, rompiendo con los esquemas tradicionales de sumisión. Dichos cuestionamientos se basan en la historia de la educación y de las prácticas pedagógicas de la escuela que promulgan la heteronomía, el mantenimiento de las relaciones de poder imperantes y el poco cuestionamiento de la realidad en la que se vive.

1.2 Pregunta de investigación

Por lo anteriormente expuesto la pregunta problema de investigación se formula en los siguientes términos:

¿En qué consiste el aporte pedagógico de J.A. Comenio, J. Dewey y P. Freire a la Educación Popular y a la Escuela desde la perspectiva democrática y democratizadora de la educación?

1.3 Estado del arte

La democracia como eje de reflexión en la educación es un tema que de manera recurrente ha sido abordado por varios autores, desde distintas perspectivas a lo largo del tiempo. Contrario a esto, los procesos de democracia y democratización en la escuela como herencia del pensamiento filosófico de la antigüedad clásica griega y de la Modernidad occidental, en el marco de la Educación Popular, registra una escasa producción

documental, a pesar de que muchos de sus postulados constituyen un legado que ha transformado distintas esferas de la educación; en ese sentido, se puede afirmar que la Educación Popular, en términos de Castoriadis (2008) ha impulsado un imaginario radical, es decir, crítico y creativo frente a lo establecido.

En este orden de ideas, dentro de los escasos trabajos que se enmarcan en la línea del proyecto democratizador de la escuela en el pensamiento moderno, se destacan los siguientes:

A nivel internacional, el trabajo titulado Democracia y Educación: John Dewey y Paulo Freire, cuestiones pedagógicas, de Carlos Torres y Walter Feinberg (2014), en el cual, los autores examinan las contribuciones de dichos pensadores a la filosofía de la educación y la pedagogía transformadora, argumentando que ambos, concentran su atención en epistemología, ética y filosofía política; aportando conceptual y teóricamente a una pedagogía transformadora y empoderadora en un contexto histórico de competición agresiva y de globalización deshumanizadora. Para ello, en este artículo, Torres y Feinberg (2014), presentan a Dewey y a Freire como compañeros intelectuales en el descubrimiento de cómo la educación puede iluminar la democracia y cómo las prácticas democráticas pueden mejorar los entornos educativos, estableciendo conexiones entre dichos autores en los campos de la educación, epistemología, ética y cambio social, las cuales reflejan muchas de las tendencias actuales para reestructurar la educación en el mundo.

A nivel nacional, vale la pena resaltar el texto de Marco Raúl Mejía (2011), titulado, Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación). En el capítulo denominado Educación y Pedagogía en América Latina, una práctica con historia, el autor reflexiona sobre la importancia de reconocer los aportes de otros autores a la

Educación Popular distintos a Paulo Freire. Destaca otros troncos históricos que han dado forma al pensamiento crítico en la educación, entre ellos, la mirada europea, cuyos orígenes se sitúan en la reforma protestante y la contrarreforma que va a tener incidencia en las pedagogías y educaciones populares planteadas por Comenius, Pestalozzi, los esposos Freinet, entre otros. Ese intento de “dar escuela a todos” como base de una construcción de igualdad y equidad social, va a ser la base de lo que hasta ese momento en la perspectiva europea se llamó Educación Popular y actualmente se nombra Educación Social.

Del mismo modo, a nivel local cabe mencionar a Guillermina Mesa Cobo (2014), con el artículo titulado: La Recreación en los Tres Grandes Proyectos de la Educación en la Modernidad. En su artículo, la autora realiza un análisis pormenorizado desde la Educación Popular mediante el enfoque de democracia de Castoriadis (2008, citado por Mesa, 2014), - de quien retoma muchos de los postulados sobre democracia y el imaginario social instituyente – ubicando el lugar de la recreación en tres de los modelos del pensamiento educativo moderno: Comenio, Dewey y Freire. La autora, realiza un análisis de algunas de las principales obras de los autores mencionados, sin perder de vista el contexto socio histórico de los mismos, con las singularidades de la época en la que cada uno vivió, así como las distintas influencias ideológicas que recibieron.

La importancia de este escrito, radica en que, al referirse a la recreación, la autora devela la importancia de la misma en la Educación Popular, para la formación democrática en las prácticas escolares, reconociendo además que en estos proyectos transformadores de los autores mencionados existen convergencias con el enfoque de la Educación Popular de tradición Freiriana.

1.4 Justificación

A lo largo de la historia, para todas las culturas, la educación se ha constituido en el elemento de continuidad, razón por la cual, siempre ha ocupado un lugar central en la formación de las nuevas generaciones, ya que es el proceso que permite la permanencia de imaginarios sociales, que simbolizan su unicidad y autenticidad. Sin embargo, este aspecto indispensable para el mantenimiento y reproducción de la cultura ha sido transformado en varias ocasiones en elemento de dominación individual y social, contrario al papel que promulga una verdadera educación escolar según la cual, los sujetos no sean simples reproductores de la cultura, sino actores participativos en la construcción democrática.

Hablar de la democracia en la actualidad cobra especial relevancia puesto que asistimos a una época de grandes contradicciones. Por una parte, hay que reconocer que en nuestro territorio diversos aspectos: sociales, políticos, económicos y humanos se caracterizan por la inequidad, barreras en la participación política, discriminación, dominación de grupos de poder y exclusión; en síntesis, todo un legado del pasado colonial que sentó sus bases hace más de quinientos años, pero que se perpetua en el imaginario colectivo y se naturaliza directa o indirectamente en la vida cotidiana de la escuela.

Igualmente, a escala planetaria se viven cambios en distintos órdenes que influyen en nuestros territorios y en las percepciones sobre los mismos. De hecho, por apartados que sean los territorios geográficos, surgen los ecos de la globalización, de la competencia desmedida en todos los campos que deshumanizan al ser humano – donde se privilegia el individualismo en detrimento del bien común y un retorno a gobiernos conservadores o dictatoriales, que parecieran dar cuenta de un tiempo cíclico en el que, situaciones históricas superadas se repiten bajo los postulados de mano dura y el culto al personalismo.

En ese orden de ideas, resulta de interés para el presente trabajo, desde la perspectiva de la Educación Popular, develar los diversos principios del pensamiento moderno a través de tres representantes claves; Comenio, Dewey y Freire, los cuales cobran vigencia puesto que a través de algunos de sus postulados reivindican el papel democratizador de la educación en el proceso de transformación de las sociedades. Así mismo, la Educación Popular también recoge dentro de sus ejes fundamentales de formación, la crítica y reflexión de la realidad, partiendo de “una pedagogía de la esperanza” como elemento dinamizador de los procesos de transformación. Por ello, la Educación Popular cuestiona políticamente la educación escolar tradicional y promueve en los individuos y sociedades “su realización a través del ejercicio de una política - no politiquería- por medio de la práctica de la autonomía, puesto que no se concibe la verdadera democracia sin educación, como afirma Castoriadis (2008, p. 107).

En efecto, se parte de la premisa de que la Educación Popular no se opone a la escuela, sino que la interpela para que se transforme radicalmente y, de esta manera, cumpla con el papel esencial de transformación social a través de la crítica reflexiva y lucida que surge del ejercicio verdadero de la política. Las voces de Comenio, Dewey y Freire en ese marco constituyen líneas del pensamiento moderno que bien valen la pena reinterpretar en profundidad desde un análisis de contenido cualitativo, a fin de rastrear, inicialmente, el legado y las posibles contribuciones de los autores objeto de estudio, a la construcción de la autonomía social e individual en el presente y posteriormente, dar cuenta de una nueva reinterpretación centrada en la exploración de horizontes democratizadores desde el papel de la Educación Popular cuando interpela la escuela.

Finalmente, el interés por la temática y problemática del presente trabajo, acoge como maestros el interés por pensar la educación como fuente para la transformación social y política de las comunidades, fracturando de esta manera el pensamiento colonial instalado en la escuela tradicional enquistado en la transmisión de conocimientos, la domesticación de los cuerpos y las mentes, la homogenización y la exclusión de principios pedagógicos de la Educación Popular, como la democracia, el pensamiento crítico y la participación.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Caracterizar los principales aportes pedagógicos de Juan Amos Comenio, Jhon Dewey y Paulo Freire a la Educación Popular y a la escuela desde una perspectiva histórico-social, democrática y democratizadora de la Educación.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar globalmente, los principales enfoques de la Educación Popular en el contexto socio histórico en el que se produce el pensamiento Educativo de la Modernidad.
- Analizar los principales aportes, las concordancias y discrepancias que sobre democracia y democratización de la educación y la escuela proponen Juan Amos Comenio, Jhon Dewey y Paulo Freire.

Capítulo II

Marco teórico y metodológico de referencia

2.1 Marco teórico de referencia

A lo largo de las últimas décadas encontramos una prolífica producción relacionada con la Educación Popular representada en artículos, libros y trabajos de investigación de diversa índole que dan cuenta de un campo de acción cada vez más universal. Contrario a ello, su origen ha sido lugar de discusión que parece centrarse al menos en dos posturas. Por una parte, unos pocos autores no dudan en reconocer la herencia histórica que cimentó las bases de lo que en el futuro sería la Educación Popular a partir del advenimiento del pensamiento educativo moderno y la entrada del capitalismo industrial. Otros, por el contrario, sitúan sus arraigos en décadas más recientes con autores propios del continente americano, como Simón Rodríguez y Paulo Freire, por citar algunos.

En ese sentido, este trabajo se sitúa en la primera tendencia que reconoce el principio de historicidad, aunque no somos historiadores ni el trabajo tenga como propósito hacer una historia de la Educación Popular. Partimos de la idea (Mejía, 2011; Mesa, 2014) según la cual, uno de los cimientos de la Educación Popular surge a partir del movimiento de la Reforma y el capitalismo con sendas transformaciones en la escuela, hechos que sientan bases a propuestas críticas y creativas para la democratización de la escuela- Por ello, la reinterpretación de las obras *Didáctica Magna* (1998) de Juan Amos Comenio; *Democracia y Educación* (2001) de Jhon Dewey; *Pedagogía de la Autonomía* (1997) y *Cartas a Guinea Bissau* (1982) de Paulo Freire, se constituyeron en fuente bibliográfica para el trabajo investigativo; afín a la noción de utopía en el sentido del “inédito viable” de Freire (1990).

Una muestra de lo expuesto toma forma en el cumplimiento de los objetivos, la interpretación y análisis de los textos, cuando asume los referentes teóricos sobre democracia construidos por Cornelius Castoriadis. Este autor es conocido como el filósofo de la imaginación radical y el más representativo pensador de la democracia del siglo XX quien, desde su militancia política de izquierda y en el contexto de la posguerra, desarrolla un pensamiento y análisis crítico de las sociedades occidentales, tomando como punto de partida específicamente, el pensamiento filosófico de Aristóteles sobre la democracia y, aunque no es un teórico de la educación, sostiene que la educación es el principal cimiento de un Estado democrático tanto en la Grecia antigua como en la actualidad.

Castoriadis (2008) formula nociones claves que permiten identificar las prácticas y discursos sociales que caracterizan la democracia. Estas nociones se constituyen en referentes para establecer las categorías a partir de las cuales se realizará la interpretación y análisis de los datos, obtenidos en este caso, en los textos de los autores mencionados objeto del presente trabajo: la constitución autónoma del sujeto y de la misma sociedad, la herencia histórico-social, la función de las instituciones, la escuela, el educador, el educando, el lenguaje en la constitución y pervivencia de la cultura, la heteronomía, la política y por último la imaginación radical y creadora que conduce a la autonomía individual y social.

Castoriadis (2008), plantea que toda sociedad está constituida a partir de una serie de instituciones encargadas de reproducir el sistema religioso, cultural, normativo y de valores, que la hacen única por situarse en un tiempo y un espacio determinado. De ahí la diversidad de modelos sociales y, por tanto, los múltiples propósitos de formación de los individuos en su rol de ciudadanos. Para el autor “las instituciones están hechas de significaciones

socialmente sancionadas y de procedimientos creadores de sentidos. Estas significaciones son esencialmente imaginarias -y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad-, son significaciones imaginarias sociales”. (p. 38).

Para instituir a los individuos, las sociedades cuentan con instituciones, en especial la escuela, que haciendo uso del lenguaje comunica a las nuevas generaciones el acumulado de conocimientos y saberes considerados como legítimos. En palabras de Castoriadis (2008)

Los seres humanos existen solamente en la medida en que se socializan, o sea, se humanizan, por la institución social, y en la medida en que los modelos planteados por esta institución se constituyen de conformidad a la misma y tienden a reproducirla al infinito. (p. 37)

En ese sentido, la familia, la escuela, las instituciones políticas del poder gubernamental y las religiosas cumplen el papel de perpetuar en el tiempo las ideas y visiones del mundo. Es por ello, que cada sociedad se instituye a sí misma como mecanismo de autoconservación y perpetuación, aunque normalmente sin ser consciente de que lo está haciendo. A estas concepciones, el autor denomina "imaginario radical social instituyente". Tenemos entonces lo instituyente – instituciones- y lo instituido – el conjunto de saberes que se transmiten.

Si bien las instituciones son socialmente importantes ya que conservan la herencia histórica cultural, al mismo tiempo, logran alienar a los individuos pues buscan “canalizar las aguas en una única dirección”, es decir, hacer que sus integrantes actúen de acuerdo a lo que, como instituciones conciben y modelan mediante una formación de sujetos dependientes o heterónomos. Siguiendo a Castoriadis, la alienación institucional se

manifiesta en dos sentidos. El primero, relacionado con la creación de una estructura de clase, que genera una división antagónica de la sociedad. La segunda, cuando las instituciones superan su función, sus fines y sus razones de ser para no estar al servicio de la sociedad, sino la sociedad al servicio de las instituciones, en otras palabras, los individuos se condicionan a ser y actuar de acuerdo con el ser y sentir de una sociedad, también heterónoma –especialmente en los países en desarrollo- bajo una estructura rígida que oculta intencionalmente el imaginario creativo “radical” tanto individual como social.

El hecho de actuar acorde al proyecto de la sociedad, que es a su vez individual y colectivo, lleva a la *anomia*, es decir, a la obediencia ciega de las normas y gobiernos, a vivir en la heteronomía entendida como “el hecho de pensar y actuar como lo exigen la institución y el medio social (abiertamente o de un modo subterráneo)” (Castoriadis, 2008, p.159). Hoy en día, en el campo académico, un ejemplo palpable de esta situación se ve en “la fragmentación de las disciplinas, que equivale a fracturar el universo de la investigación y del pensamiento en áreas que no se comunican entre sí, y cada una de ellas tiende a desarrollar un dogmatismo propio y a engeguerse con respecto al resto” (Castoriadis, 2008, p. 160). Esta última afirmación muestra las consecuencias de la excesiva especialización que se ha trasladado a la escuela, en contra de una formación integral de los sujetos y en beneficio de un conocimiento parcializado de la realidad.

Podría pensarse entonces que los individuos cumplen un papel pasivo al ser acumuladores y simples reproductores de lo que son las sociedades, a escala menor. Sin embargo, frente a ello, Castoriadis, reconoce que los mismos individuos son únicos e irrepetibles, poseedores en su singularidad de la capacidad de imaginar, crear y por tanto de transformar. Es en este momento cuando la labor de la escuela como institución formadora

de los nuevos miembros de la sociedad, tiene la tarea de educar a través y para la democracia. Pues como el mismo lo expresa, es una tarea, “de transformación de las instituciones en el sentido de la democracia” (Comenio, 2008, p. 58).

Desde esta perspectiva, uno de los hábitos que es necesario transformar desde la Educación Popular en la escuela, hace referencia a las practicas realmente democráticas, entendidas como “el poder del pueblo o, dicho de otro modo, que el pueblo constituye sus leyes; y para formularlas, debe estar convencido de que las leyes son cuestiones de los humanos” (Castoriadis, 2008, p. 101), esto significa que no se reduzcan las leyes a simples expresiones procedimentales que conllevan a la democracia representativa, sino por el contrario en profundizar como propone Castoriadis para lograr la formación de individuos y sociedades reflexivas, que puedan poner en cuestión sus instituciones, gobernantes, leyes y sus significaciones, en síntesis, tener claro que todas las construcciones humanas que rigen la vida cotidiana se pueden transformar cuando es necesario hacerlo, involucrando prácticas democráticas participativas permanentemente.

Un claro ejemplo de las expresiones exclusivamente procedimentales es la implementación actual en las Instituciones Educativas del Manual de convivencia, que no son el producto de la participación, deliberación y negociación entre los distintos estamentos sino un conjunto de derechos y deberes impuestos por las directivas escolares.

De lo que se está hablando entonces es que la escuela sea el lugar que eduque para la verdadera formación de una ciudadanía democrática y por tanto para la política, entendida como “una actividad colectiva reflexiva y lúcida, que apunta a la institución global de la sociedad” (Castoriadis, 2008, p. 36), para que de esta manera, la escuela posibilite dejar de lado acciones politiqueras que abundan en nuestro días, en las cuales manifiestan practicas

inapropiadas como la corrupción, el mal manejo del poder, la falta de ética en el ejercicio de los cargos y la intolerancia hacia formas diferentes de pensar. Se deduce de lo anterior que democracia y política van estrechamente unidas, siguiendo a Castoriadis (2008) “la verdadera política es la resultante de una creación histórico-social rara y frágil”, igual que el sistema democrático, que se presenta históricamente como un sistema ideal de gobierno, pero con fragilidades y transformaciones constantes. (p. 44)

Ahora bien, a nivel escolar la formación en la cultura democrática se fundamenta en el proyecto de autonomía individual y social, en el cual, el individuo no se desprende de lo que la sociedad le instituye, sino por el contrario es capaz de asumir una actitud crítica y creativa frente a la realidad, para examinar cómo funciona y, de ese modo, contribuir a transformarla. Entonces, el proyecto de autonomía se consigue cuando a través de la concientización – tarea realizada en la escuela – “el individuo es capaz de darse su propia ley”, es decir, ser consciente de que las leyes que lo gobiernan, las instituciones y los regímenes, son creaciones humanas que se pueden cambiar, buscando el bienestar común, en síntesis, llegar a la democracia-. Es por eso que “la democracia (...) intenta realizar, tanto como resulta posible, la autonomía individual y colectiva, y el bien común tal como es concebido por la colectividad considerada”. (Castoriadis, 2008, p. 53).

El proyecto de autonomía se experimenta en el convivir a través de la autolimitación en el cumplimiento de las normas, no de manera ciega sino por el contrario, con el conocimiento de que estas son para beneficio individual y colectivo, poniendo de manifiesto el espíritu ético que se circunscribe al beneficio social, uno de los principios de la democracia. En palabras de Castoriadis (2008) “la política es un momento y una

expresión del proyecto de autonomía: no acepta pasiva y ciegamente lo que ya está allí, lo que fue instituido, sino que lo vuelve a cuestionar” (p. 36).

En ese sentido, la mayor manifestación de la autonomía individual y social se concreta a través de la imaginación radical y creadora, que parafraseando a Castoriadis (2008), se entiende como la capacidad singular del ser humano que puede convertirse en fuente de creación colectiva y real para romper con la heteronomía y, así, a partir de lo instituido, dar a luz una nueva realidad, usando el simbolismo para crear nuevas significaciones, nuevos sentidos. La imaginación radical y creadora es una característica de las sociedades humanas en las cuales hay una dinámica constante de transformación, en otras palabras “no habría historia verídica sin cambio, ruptura y creación” (Castoriadis 2008, p. 182).

Como se ha dejado entrever a lo largo de este apartado, la construcción de una verdadera *paideia* es la utopía del pasado y presente siglo, frente a ello, la Educación Popular ha cimentado a través del discurso y práctica los elementos necesarios que permiten su incursión en la escuela tradicional con el propósito de hacer ruptura con las prácticas dominantes, al involucrar los distintos actores implicados en el acto educativo, es solo a través de la transformación de las instituciones -en particular de la escuela-, que la sociedad logra un proceso de creación necesario en el que la esperanza por un mundo distinto pase a ser una realidad.

Por lo anteriormente expuesto, el presente trabajo asume la exploración documental de los tres autores que sentaron las bases de la democracia como utopía o el inédito viable e intenta descifrarlas con las formulaciones teóricas de un filósofo que también soñó la democracia.

2.2 Marco metodológico de referencia

El presente trabajo aborda el análisis de contenido cualitativo como herramienta técnica para la interpretación y análisis de los documentos seleccionados de los tres autores antes mencionados: Didáctica Magna de Juan Amos Comenio; Democracia y Educación de Jhon Dewey; Pedagogía de la Autonomía y Cartas a Guinea Bissau de Paulo Freire.

El análisis de contenido cualitativo o cuantitativo, se define como una técnica indirecta de investigación para “el análisis de la realidad social a través de la observación y el análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades” (Gómez, 2000, p.3), igualmente, el autor anterior subraya siguiendo a L'Écuyer (1987), Landry (1988), Mayer y Quellet (1991) que “se tiene contacto con los individuos solo mediante los sesgos de sus producciones” (p.4).

La importancia del análisis de contenido como técnica para la exploración documental, en general y para este trabajo en particular, radica como lo expresa Landry (1998) citado por Gómez (2000) en que “la riqueza de la interpretación es variada: «las palabras, las expresiones, los estilos artísticos, simbolizan la manera de hacer y de pensar de las gentes de un lugar, de una época y de una cultura dadas»” (p. 12). Este concepto es clave máxime si se tiene en cuenta que los tres autores objeto de estudio del presente trabajo, vivieron en momentos distintos de la historia de ahí que puede servir de herramienta, además de la interpretación y análisis, para comprender mejor los contextos vividos por los individuos en sus respectivas sociedades.

En el presente trabajo el análisis de contenido se inscribe en el enfoque cualitativo que “permite verificar la presencia de temas, de palabras o de conceptos en un contenido (...)

con la ayuda de algunas categorías analíticas destacando y describiendo sus particularidades»” (Landry citado por Gómez, 2000, p. 5).

Para el desarrollo de la misma, se realizarán los siguientes procedimientos e instrumentos de recogida de datos con base en los autores antes citados sobre el análisis de contenido.

2.3 Procedimiento de recogida de datos y unidades de análisis

El análisis previo o la lectura de documentos: Este procedimiento consiste en la lectura inicial atenta de los documentos de los tres autores objeto de estudio, permitiendo una indispensable familiarización con el contenido.

La preparación del material: En este momento, los documentos deben ser desglosados en unidades de significación. La unidad corresponde a un concepto. Para este caso, fueron tomados como punto de partida los postulados teóricos de Cornelius Castoriadis (2008) sobre democracia. En este punto no se tendrán en cuenta hipótesis sino las categorías extraídas desde este autor a saber: autonomía, heteronomía, lenguaje, democracia como régimen, educación, educador, escuela, imaginación radical y creadora. Es muy probable que durante el proceso emerjan nuevas categorías y subcategorías a partir del marco teórico de referencia.

La selección de las unidades de análisis: Corresponde a las categorías establecidas a partir del marco teórico de referencia derivadas de la teoría sobre la democracia formulada por Castoriadis (p. 13-14 del presente documento). Preliminarmente son las siguientes: la constitución autónoma del sujeto y de la sociedad, la herencia histórico-social, la función de las instituciones, la escuela, el educador, el educando-, el lenguaje en la constitución y

pervivencia de la cultura, la heteronomía, la política y por último la imaginación radical y creadora que conduce a la autonomía individual y social.

Las unidades de registro: La identificación de las unidades de registro corresponde a la selección de apartados dentro de los documentos (títulos, párrafos, páginas) que posteriormente serán utilizadas para ubicar los elementos del contenido, a partir de las categorías mencionadas anteriormente, en cada una de las obras seleccionadas objeto de estudio.

La codificación: Procedimiento para la recogida de los datos textuales seleccionados como unidades de registro, se trata de una unidad de medida que permite diferenciar mediante un código (numérico, color, alfabético, etc.) los elementos correspondientes a cada categoría en los distintos documentos seleccionados. Este procedimiento da cuenta de la frecuencia de aparición de los códigos por categoría permitiendo establecer el volumen y la frecuencia de aparición de las categorías, mostrando una determinada tendencia o énfasis de cada autor en términos del problema de investigación formulado, en este caso, ¿En qué consiste el aporte pedagógico de J.A. Comenio, J. Dewey y P. Freire a la Educación Popular y a la Escuela desde la perspectiva democrática y democratizadora de la educación?

La rejilla o mapa de codificación: La rejilla de codificación o mapa de categorías y subcategorías es una representación gráfica de los códigos en la que se muestra la frecuencia y las tendencias de las categorías aplicadas en cada uno de los documentos objeto del estudio. A partir de esta herramienta se inicia la interpretación y análisis en concordancia con los objetivos propuestos.

Capítulo III.

Resultados

3.1 Principales enfoques de la Educación Popular en el contexto socio histórico en que se produce el pensamiento educativo de la modernidad

Este apartado hace una exploración en sentido histórico de la Educación Popular desde sus inicios, en el contexto Europeo, en el Renacimiento hasta aproximadamente finales del S.XX.

La narración se detiene en cinco hitos significativos para la historia de la humanidad que como se verá, constituye un tejido en el cual va emergiendo y transversalizando la historia de la educación con la historia de la Educación Popular, esta última se constituye a su vez en el hilo conductor del relato.



Figura 1. Educación popular en la herencia del pensamiento pedagógico moderno.

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo.

3.1.1 Las corporaciones masónicas y logias

Durante la Baja Edad Media se presenta un resurgimiento urbano entre los siglos XI a XIII en Europa, con lo cual la economía se encamina más hacia lo mercantil, aunque no dejó de ser agraria pues muchos de los antiguos señoríos pasaron a ser centros donde se elaboraban productos manufacturados, sobre todo en la Europa central y del norte.

Cada ciudad empieza a ejercer libertades políticas, comerciales y jurídicas propiciadas en parte por la consolidación de la burguesía, constituida por comerciantes y artesanos que solían participar o controlar el gobierno, quienes gracias a la acumulación de dinero abandonaron las ciudades fortificadas y se instalaron en mansiones en las afueras de las ciudades llamados “Burgos”.

Los burgueses de cada ciudad se agruparon profesionalmente de acuerdo con el oficio surgiendo así los gremios de zapateros, albañiles, carpinteros, pañeros, entre otros. Dichos gremios se caracterizaban por estar abiertos a hombres y a mujeres. Estaban unidos por lazos de solidaridad y espíritu religioso con fuerte ayuda comunitaria que los convertía en una hermandad. Los propósitos de la unión eran claros: la fijación de los precios de los productos elaborados, evitar la competencia, mantener los precios de los productos elaborados a mano pues no existían máquinas, establecer las jornadas de trabajo y el salario, así como ayudar a los compañeros de oficio incapacitados por enfermedad o invalidez y socorrer a las viudas o huérfanos para lo cual crearon fondos comunes.

Dentro de los gremios se destacaron los masones sobre quienes la historiografía no asigna un lugar o tiempo definido de origen, pero que para esta época eran,

Las hermandades profesionales de constructores de catedrales que funcionaron en la Edad Media (desde el tallador de piedra al maestro albañil). Los primeros indicios de su existencia aparecen en el siglo XIII, cuando un grupo de albañiles (en francés, *maçons*), deseosos de emanciparse de la tutela de los monjes benedictinos-, constituyeron gremios que llegaron a monopolizar la construcción. Para conservar los secretos y las técnicas del gótico instituyeron tres grados: aprendiz, compañero y maestro, implantaron

ceremonias de iniciación y de fidelidad, velaban por sus secretos técnicos y profesionales y poseían una panoplia de palabras, signos, etc., que les servían para reconocerse (...), disponían de lugares de reunión, cobijo y trabajo, denominados logias, situados normalmente en las inmediaciones de las obras. (La masonería medieval. s.f, 1-2).

Las logias masónicas propiciaron la educación para el trabajo que permitía movilidad social a los jóvenes de bajos recursos, a pesar de su estructura jerárquica un discípulo podía convertirse en maestro en el momento en que su conocimiento y capacidad ejecutoria le permitiera construir una obra maestra a juicio de otros maestros.

Con el paso del tiempo la masonería operativa – los que construían - iniciaron un proceso de declive que condujo a la masonería especulativa, debido a la irrupción de nuevos materiales y técnicas en la construcción, de ahí que permitieron el ingreso de personas que no tenían que ver con su oficio: la nobleza, banqueros, príncipes, reyes, comerciantes, de ahí que

Se fueron convirtiendo casi en organizaciones de carácter fraternal que, sin embargo, conservaban en parte sus usos y costumbres tradicionales (...), el perfil de estos nuevos masones, a los que se denominaba "aceptados", solía ser el de intelectuales humanistas, interesados por la antigüedad, el hermetismo, las ciencias experimentales nacientes, etc. Las logias de este tipo se convirtieron en un espacio de libre pensamiento, y especulación filosófica. (La masonería medieval. s.f, p.3)

El renacer de las ciudades junto a su cierto nivel de autonomía posibilitó establecer vínculos con otras ciudades creando ligas o hansas que no solo facilitaron el intercambio de

mercancías sino el encuentro cultural. Fue así como se llegó a entablar contacto con el medio y lejano oriente de Asia de donde se traían fabulosos productos y conocimientos para satisfacer los deseos de la naciente burguesía.

Hacia el siglo XV, una de las ciudades foco de difusión cultural es Florencia en Italia, que vive un renacimiento en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte, la medicina y literatura. Este movimiento se caracteriza por admirar y reinterpretar la herencia grecolatina. En el arte, Florencia precisamente atraviesa un florecimiento del arte, más centrado en el ser humano que en Dios. Por ello, las catedrales dan paso a grandes pintores y escultores como Miguel Ángel Buonarroti (1475-1564); Leonardo Da Vinci (1452-1519) época de esplendor con el mecenazgo que apoyo a los artistas para crear sus obras en las grandes catedrales y mausoleos con función religiosa, presentando de este modo un Dios más humano.

En el campo de la literatura surgen distintos sistematizadores de las lenguas como Shakespeare (1564-1616) en Inglaterra y Miguel de Cervantes Saavedra (1547-1616) entre otros, hecho que está ligado a la consolidación de los Estados Nacionales (1648) con el ascenso de las monarquías, la exaltación del individualismo o antropocentrismo y la vida cotidiana que despertaron en el hombre un afán de vivir plenamente, de ahí que pensadores como Tomás Moro (1478-1535) propongan utopías como una forma de pensar diferente, mucho más justo.

En el campo tecnológico se retoman los avances técnicos de oriente como la pólvora, el papel, la brújula, la carabela, el reloj y el telescopio. Cabe destacar, aquí al alemán Johann Gutenberg (1400-1468) quien perfecciono la imprenta (1440) al diseñarla con letras móviles, logrando de esta manera incrementar la elaboración de libros y su posterior

adquisición, hecho que transformo la vida intelectual pues condujo a la desmonopolización del saber.

En cuanto a las alteraciones científicas se da prioridad a los métodos de la investigación privilegiando el uso de la deducción. Igualmente figuras como Copérnico (1473-1543) y Galileo Galilei (1564-1642) exponen el heliocentrismo (Siglo VXI) en contraposición al geocéntrico promulgado por la Iglesia que inciden en la concepción de la tierra y del universo. Estos avances científicos y tecnológicos, además, de los excesos de los Médicis y los Borgia en el papado absolutista donde no se distingue Iglesia Católica de Estado, aportan a la desestabilización del poder eclesiástico que domino a Europa durante varios siglos y preparan para la gran pugna religiosa que se avecina con la Reforma protestante (Siglo XVI).

3.1.2 Reforma y contrarreforma

Hacia el siglo XVI, Europa vive dos tipos de rupturas. La primera, religiosa que tiene sus orígenes en la separación entre la iglesia católica y la iglesia protestante promovida por Martin Lutero (1483-1546), quien cuestiona la autoridad del clero y sus excesos. Esta reforma se disemina por gran parte de la Europa central y del norte originando una serie de guerras religiosas y políticas entre los dos bandos. En precisamente en este contexto que Martín Lutero propone la alfabetización en lenguas vernáculas, formulando de este modo el principio de inclusión, a pesar de que fue un proceso con fines religiosos para evangelizar al pueblo alemán.

La segunda ruptura fue política, derivada de la anterior, puesto que a comienzos del siglo XVII asistimos a la secularización del poder cuando la iglesia católica empieza a

perder influencia en los países de Europa que reciben el abrazo de la doctrina protestante en particular, en la Alemania luterana. Esto se reflejó en el campo educativo con el paso de una educación controlada por la iglesia a una de carácter estatal, dejando de ser privilegio de las elites – nobleza y clero - como lo planteaba la Iglesia Católica. En esta tarea de reformar y popularizar la educación como universal y pública, se reconoce el trabajo de la mano derecha de Lutero, Felipe Melanchthon (1497-1560) – gran humanista- conocido como el *Preceptor Germano* por su rol en la formación del sistema educativo que a partir de ese momento abarcó desde el jardín de infantes hasta la universidad. En este contexto sobresale la labor de Comenio (1592- 1670) quien propone una educación para todos, sin discriminación, vinculando a la mujer al campo educativo.

Para hacer frente a la Reforma, la Iglesia Católica realiza el movimiento de Contrarreforma mediante el Concilio de Trento, una ciudad del norte de la Italia bajo el gobierno de un príncipe –obispo se desarrolló en periodos discontinuos durante veinticinco sesiones entre los años 1545 y 1563. El Concilio se enfocó en dos frentes. El primero, la evangelización a cargo de comunidades religiosas que buscan retomar la esencia del cristianismo y cuyo escenario de acción correspondió a países de Europa occidental y el llamado nuevo mundo. Esta labor en América tuvo resistencia entre los indígenas, pues al comienzo se combinaban las armas con la cruz.

La situación cambio cuando ordenes como los benedictinos, los franciscanos y especialmente los Jesuitas fundada por Ignacio de Loyola (1491-1556) luego de su llegada en 1.599 al continente, fundan escuelas populares en las que los indígenas fueron alfabetizados, de hecho se habla de la Educación Popular de los Jesuitas, aunque el proceso se hacía en la lengua del colonizador pues como se sabe el nuevo mundo sufre en esta

época, un progresivo proceso de aculturación que afecta profundamente las comunidades ancestrales en todos los aspectos.

Por último, el segundo eje, es la reorganización del aparato militar de la Iglesia el Tribunal de la Santa Inquisición que ya venía operando desde la Edad Media en Europa y se va a radicar en América. Consiste en un ejército encargado de preservar los preceptos católicos, con una mirada intolerante a través de la persecución y tortura de quienes se oponían o resistían al proceso de evangelización.

3.1.3 Filantropía religiosa católica y protestante y Educación Popular

Desde una perspectiva histórica abarca el período comprendido entre los siglos XVI hasta la actualidad, aunque para el presente relato, lo situaremos hasta el siglo XVII, es decir, en el cenit del movimiento de la reforma. Arenal (2003), nos ilustra respecto a los tres aspectos que involucraba: beneficencia, caridad y filantropía propiamente.

Beneficencia es la compasión oficial que ampara al desvalido por un sentimiento de orden y de justicia (...), Filantropía es la compasión filosófica que auxilia al desdichado por amor a la humanidad y la conciencia de su dignidad y derecho (...), Caridad es la compasión cristiana que acude al menesteroso por amor a Dios y la prójimo (p. 25-26).

Como se sabe, al menos tres elementos caracterizaban la Europa de los siglos XV a XVII Por un lado, las constantes guerras religiosas intestinas de la Reforma y la Contrarreforma, sumadas a la pérdida de la capacidad productiva al entrar en crisis el sistema feudal que origina fuertes hambrunas, así como la insalubridad que coadyuvó a propagar la peste negra la cual diezmo a gran parte de la población del continente. Producto

de esto, quedaron en los distintos territorios numerosos huérfanos, viudas, enfermos o simplemente hambrientos que constituyeron un reto tanto para la iglesia católica como para algunos particulares quienes movidos por un fervor cristiano, atendieron a estos desvalidos a través de la creación de escuelas, hospicios, asilos, hospitales dirigidos a niños y jóvenes marginados. Conviene destacar precisamente la labor de las escuelas, puesto que se enseña a leer y a escribir brindando de esta manera una Educación Popular para sectores populares, aunque con propósitos evangelizadores y preparación para el mundo del trabajo como servidumbre calificada.

Tanto reformadores como contra-reformadores, centran su interés en la creación de las escuelas filantrópicas para niños, jóvenes y adultos, tal es el caso de Francia con San Juan Bautista de la Salle (1651-1719) quien se enfoca en educación para aprender. La compañía de Jesús, de San Ignacio de Loyola (1491-1556) que hace presencia en el nuevo mundo de forma avasalladora y en Europa se destina a crear las escuelas de príncipes y burgueses.

A ese respecto Ferrer y Sanz Fernández (2003), sostienen que:

La llegada del siglo XVIII propiciaría la continuidad de las instituciones anteriores e incluso crearía otras como las Cofradías y Hermandades, las Casas de Misericordia, los Patronatos y Asociaciones de Caridad, con el objeto de formar ciudadanos útiles con un modo de ganarse la vida. (p. 689).

Este cambio de fines en la educación que ya no únicamente se encarga de preparar espiritualmente para la vida eterna, sino también para la vida terrenal al proporcionar unos conocimientos que les permitan desempeñarse en el campo laboral, lo aplicará San Juan Bosco (1815-1888) con la congregación de Salesianos mediante de la creación de centros educativos para el trabajo o formación técnica como búsqueda de salida a los pobres,

espacios que aún persisten en nuestros días y en muchos casos sustituyen la labor del Estado o son subsidiados por este.

Al mismo tiempo, la entrada filosófica del racionalismo de Descartes (1596-1650), pensamiento fundado en la razón que desplazara la fe como elemento explicativo de las cosas, dan paso a la emergencia de las ciencias naturales y la medicina por largo tiempo sometidas a las prácticas clandestinas (La Anatomía estaba prohibida por la Iglesia Católica). Esta diversidad de situaciones y acontecimientos de distinto orden, constituyeron en factores desestabilizadores del orden imperante y de las ideologías religiosas dominantes de Europa.

3.1.4 Ilustración e iluminismo

Hacia el siglo XVIII, Europa nuevamente se sumerge en una época de convulsión, esta vez protagonizada por una burguesía que reacciona frente a las restricciones impuestas a sus libertades por parte de la monarquía absoluta, caracterizada por llevar un estilo de vida suntuoso y de excesos. Apoyada por los campesinos y ciudadanos víctimas de los recurrentes atropellos, la burguesía empieza a cuestionar el derecho divino de los reyes para gobernar, iluminada por el racionalismo (Siglo XVII-XVIII).

Estas luchas se materializaron a través de las llamadas revoluciones burguesas, de las cuales se destacan la de los Estados Unidos (1776) encaminada a la búsqueda independentista de la corona británica y en especial, la francesa que bajo los principios de la masonería especulativa: libertad, igualdad y fraternidad, se toma el poder con el propósito de cambiar la estructura social, económica y política. En este contexto, la Educación Popular hace presencia para,

Dotar a las nacientes repúblicas de un sistema público de educación que garantizara la existencia de la escuela única, laica, gratuita y obligatoria, con la cual la Asamblea francesa buscó acabar la sociedad y construir a partir de ella la democratización de la sociedad. (Mejía, 2014, p.4.)

Pero estos cambios, en una época de transición al capitalismo, no hubiesen sido posibles sin el influjo del movimiento de la ilustración e iluminismo que convierte a la razón en el nuevo Dios de la humanidad.

Figuras como Juan Jacobo Rousseau (1712-1778) quien plantea los derechos de la familia, niños y Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat llamado el Marqués de Condorcet (1743-1794), ejercieron a través de su pensamiento un papel fundamental en la construcción del proceso revolucionario. Condorcet no solo apoyo la independencia de los Estados Unidos, sino también la revolución francesa (1789-1799). Su preocupación recoge aspectos transcendentales para su tiempo tales como:

La aplicación de la doctrina de los derechos humanos en áreas como la educación de los niños, el voto de las mujeres y la manumisión de los esclavos. Su cruzada a favor de la igualdad y la libertad (puede considerársele sin temor a equívocos el ideólogo más liberal de la Revolución francesa) lo llevó a presentar a la Asamblea revolucionaria un proyecto de organización educativa para la nación que pretendía instaurar la enseñanza universal, laica, mixta, gratuita y obligatoria. El proyecto de transformar a los jóvenes de todas las extracciones sociales en ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, facultándolos para lo que hoy

llamaríamos competencia democrática, se basaba en una idea optimista sobre la perfectibilidad indefinida del hombre. (Catalán, s. f, p.10).

En su obra Condorcet se interroga ¿Es conveniente engañar al pueblo? Cuestiona la restricción del conocimiento hacia las clases desfavorecidas por parte de los poderosos porque genera opresión, atraso y miseria, de ahí que reivindique la educación universal igualitaria. Así mismo, sostiene que “en un estado democrático”, quien es elegido para ejercer labores de gobierno no tiene derecho moral ni político a mentir a su elector, pues está defraudando, prevaliéndose de su posición de poder, la tarea que este le ha encomendado”(Catalán, s.f. p. 30), resaltando el vínculo entre política y ética que debe existir en el ejercicio del poder pues siguiendo a Kumar (1992) con Rousseau, Turgot, Morelly, Condorcet, Godwin, estamos en la era de la teoría moral y materialista que no fija límites al esfuerzo humano.

Igualmente en el campo de las ciencias se reconoce el aporte Charles Darwin (1809-1882) quien se constituye a partir de sus teorías en el padre de las ciencias naturales, en particular de la biología que influirá en los postulados del Marxismo y el desarrollo de otras disciplinas científicas.

En este panorama surge la figura de otro protestante, considerado como uno de los más destacados gestores de la Educación Popular y la formación de las mujeres con la creación de las escuelas Normales.

3.1.5 La Educación Popular en el marco del Capitalismo

Hacia los siglos XIX y XX, se desarrollan en el campo de la economía dos ideologías contrapuestas que nacen en distintos momentos, pero que incidirían en la forma de ver el

mundo, estructurar la política, la economía y cultura de la sociedad. La primera, el capitalismo, derivado de la revolución industrial que promulga el liberalismo económico, la libertad de empresa, la propiedad privada y la libre competencia. La segunda, el socialismo, basado en las ideas de Carlos Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895) como una respuesta alternativa a las desigualdades e injusticias generadas por el sistema capitalista.

Marx postula una teoría dualista según la cual existe una lucha de clases que se presenta entre los poseedores de los medios de producción – empresarios e industriales- y los que no poseían nada a parte de su fuerza de trabajo y familia, el proletariado.

Las ideas de Marx y Engels, se convierten en fundamento para un nuevo sistema económico alternativo denominado socialismo en el cual, el estado se convierte en el dueño de los medios de producción, bajo el liderazgo del proletariado con un régimen de partido único, como alternativa. De esta forma, exaltaron la capacidad productiva del ser humano mediante el trabajo, idea retomada de postulados Darwinianos según los cuales, la evolución y desarrollo del cerebro humano –hominización- o el paso del mono al hombre se alcanzó mediante el trabajo. Es decir, para el marxismo, el trabajo es el motor de la evolución humana.

Con la revolución industrial (Siglo XVIII), ocurren grandes transformaciones en una sociedad que se podría llamar tradicional y rural. Motivados por mejorar sus condiciones de vida, muchos campesinos migran a las ciudades formando grandes masas de proletarios (nombre que da Marx a los obreros por tener muchos hijos o prole) que se enrolan en la industria en condiciones indignas de explotación. Esto generó,

Tensiones, diferencias y conflictos con la burguesía en lo económico y en lo social, tanto por las difíciles condiciones de vida y de trabajo de la clase

obrero, como por el desigual reparto de la riqueza y de los beneficios económicos que el capitalismo crea. La constatación de esa realidad produjo un aumento de las reflexiones teóricas en torno a la manera de resolver esas desigualdades (teoría socialista), a la vez que se dieron los primeros pasos para la defensa efectiva de los intereses de las clases trabajadoras (movimiento obrero). (Ies, 2016, p.2)

El movimiento obrero inicia sus luchas a través de los siguientes movimientos: el ludismo, el sindicalismo, el cartismo. La organización obrera condujo a la Internacional Socialista.

El Ludismo (1811-1816) surge como movimiento de oposición a la implementación del maquinismo que genera deterioro en las condiciones de vida de los obreros dejando a muchos sin empleo, sin embargo, tuvo “una vida relativamente corta. Pronto los dirigentes obreros comprendieron que no eran las máquinas sino los empresarios sus enemigos.” (Ies, 2016, p. 22).

En Inglaterra y Francia los trabajadores ven la necesidad de organizarse según sus oficios para luchar por sus derechos pues se dieron cuenta que no resultaban las movilizaciones dando origen así al sindicalismo que poco a poco dieron origen a uniones de sindicatos y “En 1834, bajo la dirección de R. Owen, se produjo la unión de los diversos sindicatos de oficios, que formaron la "Great Trade Unión", que rápidamente llegó a tener más de medio millón de trabajadores afiliados.” (Ies, 2016, p. 22).

El Cartismo (1836-1848) también fue otro movimiento social originado en Inglaterra y surge por la búsqueda de los trabajadores de organizar un proyecto político encaminado a cambiar las leyes:

Los cartistas reclamaban el sufragio universal secreto e idéntico para todos los hombres, idéntica división de los distritos electorales, sueldo para los diputados, la inmunidad parlamentaria y otras medidas encaminadas a democratizar la sociedad británica. Las peticiones hechas a la Cámara de los Comunes fueron acompañadas de huelgas y manifestaciones, y en 1842 se creó una "Asociación Nacional de la Carta", cuyo líder era Feargus O'Connor (...) El cartismo no alcanzó el éxito esperado, pero sí consiguió una primera reducción de la jornada laboral (primero a 12 horas y después a 10) y la movilización y concienciación política de amplias capas de trabajadores. (Ies, 2016, p. 23).

Siguiendo a Ies (2016), el movimiento obrero expandió por Europa fundando la internacional socialista desde sus orígenes (hasta 1848), luego se presentó la época de la primera internacional (1848-1871) seguida por la expansión del movimiento obrero (1871-1914) y termina con la segunda internacional (1889 – 1914). (p.36).

Por otro lado, en el contexto estadounidense, Dewey retomando los postulados marxistas, propone una visión político-social frente a los atropellos del capitalismo y la escuela tradicional imperante. Como sabemos, la década de 1920 a 1930, fue bastante crítica sobre todo con la caída de la bolsa de Nueva York generando una alta inflación, desempleo, en síntesis, carencia en la satisfacción de necesidades tanto para empresarios como para trabajadores. Aun antes de 1929,

Dewey describe en diversos lugares la situación contemporánea de lo EE UU, como “atomizada” e “injusta”: en resumen, unos pocos individuos y unas pocas corporaciones detentan el poder económico y la toma de

decisiones políticas sin tener en cuenta más que su propio interés en tanto que la mayoría de la población se encuentra al margen de la dirección de sus propios asuntos. (Catalán, 2009, p.284).

Igualmente, ya habían avanzado muchos siglos, persistían en la escuela prácticas del modelo escolástico o tradicional – que Dewey cuestionó – las cuales se caracterizaban por "La imposición acrítica, la memorización de contenidos «sagrados», la disciplina irracional, los adiestramientos técnicos y bien asimilados o asumidos para el futuro, la visión estática de la realidad". (Blanco, 1996, p. 400).

La configuración de estas situaciones a nivel interno junto a otras externas como la reciente primera guerra mundial, el ascenso del totalitarismo en distintos países de Europa y la posterior segunda guerra mundial, constituyeron la fuente para proponer una transformación en el aspecto político-social, basado en la triada: individuo/ comunidad/ educación, para la construcción de un ideal de democracia. En esa línea, Dewey participa de la Hull House, un asentamiento primero, filantrópico fundado por mujeres que más tarde buscan reformar sus teorías y métodos con la colaboración de intelectuales como Jhon Dewey y Geroge Mead, entre otros. John Dewey como activista político y como educador popular es prácticamente desconocido, sin embargo, participó en los distintos movimientos sociales y obreros, luchó por los derechos de los niños trabajadores, el derecho al voto femenino, las vindicaciones de los inmigrantes.

Contemporáneo a Dewey, Antón Makarenco (1888-1939), por su parte exalta el trabajo como elemento educativo, de formación de la sociedad – socialista- pues para él, el trabajo forma

Una conciencia colectiva, habitúa al individuo a la disciplina consciente, fortifica su voluntad y hace aparecer propiedades espirituales cualitativamente nuevas (...), debe estar al servicio del desarrollo físico e intelectual de cada individuo (...), la escuela es fundamentalmente un lugar de educación política y la escuela es el lugar donde se educa el carácter.

(Mendía, S.f. p.1-2)

Contemporáneos a Makarencó, en la Unión Soviética, desarrollan su obra sobre la alfabetización L.S. Vygotsky y Luria. Para Vygotsky era una gran preocupación el problema del analfabetismo y su meta era encontrar claves explicativas para la transformación de esas condiciones de la falta de educación de amplias poblaciones campesinas.

Para contexto latinoamericano Mejía (2014) manifiesta que, la Educación Popular desde la independencia hace su aparición con distintas figuras y manifestaciones. Inicialmente

Simón Rodríguez, José Martí. En ese sentido, luchadores independentistas como Domingo Faustino Sarmiento y Andrés Bello hablaron de este tema en una perspectiva europea, de dotar de escuela pública a las nacientes repúblicas. Sin embargo, Simón Rodríguez imagina una lectura que reelabora esa propuesta y la llena de un contenido que la diferencia a partir de su contenido dotándola de un sentido americano (Mejía, 2014, p.4.)

Así mismo, el autor en mención destaca a lo largo del siglo XX, otras irrupciones de la Educación Popular como: los intentos de construcción de universidades populares a lo largo de la primera mitad del siglo XX en América Latina, las más notables fueron las de Perú, El Salvador y México. Igualmente, las experiencias latinoamericanas de construir una escuela

propia ligada a la sabiduría aymara y quechua, una de las más representativas fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia y, por último, los proyectos educativos al servicio de los grupos más desprotegidos de la sociedad con el movimiento fe y alegría en 1956. (Mejía, 2014, p. 4-5.)

Recientemente, Freire (1921-1997) quien bajo el influjo del marxismo y la teología de la liberación propone una educación liberadora que contribuya al desarrollo de la asunción para el cambio social de las estructuras de poder.

Finalmente, en el caso colombiano conviene destacar a Fals Borda (1925-2008) quien reivindica el lugar del otro a través de la investigación acción participativa, al develar la realidad del país en sus múltiples trabajos etnográficos, sociológicos e históricos entre los que se destacan: el hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas para una reforma agraria e historia doble de la costa, quien revolucionó los métodos de investigación a través de la investigación acción participativa.

En todo este contexto, la Educación Popular se alinea a la educación para el trabajo, sirviendo de fuente de inspiración a movimientos sociales y movimientos intelectuales, filosóficos. Por ello, la principal preocupación es la organización de la clase obrera para que así inicie la lucha por reivindicaciones de sus derechos cuyos resultados se verán en el sufragio, gracias a la organización política de las organizaciones sociales, entre otros.

Cerramos este recuento histórico social planteando en síntesis que la Educación Popular a partir del surgimiento del pensamiento educativo moderno reconoce la educación como un derecho esencial para la democratización escolar, que dio origen a tres enfoques. El primero, en **la educación para el trabajo** iniciado con los gremios, corporaciones y logias, que democratizan el saber a través del desarrollo de una habilidad práctica en artes u oficios

para el pueblo y que en la práctica se convierte en factor de movilidad social. El segundo, **la filantropía**, movido más por una preocupación por el ser humano por parte de las comunidades religiosas que vieron en la educación un medio para difundir la fe, no desconociendo con esto, la posibilidad de acceder al conocimiento para los pobres, en una época en que reinaba el analfabetismo y se exclusión social. Por último, la organización de los movimientos sociales enmarcado en la lucha política para reivindicar derechos frente a los abusos, injusticias e inequidades del sistema capitalista, dejando como consecuencias una larga estela de derechos, como el voto, mejores condiciones laborales y de bienestar, el derecho al trabajo y ocio, que constituyeron en alicientes frente al panorama tan desgarrador que se vivía.

En ese sentido la Educación Popular, es testigo y protagonista de las utopías del pensamiento moderno, en especial a partir de la revolución francesa pues como lo dice Kumar (1994), libera esperanzas de utopías de varios milenios, ya que al contrario de las utopías de Tomas Moro que soñaban con un mundo imaginario más justo, quienes proponen las nuevas utopías no solo se quedan en delinear la ruta hacia la misma sino que la trasladan al centro de la sociedad real y experimentan en ellas el riesgo del fracaso, mostrando la importancia de la teoría y práctica en la búsqueda de una transformación social, tal y como se ha narrado con estos tres enfoques.

3.2 Una mirada al contexto socio histórico de los padres del pensamiento pedagógico moderno

Este apartado realiza un acercamiento a los tres grandes pensadores que hacen visible el papel de la democracia y la democratización en la transformación de la educación. Dicho

aspecto resulta fundamental, pues como sabemos, en cada ser humano no solo sucede la reproducción física del individuo, sino sobre todo, la cultura producto de la relación que se establece con la época que le correspondió vivir. De ahí, que sea pertinente presentar algunos elementos biográficos que permitan contextualizar la relación existente entre la vida y momento socio- histórico de cada autor. En ese orden de ideas y atendiendo al momento histórico en el que vivieron, presentamos a cada uno de ellos.

3.2.1 Juan Amós Comenius y la Didáctica Magna, en camino a una educación como proceso para toda la vida

Komensky o Comenius (1592 – 1670), representa para la educación sin lugar a dudas el valor de la autoridad, expresado a través de reflexiones, cuestionamientos, búsquedas y propuestas, en medio de un periodo de crisis para la sociedad y, pero inquieto por la educación. Para entender su existencia y obra es necesario conocer que vivió una época convulsa posterior al renacimiento durante el cenit del movimiento de la reforma, en una Europa en guerra -la de los 30 años- conflicto político – religioso entre partidarios de la reforma y la contra reforma.

Juan Amos Komensky nació en Niewniz (Moravia) en marzo de 1592.

Su padre, molinero, pertenecía a la Unión de Hermanos Moravos, comunidad protestante de origen husita (...), habiendo quedado huérfano, fue recogido por su tía; más tarde dejó Uhersky Brod para ir a Strasnice, víctima en esos tiempos de las devastaciones de la guerra, y entonces fue iniciado en los trabajos manuales, siguiendo la costumbre de los Hermanos Moravos (...). De los Hermanos Moravos aprendió el sentido profundo de la religiosidad, de la dignidad del trabajo y de la ayuda mutua que constituían,

con el amor de Bohemia, la base esencial de su doctrina. El esfuerzo que tuvo que hacer para recuperar su tiempo perdido y el mal recuerdo de las escuelas precariamente organizadas lo inclinaron hacia una pedagogía mejor, hacia una enseñanza accesible a todos. (Rabecq, 1957. p. 4-5)

El autor de la Didáctica Magna, considerado también como el padre de la Pedagogía, fue reconocido teólogo, filósofo y pedagogo. Su mayor aportación radica en su convencimiento respecto a la importancia de la educación en el desarrollo de los estudiantes y jóvenes, incluyendo a la mujer, matizándola con alegría, cariño, buen trato, uso de métodos, libros ilustrados, que hicieron de él, un adelantado a su tiempo en este ámbito y el en la didáctica.

Comenius, se educó en todos los niveles de enseñanza existentes para la época, caracterizada por el riguroso método escolástico basado en dogmas, fundamentado en la memorización, la repetición y la disciplina, cuyas clases se orientaban totalmente en latín privilegiando el estudio de los clásicos griegos por encima de las ciencias experimentales, además de una enseñanza selectiva que privilegiaba a la elite y la formación del clero.

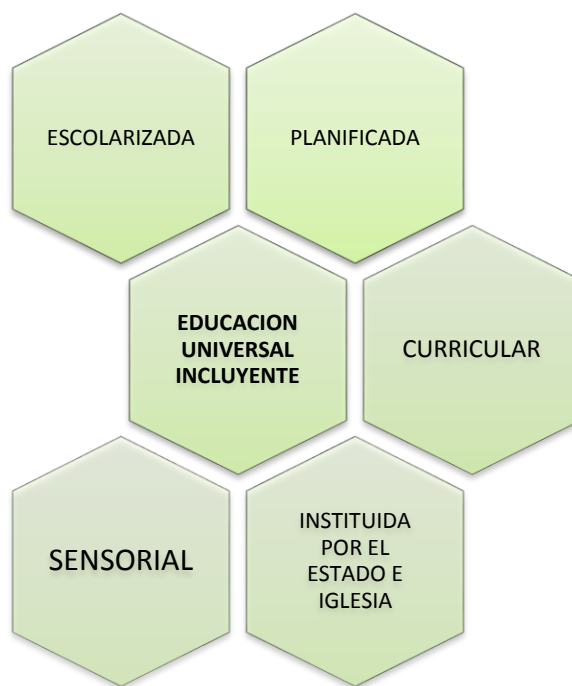


Figura 2. Pensamiento educativo de Comenio. Elaboración propia de los autores del trabajo.

Su vida transcurrió entre el exilio y la visita recurrente a su tierra natal. Además de desempeñarse como ministro religioso protestante, tuvo una vida normal pues contrajo matrimonio en dos ocasiones, aunque circunstancias como la peste y las guerras lo llevaron a perder a sus esposas e hijos. Además de ser obispo y maestro, fue víctima de persecuciones religiosas, a pesar de los múltiples viajes y peripecias, fue prolífico escritor, destacándose además de su obra cumbre, un programa de organización pedagógica para la escuela. Sin embargo, sus reformas se encontraron con tres obstáculos principales: los libros, los maestros y los estudiantes.

Todos los elementos que marcaron su vida lo llevaron a centrar su atención en el aspecto educativo. A ese respecto, Zuluaga (2007), retomando recogiendo la voz de otros autores

plantea que Comenio contribuyó a crear la ciencia de la educación y la didáctica como disciplinas autónomas, manifestó una clara preocupación por el futuro de la educación, así como la importancia de enseñar el conocimiento y el saber para la vida del estudiante, es decir, dar una utilidad al mismo con contenidos de la vida diaria o cotidiana que se estudien en la propia lengua del niño, para facilitar el aprendizaje, para lo cual hay que hacer una apropiada selección de los recursos y contenidos. Propone, además, una escuela única, para todos bajo el control del estado, hecho que inscribe la educación en la práctica política, situación que posteriormente sería retomada en algunos estados como educación pública.

Igualmente, centro especial atención en el problema del método que, aunque este tema no ha sido superado porque continúa siendo objeto de discusión en materia educativa, sentó las bases para su implementación en la enseñanza de las distintas áreas del saber para las cuales lo particularizo, como se puede leer en *didáctica Magna*. Del mismo modo, acerca al niño al estudio de la naturaleza al proponer un conocimiento a través de la observación de esta y uso de los sentidos, poniendo las bases de lo que en el futuro constituirá una educación con espíritu científico y que desembocará posteriormente en el empirismo. Aunque claro está, que, para Comenio, los niños son considerados hombres de tierna edad, pero al fin y al cabo hombres que deben ser educados por lo instituido, la iglesia y el estado a través de la escuela.

A través de su obra cumbre, *didáctica magna*, propone que la educación debe ser comprensiva, no memorística y un proceso para toda la vida, que integre las actividades creativas humanas y los principios para una reforma educativa basada en la que tuvieron cabida la teoría y práctica. En ella, resume su concepción educativa en una frase: "enseña todo a todos", en este sentido "define la pampedia como la educación universal del ser

humano. En griego, paideia, significa educación y enseñanza mediante la cual los hombres son formados, y pev, significa universal, que aprendan todos, todo y totalmente” (Zuluaga 2007. p. 109)

Otro aspecto que reviste especial importancia corresponde a la propuesta de una educación mixta. En ese sentido, defendió el derecho de la mujer a recibir otro tipo de formación. En su *Didáctica magna* (1626-1632):

Consideró al hombre como imagen de Dios, y estaba convencido de que a cada uno se le había dado una oportunidad única para la perfectibilidad continua e interminable, para la creatividad, para la educación permanente y para la autoeducación. Para él todos tendrían el deber de aprovechar esta oportunidad, lo cual se trataría de un deber tanto filosófico, como político y religioso (...), defendió la concepción de la escuela para todos e impulsó la obligatoriedad de la escuela primaria; señaló que las autoridades gubernamentales deberían ser las responsables de su difusión y organización. Respecto a las mujeres, opinaba que estaban igualmente dotadas de entendimiento, agilidad mental —a veces superior a la de los hombres— y capacidad para las ciencias, y no entendía por qué se las excluía de este tipo de conocimientos. (Gordillo, 2015. p. 113).

Los cambios que propuso buscaban innovar la enseñanza para alcanzar un ideal de sociedad, este ideal se basa en la formación del ser humano cuyas acciones repercuten en la sociedad. Además de promover en los maestros pedagogos, un espíritu de superación y de inconformidad frente a la pasividad a través del ejemplo, señaló la importancia del mismo como en el cambio de la escuela, pues es el poseedor de la sabiduría. El maestro, para

Comenius debía conocer primero las cosas que enseñaba, además de cimentar bien las bases del conocimiento, es decir, no avanzar mientras los conocimientos básicos no estén firmes en la mente del educando.

Concibe la educación como un sistema donde el educando es el centro de la atención, de ahí que muchos le atribuyan un pensamiento paidocéntrico, que según relata la historia dedujo en una conversación realizada con Galileo Galilei, respecto la teoría del heliocentrismo, en su razonamiento la aplico en el ámbito educativo.

Este punto es fundamental dentro de la Educación Popular ya que la misma, pone todos los componentes educativos a girar entorno del estudiante, un nuevo modelo, pues anteriormente al alumno no se le daba tal importancia, siendo considerado como simple receptor-pasivo del conocimiento. Era necesario reformar entonces las escuelas, para que fueran talleres de humanidad y punto de partida de la educación permanente para llegar a una cultura humana universal.

Finalmente,

“El 15 de noviembre de 1670, -el inmortal maestro peregrino cerró los ojos definitivamente lejos de su patria a la edad de 78 años. Había escrito más de ciento cuarenta obras, había recorrido toda Europa, donde discutió con Descartes y Hartlit, formó discípulos y trató con incansable energía de hacer aplicar las reglas que había formulado. Sin embargo, fueron necesarios casi trescientos años para que tuvieran una aplicación concreta sus preceptos en la esfera de la educación y de la política internacional”. (Rabecq, 1957. p. 6)

3.2.2 Jhon Dewey, La escuela un escenario para la formación democrática de los estudiantes

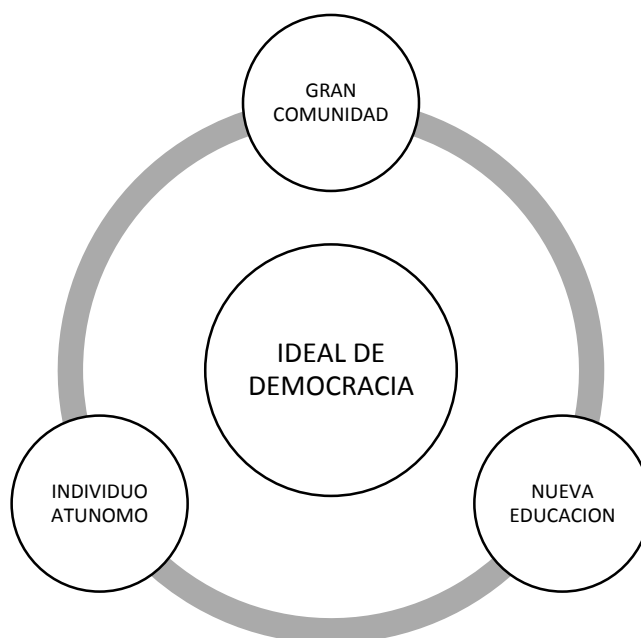


Figura 3. Elementos del ideal de democracia.

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo.

A finales del siglo XIX y comienzos del XX, en el marco de las transformaciones sociales surgidas durante las dos fases de revolución industrial, la primera guerra mundial, el ascenso de los totalitarismos y las desigualdades ocasionadas por el capitalismo, surge en Estados Unidos uno de los filósofos de la educación más representativo que, de modo similar a Comenio, ejerció una gran influencia en el pensamiento educativo moderno.

Autores como Dorantes y Matus (2007), lo sitúan al lado educadores e investigadores como María Montessori, Célestin Freinet, Alfred Binet y Eduardo Claparede dentro de la tendencia renovadora llamado movimiento de “Educación Nueva”.

Jhon Dewey nació en Burlington, Vermont, en los Estados Unidos, el 20 de octubre de 1859. Realizó hasta los estudios universitarios en su estado natal. Enseñó en una escuela secundaria durante dos años y en una escuela rural durante otro. En el año de 1884 inició su doctorado en Filosofía en la Universidad Johns Hopkins; al terminarlo desempeñó el cargo de “instructor” en Filosofía en la Universidad de Michigan en donde se vio influenciado por la Filosofía de Hegel y la Psicología de William James, que ahí se manejaba ampliamente. Permaneció en dicha universidad como profesor titular hasta 1894, cuando fue nombrado profesor de la Universidad de Chicago. En ese lugar realizó las experiencias que le rindieron mayores frutos y que han tenido gran trascendencia en la educación actual. En primer lugar, creó en 1896 la “escuela primaria universitaria” en donde pudo experimentar y comprobar sus ideas pedagógicas y que puede considerarse el inicio del movimiento llamado “educación nueva”. Debido a discrepancias con el rector de esta Universidad, renunció a su cargo docente y fue nombrado profesor en la Universidad de Columbia (Nueva York) en donde permaneció hasta su jubilación. Falleció a los 93 años de edad en 1952. (Dorantes y Matus 2007. p. 2)

Aunque es visto como uno de los filósofos de la educación como ya se ha mencionado, también emergió como pedagogo y muchos de sus postulados, rechazados en su época, son recogidos en la actualidad. Dewey, consideraba que la educación debía evidenciar la teoría y la práctica, así como la importancia del aprendizaje de los niños teniendo en cuenta los elementos genéticos y culturales, puesto que no venían como tabla rasa a la escuela -tal y

como lo postulaban algunos filósofos racionalistas- sino que el maestro que orienta el proceso debe encaminar el aprendizaje dependiendo de la capacidades, cualidades e intereses de los estudiantes. De ahí, que al igual que Comenio tuvo gran atención en el educando, pero sobre todo en el papel del maestro como orientador del proceso, el cual debía de estar suficientemente preparado, además de saber de psicología infantil, para comprender mejor a sus estudiantes. Esto se reafirma cuando Dorantes y Matus 2007, sostienen que

Se le ha nombrado como el representante de la Filosofía Pragmática, que él denomina Instrumental, y de la concepción democrática; sus ideas han recorrido de tal forma el mundo, que puede considerarse el pedagogo más influyente de la concepción llamada “escuela activa”. Para este filósofo la educación debe tener como fin aumentar la capacidad vital del alumno; en general, no debe tener fines trascendentales, no sirve para la vida adulta, futura, sino para la vida actual, para que la vaya haciendo más rica y fructífera. (p.2)

De acuerdo con Westbrook (1993) citando al mismo Dewey, en Democracia y Educación (1917), propuso formar el carácter del estudiante a través de la educación moral y política en la enseñanza escolar “no dudaba en afirmar que “la formación de un cierto carácter” constituía “la única base verdadera de una conducta moral”, ni en identificar esta “conducta moral” con la práctica democrática” (. p.4)

Se distancio de la escuela tradicional por cuanto consideraba que presentaba una serie de dualidades en distintos campos como trabajo- ocio, educación intelectual- educación

corporal, por ello, busco romper con los modelos escolástico e industrial de educación, que reproducían el paradigma educativo imperante y tipo sociedad servil.

Su más fuerte aporte en el campo de la educación lo realizo al considerar la escuela como lugar para la formación democrática de los estudiantes, por lo cual consideraba:

a la escuela como una minicomunidad, o más propiamente, una comunidad miniatura, en la que el niño vive más que aprende, ya que no prepara para la vida, sino que es la vida misma, solo que se ha seleccionado y depurado. La escuela debe ser capaz de conservar la esencia de la vida en comunidad que el niño tiene fuera de ella y sobre esa vida crear sus métodos. Estos deben ser principalmente activos, emerger del ambiente diario y tener un carácter lo más espontáneo posible. Por medio de las actividades manuales se permite la reproducción por parte de la escuela de las manifestaciones esenciales de los individuos y se logra que las personas se puedan incorporar a la vida social. A pesar de que las materias de enseñanza son el resultado de una evolución social, histórica, no se debe permitir que se alejen de la vida diaria, deben estar animadas por ella. Su materia de conocimiento no debe subordinarse a razones teóricas abstractas, sino que debe estar al servicio de la vida. (Dorantes y Matus 2007.p.3).

En cuanto a la educación moral del individuo, sostuvo que no puede existir una moral interna y otra externa, puesto que tanto individuo como sociedad no se contraponen, sino que se complementan en el sentido del primero hace parte del segundo. Por ello afirmo que “Ni los individuos ni la sociedad existen por ellos mismos. El individuo vive en y para la

sociedad y a su vez la sociedad solamente basa su existencia en los individuos que la componen”. (Martínez, 1983.p. 32).

Así mismo teniendo en cuenta que vivía en una época de grandes transformaciones y cambios, lo cual exigía a la escuela estar a tono con los tiempos, sostuvo que “la responsabilidad moral de las instituciones educativas debe ser interpretada en un amplio sentido: la educación deberá dar al educando la posesión de sí mismo, la independencia, la posibilidad de adaptarse a las modificaciones del medio y también la posibilidad de crear y emplear las modificaciones necesarias”. (Martínez, 1983.p. 32).

Dewey murió en 1952 y pese a que en su momento recibió diversas críticas por sus propuestas reformadoras, muchas de ellas son implementadas en la escuela de hoy.

3.2.3 Paulo Freire, La educación como proceso político y democrático

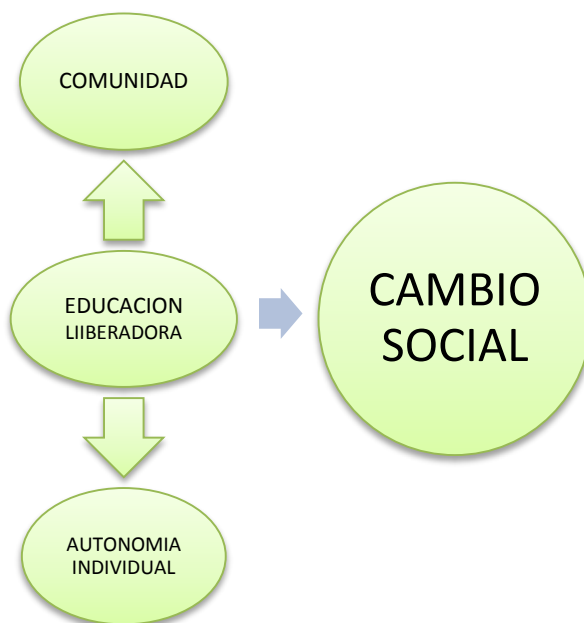


Figura 4. Elementos del modelo de educación Freiriana

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo.

Paulo Reglus Neves Freire conocido únicamente como Paulo Freire, fue uno de los precursores y más significativos pedagogos del siglo XX. Para Latinoamérica, es un referente firme en la política liberadora y en la educación, es visto como un convencido de la capacidad creadora que posee todo ser humano y de la necesidad que tiene de actuar sobre la realidad social para transformarla escenario en el cual, la educación es el camino fundamental para la liberación del pueblo y posterior transformación de la sociedad. En este sentido, sus ideas y prácticas constituyen un legado histórico y político, génesis de procesos educativos y políticos de resistencia y transformación en Latinoamérica y el mundo angloparlante durante la década de los 80 y 90. Su legado pervive siendo fuente de reflexión crítica en todo el mundo.

Para comprender su vida y obras, es necesario conocer que fue migrante exiliado por razones políticas por parte de las dictaduras, pues presentó resistencia a procesos de domesticación y dominación en su país natal, Brasil.

Nace en el noroeste pobre de Brasil, en Recife, capital del Estado de Pernambuco el día 19 de septiembre de 1921. El día cuatro de mayo de 1997 muere en el hospital Albert Einstein de Sao Paulo a causa de un infarto de miocardio. En internet aparecía la noticia en los siguientes términos < hace alguna hora murió Paulo Freire y la educación latinoamericana, la popular, la de la gente, la de quienes aman al próximo, recibe de sus palabras la enseñanza/mandato pedagógico más importante del siglo: educar es posible, pero solamente, como práctica de la libertad >. Este hombre, a quien la noche oscura de los últimos tiempos no ha logrado marginar tanto como lo

ha pretendido, terminaba una vida fecunda que, a nuestro juicio no solamente despierta añoranzas del pasado, sino que supone un recurso imprescindible para el futuro de la educación. (Sanz, 1998. p. 2)

Freire, de orígenes humildes, desde temprana edad conoció la realidad del nordeste brasileño, en la cual, la clase rural fue objeto de opresión por parte de la clase dominante, ocasionando su exclusión, la sumisión y silencio, en síntesis, la negación del otro por parte de quienes ostentaban el poder político y económico; situación similar a la que se vivía en las favelas de Rio de Janeiro y Guinea Bissau.

Estas circunstancias motivaron para que se acercara e intentara que sus coterráneos comprendieran que cualquier tipo de discriminación es anormal y que luchar contra ella, es deber por más condicionamientos que existan. De ahí la importancia de reconocerse como parte de la comunidad para desatarse de las ataduras, soltar el silencio, transformar la pasividad y crecer juntos en la práctica, llegar al desarrollo de la capacidad crítica como posibilidad de cambio en la sociedad.

Freire, recibió el influjo del lenguaje de la teología de la liberación e ideas revolucionarias marxistas que envolvieron el contexto Latinoamericano durante la década de los 60s, este conjunto de elementos fueron claves en su visión y comprensión de la historia de nuestro continente, que enmarcarían su pensamiento político- educativo plasmado en sus escritos.

Igualmente, aspectos de su vida familiar como la crianza basada en la autoridad, comprensión, disposición para el diálogo, la dulzura y religiosidad, se muestran en sus obras y propuesta educativa, que en la actualidad se retoman como practica necesaria en la vivencia escolar. En ese sentido, para Freire citado por Gómez del Castillo (2008), “El

aprendizaje dialógico (“nadie ignora todo, nadie sabe todo”)... es mucho más que un aprendizaje significativo. Es una acción global que permite a los sujetos descubrirse a sí mismos y tomar conciencia del mundo que les rodea” (p.195). Este hecho fundamenta uno de los principios de la Educación Popular, que le posibilitaron aprender en el escuchar al otro que nos comunica su ser y su mundo, desde la perspectiva del respeto por la diferencia.

Es por ello que rescata la educación dialógica como principio pedagógico, en la cual “los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos” (Freire, 1997. p. 19). El diálogo verdadero ubica a ambas partes, educador-educando en la relación de enseñanza-aprendizaje, pues las personas no se crean en el silencio, sino en la palabra, en la interacción, en el quehacer, en la reflexión. El ejercicio dialógico implica la comunicación entre sujetos como medio para la construcción del conocimiento crítico, activo, creativo y autónomo. Dicho diálogo involucra un encuentro de los seres humanos para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia fundamental.

En el transcurrir de su vida, Freire desarrolló un “sistema” de enseñanza para todos los niveles de educación. Los fundamentos de su “sistema” implican la transformación radical del sistema educativo, como una forma diferente de educación, donde los educandos tienen que entender su propia realidad como parte de su actividad de aprendizaje, pues no es suficiente para el educando saber leer, lo suficiente sería que aprenda a entender lo que lee y lo relacione a su contexto social.

Ese “sistema” le valió el exilio en 1964, tras haber pasado 75 días en prisión, acusado de ser “un revolucionario y un ignorante”. Después de este episodio pasó cuatro años en Chile y uno en los Estados Unidos. En 1970 se trasladó a Ginebra donde trabajó en el Consejo Ecuménico de las Iglesias. En 1980 volvió al Brasil para “reaprender” su país. En 1989 fue nombrado Secretario de Educación de São Paulo, el estado más poblado del Brasil. Durante su mandato realizó una importante tarea para llevar a la práctica sus ideas, revisar el programa de estudios y aumentar los sueldos de los educadores brasileños. Paulo Freire es un hombre dotado de un gran sentido del humor, pero al que subleva cualquier tipo de injusticia. (Heinz, 1999. p.1).

Otros aportes significativos a la educación se dejan entrever a través de sus obras, tal es el caso de *Pedagogía de la Autonomía* (1997), la más destacada para encauzar a maestros en un proceso de reflexión respecto a sí mismo y su práctica en la labor de formar educandos autónomos y libres. Ahí, centra su atención en cuatro aspectos que resignifican el proceso formativo, desde una postura ética y política en la relación educador-educando. Aspectos que sintetizan el significado de una verdadera educación, el papel del educador, la formación crítica e investigativa del educando y las condiciones dignas para un ambiente de aprendizaje.

En este orden de ideas, para Freire una verdadera educación “progresista” , debe encaminarse a crear posibilidades que permitan la construcción del proceso de enseñanza-aprendizaje – respeto, igualdad y la solidaridad-, en contra posición a una educación puritana que aboga por la conservación de lo tradicional, pues siguiendo a Hernández (2006), citado por Gómez del Castillo (2008) “Será siempre el maestro quien tome la

actitud paternalista de dar, ofrecer, transmitir lo que hay que saber, sea necesario o no, interés o no al alumno (...), Se impide dotar al aprendizaje del gozo del descubrimiento, de la experiencia” (p.198). Se necesita entonces para evitar caer en esta situación de un proceso educativo que motive a la curiosidad, al análisis y a la construcción de la mano con otros bajo el principio de la autoridad.

Freire reconoce en el educador su condición humana que se da en la realización del ser. En ese sentido, resalta la importancia de la dimensión ética y profesional, además la necesidad de mostrar coherencia entre teoría-práctica en el acto educativo. Promoviendo el diálogo está dispuesto a aprender de sus educandos pues ellos también son poseedores de saberes, que merecen respeto y reconocimiento.

Respecto a la formación crítica e investigativa del educando, para Freire todo contenido trabajado debe estar contextualizado a la realidad. En esta tarea el educador sería un acompañante del proceso educativo y movilizador para asumir posturas críticas a través de la lectura de la realidad. Estos elementos son claves puesto que generan un sentido investigativo en el cual se aprende conjuntamente. Aspecto que el autor destaca en esta misma obra al expresar que “Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí” (Freire, 1997, p.36)

Freire, otorga un lugar especial a las condiciones apropiadas para un ambiente de aprendizaje, que se deben manifestar a través de espacios agradables, estéticos, acogedores y dotados de implementos necesarios para que quienes interactúan en el mismo, sientan gusto por aprender. Hace un llamado a la defensa de la educación pública y de calidad a los

educadores, para que hagan respetar los derechos de sus estudiantes y los propios frente a la desatención del poder público.

Por otro lado, en *Cartas a Guinea Bissau* (1982), presenta el proceso pedagógico, político y educativo en la república Guinea Bissau, dominada por el imperio portugués, nombrada hasta antes de 1973 con el nombre de Guinea Portuguesa. Este texto narra en el estilo de cartas sencillas, el proceso político liderado por el gobierno revolucionario para romper las cadenas opresoras del colonialismo imperante, para ello, Freire y su equipo pedagógico fueron invitados a participar, teniendo en cuenta la experiencia en la creación del programa de alfabetización para adultos.

Sin lugar a dudas el compromiso militante de Freire y el equipo de colaboradores trasciende al asistencialismo, pues involucra un proceso de alfabetización colectivo, incluyente, contextualizado y comprometido con la transformación de las comunidades movidas por la educación.

Una vez más, rompe la visión tradicional de la educación centrada en la trasmisión de conocimientos, para fijarla como eje central del empoderamiento de las comunidades oprimidas, en este caso en particular los habitantes de este país quienes durante cuatro siglos, fueron sometidos como colonia de Portugal; sin lugar a dudas *Cartas a Guinea Bissau*, cuenta paso a paso el proceso pedagógico y político, gestados con el propósito de encontrar en la educación el eje de lucha y resistencia para la concienciación y liberación de los sujetos.

No pretendió la reconstrucción del pueblo de Guinea Bissau desde sus conocimientos o experiencias, presento un compromiso ético-político para el trabajo de apoyo al cual fue invitado teniendo claro algo tan básico pero significativo como lo fue el reconocer que

Guinea Bissau no partía de cero sino de su historia, de su propia realidad. El conocimiento de la realidad posibilita el diseño y práctica de un proyecto político y educativo emancipador. La opción política no da pie al poder, al estado dominante, porque “quien es llamado a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar seguir aprendiendo” (Freire, 1982. p. 8).

Fundamenta que la alfabetización de adultos no debe ser dirigida a un proceso automático e irreflexivo debe comprometer a un proceso humanizado con actuación política, entendido como la movilización de las personas para auto gestionar sus propios procesos de vida, a la re-creación y participación en espacios que mejoren las condiciones de vida para todo un pueblo. El acto político de la alfabetización de adultos trasciende la invisibilización de los seres humanos, los cuales en un tiempo estaban destinados a escuchar y aprender, el acto político en este proceso educativo reconoció en su quehacer la comprensión crítica del contexto social. Rescatando la lucha de liberación como proceso que conlleva a la práctica de la democracia.

Freire desde su pensamiento crítico y perspectiva liberadora conservó su creencia en hombres y mujeres como seres con poder de creación y de crítica, para ello enuncia que "Tomar distancia" de la cotidianidad en que generalmente se encuentran "inmersos" (atribuyendo, no raras veces, a los hechos que en ella se dan una "legalidad" intocable) es un paso indispensable para "emerger" de ella y para ver en qué consiste realmente” (Freire, 1982. p. 50). Por lo cual, es merecedor un proceso motivado a pensarse y evaluarse como sujetos que puedan desarrollar su propia vida con límites en el respeto por los otros, que actúan de manera adecuada o inadecuada y como miembros de un pueblo donde se

encuentran dialógicamente con otros para hacer lectura del mundo y, desde allí, promover una lectura crítica de su acción, del mundo, de la palabra.

De este modo, el pensamiento crítico desde la alfabetización no puede conducir a sus alfabetizados a ser seres negativos, por el contrario esta actitud debe estar absolutamente alejada del pensamiento crítico para no irrumpir la mirada a la reflexión de lo que se está viviendo y de esta manera poder contribuir y construir desde la realidad.

Para Freire “los alfabetizados serían llamados desde el comienzo a asumir el papel de sujetos en el proceso de su aprendizaje” (Freire, 1982. p. 69), es así como se considera para el autor, la alfabetización un proceso de reconocimiento, un modo de lectura y transformación del mundo. Como parte de una concepción más amplia, el de ciudadanía, democracia y justicia y todo lo que ello implica para vivenciar y participar de un proceso real.

En este sentido, Paulo Freire, con sus prácticas de resistencia, lucha contra la homogenización, actuando de una manera diferente a la cotidianidad de los que aún pretenden ejercer un proceso dominante. Por el propósito de transformación social y por la visibilización de prácticas que asumen nuevos sentidos, el accionar colectivo contribuye decisivamente al conocimiento, vivencias, experiencias, a la memoria, el respeto que ayuda a entender por qué merece la pena compartir, comprometerse y luchar para re-crear.

Por último, Freire advierte que la educación es el medio más oportuno para el cambio social pues otorga al individuo herramientas para conseguir la autonomía, elemento clave para alcanzar la liberación, establece que en el proceso de cada día es necesario comprender su realidad, crear conocimiento y aportar al cambio de la sociedad, de ahí su

famosa sentencia “el hombre se sabe inacabado y por eso se educa”, que recalca el papel central del acto político – educativo.

3.3 Contraste: Aportes, concordancias y discrepancias en la Educación Popular

El conjunto de los elementos biográficos narrados anteriormente buscando entender el contexto y pensamiento de los autores, permiten vislumbrar algunos de los elementos que a continuación precisamos y que dan cuenta de los puntos de concordancia y discrepancia entre ellos a la luz de los postulados teóricos de Cornelius Castoriadis.

De acuerdo a lo anterior, inicialmente presentamos algunas reflexiones relacionadas con cada una de las categorías, acto seguido, se retoman otros elementos encontrados en los textos los cuales valen la pena considerarse pero no relacionadas con las trece categorías.

A continuación, iniciamos con cuatro categorías consideradas complementarias: educación, educando, educador y lenguaje. Al inicio de las mismas, se hace una breve explicación del contenido, teniendo en cuenta los sinónimos empleados por los autores en cada una de las obras.

3.3.1 Educación

Correspondieron a todas las unidades de registro que guarden relación con escuela, educación formal, educación no formal, educación progresista, educación democratizadora, bancaria, moral, religiosa, liberal, tradicional, escolástica, liberadora, la de los pares y la educación proveniente de grupos sociales.

En este caso los tres autores coinciden ver a la educación como un derecho fundamental incluyente, sus controversias se enfocan como se verá en algunas hacia sus prácticas, de ahí

que cuestionen el método escolástico y la escuela tradicional, además de su escasa relación con la cotidianidad del estudiante. Comenio (1998), por ejemplo, menciona que “la escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera”. (p 75), lo que en sus escritos hace referencia a que el estudiante sienta la alegría y curiosidad por aprender en orientación del maestro. Dewey (2001), sostiene que “la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida”. (p. 299), finalmente Freire (1997) cuestiona la “educación bancaria”, la cual también hace énfasis en la memorización y repetición lo cual “deforma la creatividad del educando y educador” (p. 9), lo cual plantea la necesidad de dejar de lado “el mecanicismo intelectual”, según el cual solo se hace una repetición en el aula con la convicción de que se está educando, cayendo en la simple transferencia del conocimiento sin “crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (p. 16), es decir sin hacer una reflexión sobre la práctica.

3.3.2 Educando

Se tuvieron en cuenta unidades de registro que tengan relación con estudiante, aprendiz, alumno, discípulo y sujeto. Respecto al papel del educando, Comenio (1998), llama la atención sobre la necesidad de superar el simple instruccionismo en compañía del maestro pues afirma que “no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo.” (p. 41). En esa misma línea, Dewey (2001) habla de la vida del educando en comunidad el cual llega al consenso para aprender a solucionar problemas y, por último, Freire (1997), al hablar de la importancia que tiene, el hecho de asumirse como educando,

sostiene que debe “Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (p. 14). Lo anterior evidencia un cambio no solo en la posición del educando, sino también en su rol, pues pasa de ser considerado como inadvertido en el proceso educativo a tener iniciativa y finalmente a tener identidad y coparticipación en el proceso educativo.

3.3.3 Educador

Involucra unidades de registro en las que se hace mención a maestro, preceptor, orientador, pedagogo, educador popular, educador progresista y profesor. Esta categoría es abordada desde la perspectiva de su quehacer, idoneidad, eticidad, es decir, su dimensión humana. Comenio (1998), lo ubica por encima del educando – por las condiciones de su tiempo - al expresar que “el maestro también, al querer iluminar en el conocimiento de las cosas al discípulo envuelto en las tinieblas de la ignorancia, tiene, en primer lugar, que excitar su atención para que reciba la enseñanza con inteligencia ávida y codiciosa (p.112)”, por su lado, Dewey (2001), menciona que debe proporcionar ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno, sostiene que es un aprendiz, y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro. Por último, Freire (1997), le proporciona atributos como “creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes. (p 9)”. De lo anterior se infiere que los tres valoran la práctica del docente no solo en su dimensión como conocedor de un saber sino también como ser humano con los sentimientos y emociones, por lo cual se exige de su ejercicio cuidado y dedicación a quienes están a su cargo.

3.3.4 Lenguaje

Finalmente, de este grupo abordaremos esta categoría que corresponde a unidades de registro relacionadas con diálogo, comunicación, las lenguas propias y latín, el silencio y lo simbólico. De Comenio (1998), mencionamos como resalta la importancia de comunicar y educar en la propia lengua el saber propiciando un mejor aprendizaje, por su parte Freire (1997) habla de la importancia de escuchar al otro en una verdadera formación democrática, por ello insiste en que “no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos”. (p 35) y Dewey (2001) recalca que “La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella. (p 20)”. Todo lo anterior lleva a concluir que no hay educación sin lenguaje y que los usos que se le den se constituyen en elementos de liberación o sumisión, en ese sentido, todo acto educativo debe conducir a encontrarse con el otro que es también coparticipe de la experiencia.

El segundo grupo lo constituyen las categorías que se contraponen y corresponden a autonomía y heteronomía - imaginario social e imaginario radical.

3.3.5 Autonomía

Se asume para este trabajo como concientización, desarrollo de la criticidad, liberación, obedecer a las normas siendo consciente de ellas. Aunque no es tan claro como en los otros autores, Comenio (1998), permite inferir en didáctica magna, dicha categoría en la relación estudiante y enseñanza, cuando afirma que el mismo, “sea capaz de penetrar hasta la

médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo” (p 41), lo cual sugiere una elaboración propia yendo más allá de la simple instrucción, además de ver su aplicación en lo cotidiano. Por su parte, Dewey (2001) propone una búsqueda a través de la libertad que “significa esencialmente el papel desempeñado por el pensar -que es personal- en el aprender: significa la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas”. (p 254). Finalmente, Freire (1997), habla reiteradamente del desarrollo de la criticidad y recreación del aprendizaje. En síntesis, para los tres autores, la autonomía es un proceso individual que sigue un camino gradual que comprende desde encontrarle utilidad aprendido hasta llegar ya en los dos últimos autores, al desarrollo de la creatividad que conduzca a la transformación de lo que se aprende.

3.3.6 Heteronomía

Son todas las unidades de registro que se relacionen con sumisión, actuar de acuerdo con lo establecido, obediencia ciega y mantenimiento del Statu quo, en palabras de Castoriadis (1996) “el hecho de pensar y actuar como lo exige la institución y el medio social (abiertamente o de un modo subterráneo)”. (p. 159).

Los tres autores coinciden en la presencia de esta categoría en la sociedad. Comenio (1998), deja entre ver en su texto como todos los individuos resultan instituidos por las instituciones que rigen su tiempo – iglesia y estado- , mientras que Freire (1997) rescata al niño de permanecer en este estado de obediencia ciega a las normas y lo asimila con el proceso de asunción en el aprendizaje, el cual “es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber

articulado. (p 14), quiere decir entonces, que el educando que no se asume, permanece en estado de sometimiento intelectual y posteriormente social. Finalmente, Dewey (1998) propone privilegia la educación como elemento que rompe con la heteronomía al asignarle la función de “liberar” a la sociedad de la simple practica politiquera que atañe únicamente a la participación representativa desentendiéndose de la democracia y política verdadera que implica la práctica de principios como el conceso y la participación activa en asuntos del gobierno.

3.3.7 Imaginario social

El imaginario social corresponde a lo instituido por medio de instituciones como la familia, iglesia y la escuela, está ligado con la creación cultural humana. Para Comenio (1998), aunque no lo denomina de esa forma, deja entrever en sus escritos como los seres humanos son instituidos por la iglesia y estado en los saberes que existen a través de la escuela. Así mismo Dewey (2001), atribuye al grupo social la trasmisión de saberes como parte del proceso de preparar a las nuevas generaciones, pero finalmente depositan esta labor, en la escuela, pero ambos – escuela y grupo social instituyen en muchas ocasiones volviendo a la escuela tradicional y ajena a las necesidades de los tiempos, en síntesis su obra muestra como lo instituido prevalece en el tiempo sobre todo en el saber. Finalmente, Freire (1997), reconoce en el imaginario social una riqueza que se manifiesta en la diversidad de saberes culturales locales que viajan con los estudiantes a la escuela en la cual, se deben reconocer y recuperar para aprender. Sin embargo, también en sus escritos plantea como muchos saberes se han empleado para dominación y exclusión, por lo tanto, hay que liberarse de ellos por medio de la educación.

3.3.8 Imaginario radical

Guarda relación con la creatividad, la criticidad, el asumirse, lo lúdico, lo experiencial y recreación entendido como transformar.

En esa línea, Comenio (1998), tampoco menciona dicha categoría, lo más cercano al término en su obra, lo relaciona con el papel ideal del maestro como ser creativo e imaginativo en su práctica pedagógica. Dewey (2001), destaca en relación con el estudiante su papel creador e innovador al buscar en la educación problemática, las respuestas para solucionar sus necesidades. También vale la pena destacar su hincapié en la fuerza de la educación moral del niño y joven, para que mediante el consenso en la convivencia llegue a la autonomía individual y de la comunidad que posibiliten un cambio político y social. Finalmente, Freire (1997) plantea la importancia del desarrollo de la criticidad en el individuo y sociedad que conduzcan a “pensar acertadamente es dejar ver que como seres históricos tenemos la capacidad de intervenir en el mundo, de conocer el mundo”. (p. 29).

Por último, abordamos el grupo de las categorías democracia, política, ética, herencia socio- histórico y religión.

3.3.9 Democracia

Corresponde a unidades de registro que hagan referencia a participación, inclusión, consenso y forma de gobierno del pueblo.

La categoría democracia, no es empleada por Comenio (1998), se infiere que al hablar de inclusión - específicamente de la mujer en el ámbito educativo- pues “es también imagen de Dios, partícipe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo)” (p 31) hace

referencia a la misma. De modo más concreto, Dewey (2001), expresa que “Una democracia es más que una forma de gobierno; es primeramente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente” (p.82), Finalmente Freire (1997), sostiene que “La solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática” (p. 14). De lo anterior se deduce que esa categoría se realiza en la vida en comunidad expresada a través de principios como la inclusión, la igualdad, justicia, consenso y humanización del género humano, en palabras de Castoriadis el desarrollo de “la autonomía individual y colectiva, y el bien común tal como es concebido por la colectividad considerada”. (1996, p. 53).

3.3.10 Política

Se tuvieron en cuenta las unidades de registro que hacen referencia a la búsqueda del bien común y la forma como se ejerce el poder por medio de instituciones y funcionarios creados para tal propósito.

Comenio (1998) al hablar de este término hace referencia a la toma de decisiones por parte del estado para instituir la sociedad, sobre todo en la organización de la educación de acuerdo a su ideal que tenga para la misma. Hay que recordar que fue precisamente él, quien inscribe a la escuela en este ámbito. Por su parte Dewey (1998), refiere a la oportunidad de cambiar a través de su ejercicio la sociedad injusta y desigual en la cual vivió usando como camino la educación, por ello, crítico las prácticas politiqueras y la forma como los ciudadanos de su tiempo vivían ajenos a este tema. Por último, Freire (1997) y (1982), la enfoca en dos sentidos. Por un lado, hacia el rol del maestro como ser

que debe exigir al estado el cumplimiento de sus derechos y para la escuela su atención que conlleve a mejorar su aspecto físico a fin de volver más agradable el aprendizaje de los estudiantes. Por otro, en función de la sociedad, en cuanto a ser consciente de su dominación para que con la educación liberadora se transforme su situación actual, dependiendo de sus contexto y circunstancias, de ahí que sostiene que “la lucha es una categoría histórica, que reinventa la forma también histórica de luchar” Freire (1997, p. 22)

3.3.11 Ética

Hace referencia a vivir bien, proceder de acuerdo a principios o valores morales y actuar bajo las normas acordadas en comunidad. Respecto a esta categoría, los tres autores coinciden en hacer énfasis en la educación moral del estudiante que conlleven al entendimiento de las normas, a través del uso de la razón. Hacemos énfasis, en Freire (1997), quien resalta que “no podemos asumirnos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos” (p. 6), lo que significa que cualquier empresa humana, no es loable, sino tiene de por medio esta categoría, es decir, debe existir coherencia entre los fines y las prácticas, pues por más enaltecida que sea la meta, no se puede conseguir sin fines éticos, en ese mismo sentido muestra gran interés por maestro como sujeto eminentemente ético que educa con el ejemplo.

3.3.12 Herencia socio histórica

Guarda relación dentro del documento con el legado cultural de las civilizaciones o grupos; saberes locales, valores, creencias, tradiciones, costumbres, prácticas culturales y modos de

vida, para este caso, los tres autores coinciden en reconocer la presencia de este legado en toda la sociedad. De las obras analizadas Comenio (1998) hace la diferencia al mostrar la herencia religiosa a lo largo de su obra y que sugiere, sea tenida en cuenta en la formación del estudiante.

3.3.13 Religión

Para este caso se tuvieron en cuenta las creencias de la tradición judeo- cristiana: el catolicismo, el movimiento de la reforma y la contrarreforma.

Quisimos destacar de la lectura de Didáctica Magna, esta categoría, la cual representa la dimensión espiritual del ser humano ligada a sus creencias, categoría no abordada desde los postulados teóricos de Castoriadis. Esta categoría está ligada a las creencias religiosas del autor, las cuales son evidentes a lo largo del texto- el cual concibe al ser humano como creación de Dios-. Comenio (1998), nos ilustra al respecto al plantear que “Sin excepción, hay que tender a que, en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas: I Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias. II. Se cultiven los idiomas. III. Se formen las costumbres con suma honestidad. IV. Se adore sinceramente a Dios” (p 33). Hay que señalar, que ni en Dewey ni en Freire se encontraron unidades de registro que hicieran alusión a esta categoría.

3.3.14 Otros puntos de encuentro

Dejando de lado las categorías de Castoriadis, se destacan otros elementos de concordancia entre los autores. El primero, hace relación a la concepción del niño y joven teniendo en cuenta los componentes biológicos y desarrollo mental. Por ello, no es extraño que los tres

propongan unos niveles de estudios acordes con la edad bajo una concepción de aprendizaje en forma de espiral que va complejizándose cada vez más, a medida que avanza la edad. En este aspecto, lo novedoso de Freire es involucrar la educación para adultos, bajo la idea de una escuela abierta, liberadora, transformadora y crítica; un espacio alejado de las cuatro paredes, en el cual, escuela y comunidad se unen propiciando una transformación en la enseñanza al vincularla con la vida de la comunidad, saberes propios, costumbres, tradiciones, prácticas ancestrales y la articulación entre el conocimiento y el contexto.

Un segundo elemento refiere a las escuelas como espacio físico, las cuales para favorecer el aprendizaje deben de estar bien equipadas con elementos o implementos que cautiven al niño para que aprenda con alegría y entusiasmo.

Igualmente, los tres autores coinciden en rescatar la dimensión corporal del estudiante. Dewey, por ejemplo, resalta la importancia de lo lúdico y experiencial en el aprendizaje en tanto que Comenio resalta la importancia de un aprendizaje mediado por los sentidos y Freire como ya se ha hecho mención rescata la relación teoría y práctica en la que se involucra el juego.

Finalmente, rescatamos de Freire (1982), el reconocimiento de la pluralidad entendida como su respeto por la diferencia en parte atribuida a la vivencia cultural que experimento y su interacción directa con las comunidades.

En síntesis, este apartado, ha permitido develar que son más las concordancias entre los autores que las discrepancias, sin perder de vista las diferencias en las épocas en que cada uno vivió ya que como se mencionó al comienzo lo que cada uno hace es plasmar una visión más amplia de cada categoría, contextualizándola a su momento histórico-social.

A partir de lo anterior y con base en otros elementos, sintetizamos los aportes pedagógicos en la siguiente tabla, en la cual se presenta por un lado las categorías tomadas de Castoriadis y a continuación se presenta la visión de cada autor.

<i>AUTORES</i>				
<i>CATEGORIA</i>		COMENIO	DEWEY	FREIRE
Educación	<i>¿A quién se dirige?</i>	A todos, totalmente: niños, niñas, jóvenes y discapacitados; una escuela que enseñe todo a todos y totalmente. En síntesis, la educación es un derecho.	A niños y jóvenes que conviven mientras aprenden descubriendo habilidades y talentos. Para él, la educación es un derecho.	A niños, jóvenes y sobre todo a adultos vinculando la escuela con la comunidad. Asume la educación como un derecho.
	<i>¿De qué forma?</i>	Con método inductivo, programación por áreas del conocimiento, organizada en niveles teniendo en cuenta las edades, niveles de complejidad, y la división naturalista del tiempo.	Con planes de estudios, por edades descubriendo por necesidad e interés	Organizada por edades incluyendo la adultez e incorporando el diálogo en el acto educativo.
	<i>Propósito</i>	Preparar al hombre intelectual, ética y religiosamente para que viva este mundo, pero aspire a la vida eterna.	Vivir mediante el aprendizaje a través de la relación entre teoría - práctica para formar ciudadanos autónomos y democráticos.	Transformar la realidad desde una perspectiva crítica como forma de conocimiento que se encamina a un acto re- creador desde una perspectiva liberadora.
	<i>¿Cómo concibe la escuela?</i>	Como taller de hombres, es decir, aquella donde se recibe la verdadera sabiduría lo cual le permitirá al hombre aspirar una vida celestial.	Como una comunidad de vida donde los intereses sociales solo se desarrollaran en la formación de una experiencia común.	Como centro de producción sistemática de conocimiento, que promueve en el educando continuamente la curiosidad en lugar de "domesticarlo".

Democracia	<i>¿Con que fin?</i>	Incluir a la mujer en otra experiencia de conocimiento a través de la educación mixta – educación universal-	Formar un ideal de democracia a través de la creación de gran comunidad.	Crear nuevas dinámicas en la relación escuela – maestro- estudiante y comunidad en el reconocimiento del otro.
	<i>¿Cómo se evidencia?</i>	Educación universal y estatal, con nuevas prácticas pedagógicas que transformen el aprendizaje conservando disciplina.	Educación moral que conduce a la construcción de una democracia trascendente en comunidad.	Reconociendo el saber del otro en el trabajo colectivo y productivo que permite la participación de todos en el aprendizaje.
Educador	<i>¿Cómo se considera?</i>	Quien tiene la sabiduría y maneja el conocimiento	Actor activo en el proceso de aprendizaje es conocedor del saber y de la psicología del niño.	Orientador en el proceso de aprendizaje, quien enseña al tiempo que aprende sin perder la autoridad.
	<i>¿Qué debe hacer?</i>	Implementar el uso de los sentidos y corporalidad del niño en el aprendizaje en contacto con la naturaleza.	Reconocer las necesidades y capacidades presentes en el estudiante para promover una experiencia propia, incorporando la corporalidad, lo lúdico.	Apoyar al educando en la comprensión de la realidad y promover la búsqueda del conocimiento y la creatividad incorporando la corporalidad.
	<i>¿A través de?</i>	Inspirar la aplicabilidad de lo enseñado a la vida futura.	Elegir el material adecuado para fortalecer el proceso de aprendizaje.	Utilizar los mejores medios en el proceso de aprendizaje, es innovador y eminentemente ético en su quehacer.
Educando	<i>Visto como</i>	Creación de Dios, con posibilidades para aprender por medio de los sentidos y en relación con la naturaleza.	Ser con conocimientos previos, con capacidad para aprender en relación con otros, movido por sus intereses y necesidades acorde con la edad.	Ser activo, crítico y creativo con saberes comunitarios que pueden aprovecharse en la re-creación del conocimiento.

Autonomía	<i>¿Cómo se consigue?</i>	Al ser instituido en las instituciones, el individuo permanece en la heteronomía.	A través de la educación moral conducente a la práctica de normas para vivir en sociedad que interiorizadas conducen a la autonomía individual y social	Gracias a la educación crítica de la realidad concientiza al estudiante para que actúe de manera autónoma que permitan a la reinención del ser humano.
Heteronomía	<i>¿Cómo se presenta?</i>	El individuo es formado a través de la iglesia y escuela de acuerdo a la cultura y visión del estado.	La educación tradicional hace que el individuo actúe de acuerdo al Statuo quo.	La educación bancaria mantiene un individuo sometido, no critico ni consciente de la realidad.
Lenguaje	<i>¿Qué función tiene?</i>	El latín como lengua de enseñanza dificulta el aprendizaje, por tanto privilegia las lenguas propias.	Vivifica la interacción con el otro, como elemento facilitador del aprendizaje y medio para crear consenso.	Lo dialógico como principio educativo popular, apoyado en el silencio permite escuchar y aprender del otro.
Política	<i>¿Cómo se emplea?</i>	Como medio para universalizar la educación al inscribirla en la esfera política estatal.	Como un acto de transformación social haciendo frente a la desigualdad e injusticia y a la dominación colonial.	Ligada a la educación convierte a la enseñanza en acto político que busca el cambio social.
Imaginario social	<i>¿Cómo se presenta?</i>	Aquel legado cultural que se transmite en la escuela hace parte de la sociedad.	El legado cultural de anteriores civilizaciones y que se transmite en el grupo social.	Como lo histórico-cultural local que se puede re-crear.
Imaginario radical	<i>¿Cómo lo expresa?</i>	La escuela como escenario que debe transformarse en sus prácticas y métodos.	Desarrollo del espíritu crítico, artístico e innovador y democrático en el estudiante.	En el estudiante, consiente de ser inacabado con posibilidad de superación lo que implica pasar del sentido común al conocimiento creador.
Herencia socio histórica	<i>¿Cómo se mantiene?</i>	A través de la escuela que transmite el conocimiento acumulado por la sociedad, estado e iglesia.	Inicialmente en el grupo social que educa desde lo experiencial-vivencial, posteriormente, a través de la escuela.	La escuela la favorece en el trabajo colectivo-productivo promoviendo nuevas formas de aprendizaje.

Pedagogía	<i>¿Qué la caracteriza?</i>	Enseñanza orientada de lo más simple a lo más complejo teniendo en cuenta el desarrollo biológico del niño. Debe tener fundamentos, orden, método y tener en cuenta condiciones ambientales de la escuela.	Aprendizaje vivencial en la exploración frente a problemas de aprendizaje propuestos que sirvan en el presente.	Utiliza método, autoridad y materiales del entorno escolar con los que se pretende movilizar al educando a la comprensión de los objetos.
Ética	<i>¿Cómo se manifiesta?</i>	Dirigida en el estudiante al aprendizaje de costumbres, piedad y virtudes que constituyen un todo para aprender a actuar de acuerdo a la norma establecida.	Da través de la educación moral pues el hombre debe formarse primero como ser individual y social para luego formar en profesión.	Orienta al educador a un encuentro consigo mismo y con su práctica para formar individuos libres y autónomos que saben convivir.
Religión	<i>Entendida como</i>	Todo hombre es como creación de Dios que se educa para ser mejor.	No se evidencia esta categoría, aunque en sus escritos critica la escuela escolástica y el enfoque filantrópico.	No se evidencia la categoría, aunque hace crítica a la educación tradicional o bancaria.

Tabla 1. Contraste: Aportes, concordancias y discrepancias a la Educación Popular.

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo.

Cerramos este apartado, reafirmando lo expresado ampliamente a lo largo del documento, los tres proyectos de la modernidad conciben a la educación como un derecho, deber ser de calidad, por ello resulta un lugar común interpelar a la escuela proponiendo un nuevo paradigma educativo para su tiempo. En ese sentido, se pueden considerar como proyectos paidocentricos pues muchos de los elementos propuestos giran en torno al educando enfocándose en propiciar un mejor aprendizaje ya sea del niño, joven o adulto poniendo diálogo tanto en el saber escolar como en el saber social.

Capítulo IV

Conclusiones, recomendaciones y nuevas preguntas

Este capítulo sintetiza los principales hallazgos fruto de la reflexión en el cierre del trabajo, pretendiendo dar cuenta de la incidencia e importancia del documento para la Educación Popular, grupos de investigación, colectivos de pensamiento, movimientos sociales, educadores e interesados en comprender el aporte intelectual de Juan Amos Comenius, Jhon Dewey y Paulo Freire tanto a la Educación Popular como la educación en general. Al final, se dejan planteados algunos asuntos relevantes en las recomendaciones y en nuevas preguntas con el fin de ir ampliando el conocimiento sobre este tema.

4.1 Conclusiones

1. La tradición ha enseñado que la Educación Popular surge en el contexto latinoamericano con Paulo Freire como máximo exponente, este trabajo evidenció desde una perspectiva histórico-social que la historia de la Educación Popular es transversal a la historia de la educación y desde el advenimiento del pensamiento pedagógico moderno ha sido eje transformador de la escuela tradicional como escenario social mostrando con ello que no ha sido ajena a los desafíos de los tiempos. En ese sentido para la actualidad, es preciso resignificar espacios educativos para que los actores involucrados vivencien prácticas democratizadoras pues aún persisten escenarios antidemocráticos, de dominación, desigualdad y exclusión.

2. La Educación Popular con el surgimiento del pensamiento pedagógico moderno empezó a gestarse dentro de las distintas comunidades con varios enfoques que actúan en dos sentidos: el educativo y el político; A veces en la preocupación por educar a los pobres –filantropismo-, otras a través de búsqueda de universalización de la educación para democratizarla, igualmente en la formación para el trabajo y por último, buscando orientar la organización de las comunidades o grupos sociales para reivindicar sus derechos, buscando con todo ella una transformación social.

3. La Educación Popular posibilita el vínculo entre la escuela y la comunidad al dar una mirada diferente a los procesos educativos pues en esencia involucra dos perspectivas, la educativa y la política. En lo educativo recoge características del contexto, saberes, tradiciones e identidades culturales, aspectos que la escuela tradicional ha dejado de lado, propiciando espacios pedagógicos y comunitarios al pensar desde lo epistémico a la comunidad. En lo político, utiliza la educación como herramienta para transformar individuos y sociedad, por ello, educar no es un acto neutral en tanto que incide desde una postura crítica en la transformación de escenarios mediante la participación, creatividad y la autonomía.

4. La escuela es un derecho patrimonial de la humanidad expuesta a cuestionamientos y transformaciones, en este camino está en búsqueda permanente para ser más política, sin distinciones, democrática, igualitaria, inspiradora, no discriminatoria, justa, lugar donde se gocen principios para el desarrollo de la autonomía, la imaginación radical o creadora, la deliberación, el consenso, para finalmente

romper con el imaginario que la circunscriben a cuatro paredes logrando traspasar esas barreras físicas, trasladando así su acción a todos los espacios cotidianos.

5. La historia humana releva la aparición recurrente de personajes cargados de utopías, algunas situadas en el no lugar, otras dando respuesta a momentos de coyuntura. Este trabajo evidenció que las utopías del pensamiento pedagógico moderno a pesar de que respondieron a una coyuntura propia de su tiempo se fundaron en la relación teoría – práctica, por lo que aún continúan vigentes.

4.2 Recomendaciones

En las prácticas pedagógicas avivar la llama del compromiso con la transformación de la escuela a partir de la consolidación de procesos comunitarios, culturales, educativos capaces de involucrar a la colectividad en la lucha por hacer de ella un espacio de inclusión, respeto por la diversidad y contextualización que guíen el accionar transformador dentro y fuera del ámbito escolar. En esta vía, es importante propiciar espacios para la formación democrática de los estudiantes quienes son actores políticos, capaces de intervenir, participar y proponer cambios no solo dentro de la escuela sino también en sus comunidades.

En el contexto universitario, se sugiere a la Universidad del Cauca, continuar apoyando la formación avanzada de investigadores teniendo como punto de partida la incidencia de los educadores en la movilización de las comunidades en camino a la humanización de los procesos educativos y políticos, pilares fundamentales del accionar de la Educación Popular.

En el contexto de la práctica educativa popular, terminado este proceso de investigación, se hace visible la necesidad de socializar esta apuesta investigativa fruto del análisis de contenido cualitativo. En este sentido, la recomendación al equipo investigativo, gira entorno a la búsqueda de escenarios académicos, comunitarios y escolares, interesados en conocer los alcances de este trabajo con miras a difundir lo aprendido y así contribuir a fragmentar los procesos tradicionales de aprendizaje que aún perviven amalgamados en algunos espacios educativos.

4.3 Nuevas preguntas

Por último, dejamos planteados dos asuntos pendientes y pueden ser retomados en posteriores trabajos o reflexiones.

- ¿Un mundo tan tecnologizado como el que vivimos, requiere nuevas utopías que responderían a este reto o, las utopías presentadas en este trabajo, nos dan las claves para construir y vivir una verdadera democratización de la escuela y sociedad?
- ¿Cuál es la propuesta que existe en nuestro país enfocada desde la educación para construcción de una verdadera democracia?

Referencias

- Arenal. C (2003). *La beneficencia, la filantropía y la caridad*. Biblioteca virtual universal. Editorial del cardo. Recuperado en 2018 de <http://www.biblioteca.org.ar/libros/70778.pdf>
- Bellostas, Joaquín. (1991). *Sociología y cristianismo en el Desarrollo de la Familia*. Editorial Clío. Barcelona.
- Blanco Martínez R (1996). *Bibliografía un clásico del siglo XX: John Dewey en Revista de Educación*, núm. 31.
- Burlando Giannina (2015) *Educación en la nueva práctica de ciudadanía democrática: bases de John Dewey*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 37, n. 4
- Castoriadis. (2008). *Teoría, praxis y proyecto*. Recuperado el junio de 2017, de <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/el-pensamiento-de-cornelius-castoriadis-vol-2.pdf>
- Castoriadis. (1995). *La Democracia como Procedimiento y como Régimen*. [Intervención en el encuentro internacional "La estrategia democrática", Roma, febrero de 1994, cuyas ponencias fueron recogidas en el libro *La strategia democratica nella società che cambia*, Ed. Datanews, Roma, mayo 1995.]. Obtenido 04-26-2014 en <http://www.google.com.co/dialnet.unirioja.es/>
- Catalán, M. (s.f.). *¿Es conveniente engañar al pueblo?* Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marqués de Condorcet. Recuperado en 2018 de:

<http://www.sequitur.es/wp-content/uploads/2010/09/es-conveniente-enganar-al-pueblo.pdf>

Comenio, J.A. (1998). *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.

Devés Valdés, E (2003). *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*. Tomo II: desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990). 2ª reimpresión. Buenos Aires: Ed. Biblos,

Dewey, J. (2001). *Democracia y Educación*. Madrid: Editorial Morata.

Dorantes, C. y Matus, G. (2007). *La Educación Nueva: la postura de John Dewey*. *Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, 5, (9). Recuperado el 20, 10- 2018 de: <http://www.odiseo.com.mx/2007/07/dorantes-matus-dewey.html>

Ferrer T, y. SANZ, F. (2003). *Génesis y situación de la Educación Social en Europa*, Madrid, UNE

Fermoso, Estébanez, P (s.f). *Bibliografía sobre John Dewey: filosofía de la educación*. Universidad autónoma de Barcelona

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía, Saberes Necesarios para la Práctica*. Mexico. Siglo XXI editores.

Freire, P. (1990). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. Mexico. Siglo XXI editores.

Freire, P. (1982). *Cartas a GUINEA-BISSAU. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. Mexico. Siglo XXI editores.

Freire, P. (1980). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.

Gómez M., M. A. (2000). *Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología*. Recuperado el 2017, de

<https://metodologiaecs.wordpress.com/2012/05/20/analisis-de-contenido-cualitativo-y-cuantitativo/> en 20 mayo 2014.

Gómez, M. (2008). *Paulo Freire: Un educador para el siglo XXI*. Escuela abierta, pp. 191-201. Recuperado en 2018 de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3088209.pdf>

Gordillo, E. (2015). *Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental* en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Boyacá, Colombia

Heinz, P. (1999). *Paulo Freire. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. vol. XXIII, nos 3-4. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, Recuperado en 2018 de www.ibe.unesco.org/sites/default/files/freires.pdf

Hernández, R. y González, J. (2015). *Gremios y corporaciones laborales. Debates historiográficos y estado de la cuestión* en *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, Universidad de Valladolid Arce Universidad de Murcia. Recuperado en 2018 de: <http://revistas.um.es/areas/article/download/247121/187731>

Ies, J. J. (2016). *Los problemas de la sociedad industrial. El movimiento obrero. Historia del mundo contemporáneo*. Departamento de geografía e historia. Curso 2016

Jacq C. (s.f). *La masonería historia e iniciación*. Recuperado en 2018 de https://eruizf.com/lecturas/books/christian_jacq/christian_jacq_la_masoneria_historia_e_iniciacion.pdf

Jara, Óscar. (s.f.) *Educación popular y cambio social en américa latina*. Recuperado en 2018 de

www.iepala.es/.../CEAAL_Educacion_Popular_y_Cambio_Social_en_AL-Oscar_Jara.

- Kumar, K. (1992). *El pensamiento utópico y la práctica comunitaria: Robert Owen y las comunidades owenianas*. Keynes College. Univ. de Kent. Canterbury, Inglaterra.
- Política y Sociedad, II (1992), Madrid. pp. 123-143. (Traducción: Claudia Narocki)
- La masonería medieval. (s.f). recuperado en 2018 de: <http://www.gliu.org/wp-content/uploads/2015/03/La-Masoner%C3%ADa-Mediaval1.pdf>
- Martínez, R. (1983). *El concepto educativo de John Dewey* en Huellas Vol. 4 No. 8 Uninorte. Barranquilla. p. 30 – 33.
- Mejía, M.R. J. (2014). *La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas
- Mejía, M. R. . (2011). *Educación y Pedagogía en América Latina, una Práctica con Historia. Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la Educación) (p. 19-20)*. Lima. Tarea Asociación Gráfica. Lima: Tarea Asociación Gráfica.
- Mendía, R. (1979). *El trabajo colectivo como instrumento educativo*, Antón Semenovich Makarenko (1888-1939).
- Mesa C., G. (2014). *La Recreación en los Tres Grandes Proyectos de la Educación en la Modernidad*.
- Mesa C, G. (2014). *Escuela y recreación en los contextos socio históricos de la Modernidad [diapositivas de power point] Seminario de la Maestría en Educación Popular*.

- Nava, T. (1787). *La mujer en las aulas (siglos XVI- XVII): una historia en construcción*. Memorial literario. Instructivo y curioso de la corte de Madrid, p. 377-389. Recuperado en 2018 de https://www.researchgate.net/publication/27583243_La_mujer_en_las_aulas_siglos_XVI_-_XVIII_una_historia_en_construccion/download
- Rabecq M. M. (1957). “*Juan Amos Comenius, apóstol de la educación moderna y de la comprensión internacional*” en *El Correo de la Unesco* N° 11- año X. Noviembre. Paris, Francia, p. 4-15.
- Schuckmann, A. L. (trad.)(2016) *La mano derecha de Lutero y autor de la Confesión de Augsburgo*. La iglesia luterana-sínodo de Misuri, concordiahistoricalinstitute.org Recuperado en 2018 de: http://lutheranreformation.org/wp-content/uploads/2016/07/ref500-Melanchthon_Handout_Spanish.pdf
- Salmerón C. Ana María. (2016). *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación México*, Universidad Pedagógica Nacional. Perfiles Educativos | vol. XXXVIII, núm. 154. IISUE-UNAM. Recuperado en 2018 de <http://www.redalyc.org/html/132/13248313013/>
- Sanborn y Portocarrero, (2003). *La filantropía realmente existente en América latina*. Centro de investigación de la universidad del pacifico (CIUP). Lima, Perú. Recuperado en: http://www.prohumana.cl/minisitios/seminario/download/sanborn_portocarrero.pdf
- Sanz, F (1998). *Significado histórico de Paulo Freire*.

- Soëttard, M. (1994). *Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. vol. XXIV. N.º 1-2.
- Torres, C. & Feinberg, W. . (2014). *Democracia y Educación: John Dewey Y Paulo Freire. Cuestiones Pedagógicas*. Recuperado el agosto de 2017, de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/23/M_2.pdf
- Westbrook R. B. (1999). *John Dewey (1859-1952)*. UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999
- Zuluaga O. I. (2007). “Otra vez Comenio” en *Revista de educación y pedagogía.*, Medellín, universidad de Antioquia. vol. XIX, núm. 47, enero – abril.
- Zablotsky, E. (2013). *La educación como instrumento de la filantropía del Barón de Hirsch*, CEMA Working Papers: Serie Documentos de Trabajo. 516, Universidad del CEMA.

Anexos

Anexo 1. Unidades de registro Didáctica Magna

UNIDADES DE REGISTRO			
TEXTO: Didáctica Magna.		FUENTE: COMENIO, Juan Amós (1998) Didáctica Magna. México: Editorial Porrúa	
CATEGORIAS: Autonomía (A), Democracia (D), Educación (E), Educador (EDU), Educando (ED), Ética (ET), Herencia socio-histórica (HSH), Heteronomía (H), Imaginario social (IS), Imaginario radical (IR), Lenguaje (L), Pedagogía (P), Política (POL), Religión (R)			
SUBCATEGORIAS: formación (f), espacio escolar (ee), saber (sab), disciplina (dis), educación familiar (ef), organización de la escuela (oes), educación dialógica (ed), método (m)			
PAG	UNIDAD DE REGISTRO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1	Te elegí como compañero mío en la eternidad, dispuse para tu uso el cielo, la tierra y todo cuanto contienen, reuní en tí solo cuanto brilla en cada una de las demás criaturas: la esencia, la vida, el sentido y la razón	R	
1	Todos aquéllos que tienen la misión de formar hombres hagan vivir a todos conscientes de esta dignidad y excelencia y dirijan todos sus medios a conseguir el fin de esta sublimidad.	E EDU	
2	Cuanto somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos y poseemos no es sino una determinada gradación, en la que, lanzados más y más allá, alcanzamos siempre grados superiores, sin que jamás lleguemos al supremo.	E	Sab
2	Cuanto somos, obramos, pensamos, hablamos, ideamos, adquirimos y poseemos no es sino una determinada gradación, en la que, lanzados más y más allá, alcanzamos siempre grados superiores, sin que jamás lleguemos al supremo.	E	
3	El que dedicase su espíritu al estudio de la sabiduría, jamás llegará al fin, porque cuanto más vaya conociendo, más aún verá que le falta por conocer.	E	Sab
8	Ser criatura racional es ser observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo entero.	HO	Sab
9	El nombre de Erudición comprende el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas; el de buenas costumbres, no sólo la externa urbanidad, sino la ordenada disposición interna y externa de nuestras pasiones; y con el de Religión se entiende aquella interna veneración por la cual el alma del hombre se enlaza y une al Ser Supremo.	E	
11	El hombre ha sido creado con aptitud para la inteligencia de las cosas, para el buen orden de las costumbres y para el amor de DIOS sobre todas las cosas.	R HO ET	
13	Mediante ellos pueda el alma humana ponerse en relación con el mundo exterior, y son la vista, oído, olfato, gusto y tacto, y así nada habrá referente a las criaturas que se escape a su conocimiento, puesto que en el mundo visible nada existe que no se pueda ver u oír, oler, gustar o tocar, y, por tanto, conocer qué y cómo sea;	E HO	

	y de esto se sigue que todo cuanto el mundo encierra puede ser conocido por el hombre dotado de entendimiento y de sentido. Es inmanente en el hombre el deseo de saber, y no solamente tiene tolerancia en los trabajos, sino inclinación a ellos. Resalta esto de un modo visible en la primera edad y no nos abandona durante toda la vida.		
14	Nuestro entendimiento está sediento de objetos, los desea con ansia, trata siempre de investigar, y recibe, mejor dicho devora, todas las cosas; siempre infatigable, con tal de que se le ofrezcan a su consideración ordenadamente una detrás de otra sin ofuscarle con simultánea multitud.	HO	Sab
17	Vamos a demostrar que naturalmente existe en el hombre la raíz de la religión, toda vez que es la imagen de Dios. La imagen indica semejanza y es ley inmutable de todas las cosas que cada uno se complace con su semejante.	R	
20	La Naturaleza nos da las semillas de la Ciencia, honestidad y religión, pero no proporciona las mismas Ciencia, Religión y Virtud; éstas se adquieren rogando, aprendiendo y practicando. De aquí se deduce que no definió mal al hombre el que dijo que era un Animal disciplinable, pues verdaderamente no puede, en modo alguno, formarse el hombre sin someterle a disciplina.	R	
23	En general a todos es necesaria la cultura. Pues si consideramos los diversos estados del hombre hallaremos esto mismo.	HSH	
23	Los que alguna vez han de dominar a otros, como reyes, príncipes, magistrados, pastores de las iglesias y doctores, tan necesario es que estén imbuidos de sabiduría como estar dotado de los ojos para guiar el camino, la lengua intérprete (p: 22 del libro original) de la palabra, la trompeta para el sonido, la espada para la batalla. De igual modo los súbditos también deben estar ilustrados para saber prudente y sabiamente obedecer a los que mandan; no obligados de modo asnal, sino voluntariamente por amor.	E A POL	
23	A todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes	E	
24	De igual modo el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana (como todo bruto en la suya); pero no puede llegar a ser Animal racional, sabio, honesto y piadoso sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad. Ahora hay que demostrar que esta plantación debe efectuarse cuando las plantas son nuevas.	E ET R	
24	Aunque no sea inminente la muerte y se esté seguro de una vida larguísima, sin embargo, debe, naturalmente, empezarse la formación, puesto que la vida ha de pasarse, no aprendiendo, sino operando	E	f
25	Para que el hombre pudiese formarse para la Humanidad le otorgó Dios los años de la juventud, en los que inhábil para otras cosas fuera tan sólo apto para su formación	E HO	f
27	Vamos a ver ahora a quién le incumben. Corresponden, naturalmente, a los padres; los cuales, ya que fueron	E	f ef

	autores de la vida natural, deben también serlo de la vida racional, honesta y santa		
28	Con avisado propósito se estableció que personas escogidas, notables por el conocimiento de las cosas y por la ponderación de costumbres, se encargasen de educar al mismo tiempo a los hijos de otras muchas. Y estos formadores de la juventud se llamaron Preceptores, Maestros, Profesores; y los lugares destinados a estas comunes enseñanzas: Escuelas, Estudios literarios, Auditorios, Colegios, Gimnasios, Academias, etc	E EDU	
29	Puesto que muy raramente los mismos padres tienen condiciones o tiempo para educar a los hijos, debe haber, por consiguiente, quienes hagan esto exclusivamente y por lo mismo sirvan a toda la comunidad.	EDU	
30	No sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos de los ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas.	E D	
30	Todos, por lo tanto, han de ser preparados de tal modo que, instruidos sabiamente en las letras, la Virtud y la religión, puedan atravesar útilmente esta vida presente y estar dignamente dispuestos para la futura. El mismo Dios nos asegura siempre que ante El no hay acepción de personas. Por lo cual, si nosotros admitimos a algunos pocos, excluyendo a otros, al cultivo del ingenio, cometemos injuria, no sólo contra nosotros mismos, consortes de ellos en su naturaleza, sino contra Dios, que quiere ser conocido, amado y alabado por todos aquellos en quienes se imprimió su imagen.	E R ET D	
31	Nadie debe ser excluido, sino aquellos a quienes Dios negó en absoluto el sentido o el conocimiento. No existe ninguna razón por la que el sexo femenino (y de esto diré algo en especial) deba ser excluido en absoluto de los estudios científicos (ya se den en lengua latina, ya en idioma patrio). Es también imagen de Dios, partícipe de su gracia y heredero de su gloria; está igualmente dotado de entendimiento ágil y capaz de la ciencia (a veces superiores a nuestro sexo) y lo mismo destinado a elevadas misiones, puesto que muchas veces han sido las mujeres elegidas por Dios para el gobierno de los pueblos, para dar saludables consejos a los Reyes y los Príncipes, para la ciencia de la Medicina y otras cosas saludables para el humano linaje, le encomendó la profecía y se sirvió de ellas para increpar a los Sacerdotes y Obispos	D E	
33	En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y artes.	E D	
33	Todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean.	E	
33	Sin excepción, hay que tender a que, en las escuelas, y después toda la vida gracias a ellas: I Se instruyan los entendimientos en las artes y las ciencias. II. Se cultiven los idiomas. III. Se formen las costumbres con suma	E R ET	f

	honestidad. IV. Se adore sinceramente a DIOS		
36	Así en la escuela deberán enseñarse a todos cuantas cosas hacen referencia al hombre completo, aunque unas hayan de ser después de mayor uso para unos que para otros.	E	
37	Llamo escuela, que perfectamente responde a su fin, a la que es un verdadero taller de hombres; es decir, aquella en la que se bañan las inteligencias de los discípulos con los resplandores de la Sabiduría para poder discurrir prontamente por todo lo manifiesto y oculto (como dice el libro de la Sabiduría, 7.17); en la que se dirijan las almas y sus afectos hacia la universal armonía de las virtudes y se saturen y embriaguen los corazones con los amores divinos de tal modo que todos los que hayan recibido la verdadera sabiduría en escuelas cristianas vivan sobre la tierra una vida celestial. En una palabra; escuelas en las que se enseñe todo a todos y totalmente.	E D	
37	En todas las ciudades, plazas y aldeas se creen escuelas para educar a toda la juventud de uno y otro sexo (como nosotros razonamos en el cap. IX que debía hacerse); de tal manera, que aun aquellos que estuviesen dedicados a la agricultura o a los oficios, acudiendo diariamente a la escuela durante dos horas, se instruyesen en letras, costumbres y religión.	E R ET	
37	Que se establezcan las escuelas con algún método, mediante el cual, no sólo no se les haga huir de los estudios, sino que, por el contrario, se les atraiga con toda suerte de estímulos; y conformes dice que no experimenten los niños menor placer en los estudios que el que gozan jugueteando el día entero a las nueces, la pelota o la carrera.	E ED EDU	
40	Solamente hay una cosa posible, que hagamos cuanto podamos en beneficio de nuestros sucesores; esto es, que conociendo el camino por el que nuestros Preceptores nos han inducido a error, señalemos el medio de evitar esos errores.	EDU ED	
41	Prometemos una organización de las escuelas con la que: I. Pueda instruirse toda la juventud (a no ser aquella a quien Dios negó el entendimiento). II. Y se instruya en todo aquello que puede hacer al hombre sabio, probo y santo. III. Se ha de realizar esta preparación de la vida de modo que termine antes de la edad adulta. IV. Con tal procedimiento, que se verifique sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de un modo natural.	E	m f
41	Que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial; es decir, que el animal racional, el hombre, se guíe por su propia razón, no por la ajena; no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenos de las cosas, o a retenerlas en la memoria y recitarlas, sino que sea capaz de penetrar hasta la médula de las cosas y conocer de ellas su verdadera significación y empleo. En igual medida hay que atender a la solidez de costumbres y piedad.	E EDU A	
48	En lo tocante al mutuo auxilio; es decir, que el maestro encomiende al que vea más despierto el cuidado de	ED EDU	m

	instruir a dos o tres más tardos; a aquél en el que observe un buen natural el de vigilar y regir a otros de peor índole. Así se proveerá a unos y otros, atendiendo, desde luego, el Profesor para que todo se haga conforme a los dictados de la razón.		
51	No requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetos y el método. Si podemos conseguirla, no será difícil enseñar todo a la juventud escolar.	E	m pre
59	Gran parte de la buena organización de las escuelas será la acertada distribución del trabajo y el reposo, o sea de las labores y las vacaciones y recreos.	E	pre
61	La formación del hombre debe empezarse en la primavera de la vida; esto es, en la niñez. (La niñez nos representa la primavera; la juventud, el estío; la virilidad, el otoño, y la vejez, el invierno.) II. Las horas de la mañana son las más adecuadas para los estudios (porque la mañana semeja la primavera; el medio día, el verano; la tarde, el otoño, y la noche el invierno). III. Todo cuanto se ha de aprender debe escalonarse conforme a los grados de la edad, de tal manera que no se proponga nada que no esté en condiciones de recibir.	E ED	pre
64	Para corregir el método conforme al fundamento que acabamos de exponer, se requiere: I. Que estén de antemano dispuestos los libros y demás instrumentos. II. Que se forme el entendimiento antes que la lengua. III. Que ninguna lengua se aprenda por la gramática, si no, mediante el uso de autores adecuados. IV. Que las enseñanzas reales vayan antes que las orgánicas. V. Que los ejemplos precedan a las reglas.	E	m
65	I. Todo el que en la escuela ingrese, tenga perseverancia. II. Para cualquier estudio que haya de emprenderse hay que preparar el espíritu de los discípulos (acerca de lo cual hablaremos más extensamente en el capítulo siguiente, Fundamento II). III. Hay que despojar de impedimentos a los discípulos. Para nada sirve dar preceptos si antes no remueves los obstáculos a lo que preceptúas, dice Séneca.	E ED	
68	I. Debe formarse primero el entendimiento de las cosas; después la memoria, y, por último, la lengua y las manos. II. Debe tener en cuenta el Preceptor todos los medios de abrir el entendimiento y utilizarlos congruentemente.	E ED EDU	
68	Cualquier idioma, ciencia o arte se enseñe primero por los más sencillos rudimentos para que tenga de ella total idea. Luego, más intensamente los preceptos y ejemplos. En tercer lugar, el sistema completo con las excepciones. Por último, los comentarios, si hay necesidad.	E	m
69	El núcleo de los estudios debe distribuirse cuidadosamente en clases, a fin de que los primeros abran el camino a los posteriores y les den sus luces. II. Hay que hacer una escrupulosa distribución del tiempo para que cada año, mes, día y hora tenga su particular ocupación.	E	Pre

	III. Debe observarse estrictamente la extensión del tiempo y el trabajo para que nada se omita ni se trastorne nada.		
70	Si los niños van periódicamente con intervalos de meses o años a la escuela y durante otros períodos se dedican a otros asuntos. Lo mismo si el Preceptor comienza con el discípulo ahora una cosa luego otra, sin llevar nada hasta el fin seriamente. También si no se propone y termina algo en cada hora de modo que resulte un patente adelanto en cada vez. Donde falte tal entusiasmo, se enfriará todo.	E EDU ED	m
70	Al que haya de ir a la escuela reténgasele en ella hasta que se convierta en hombre erudito, de buenas costumbres y religioso. II. La escuela debe estar en lugar tranquilo, separado de las turbas y barullos. III. Lo que, según esté establecido, haya que hacer, hágase sin interrupción alguna. IV. No deben otorgarse a nadie salidas ni vagancias	E ED EDU R	
72	Puede instruirse a la juventud si I. Se comienza temprano antes de la corrupción de la inteligencia. II. Se actúa con la debida preparación de los espíritus. III. Se procede de lo general a lo particular. IV. Y de lo más fácil a lo más difícil. V. Si no se carga con exceso a ninguno de los que han de aprender. VI. Y se procede despacio en todo. VII. Y no se obliga al entendimiento a nada que no le convenga por su edad o por razón del método. VIII. Y se enseña todo por los sentidos actuales. IX. Y para el uso presente. X. Y siempre por un solo y mismo método. De esta manera todo se irá consiguiendo suave y gratamente.	E ED	m
73	Que los entendimientos tiernos, aun no acostumbrados a distraerse en otras ocupaciones, son más a propósito para recibir con facilidad las enseñanzas de la sabiduría. Y cuanto más tardíamente se empiece la formación mayor será la dificultad que se encontrará, por estar ya la mente ocupada con otras cosas	E ED	
73	Los niños no pueden ser instruidos provechosamente por muchos Preceptores a la vez, porque no es probable que todos tengan la misma manera de enseñar, lo cual es causa de distracción para sus tiernos entendimientos y un obstáculo para su formación. En tercer lugar, obran con ignorancia los que al encargarse de muchachos mayores y adolescentes para educarlos no empiezan por la formación de las costumbres, con el fin de que, domadas sus pasiones, sean aptos para todo lo demás.	E ED ET EDU	m
74	Por todos los medios hay que encender en los niños el deseo de saber y aprender. II. El método de enseñar debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no haya nada que moleste a los discípulos ni los apartes de la continuación de los estudios.	E ED	m
74	El deseo de aprender puede encenderse en los niños y ser fomentado por los padres, los preceptores, la escuela, las cosas mismas, el método y los gobernantes.	E ED	m

75	Si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa.	EDU ED	ee
75	La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera.	E	ee
78	III. Enseñe todo conforme a la capacidad, que aumenta con la edad y adelanto de los estudios.	E ED	m
79	II. No se haga aprender de memoria sino lo que haya sido rectamente comprendido por la inteligencia. Y no se exija a la memoria más que lo que estemos ciertos que sabe el niño.	E ED	
80	Aumentarás la facilidad en el discípulo si le haces ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que le enseñes.	E EDU ED	
83	En las escuelas I. No deben tratarse otros asuntos sino aquellos que tienen una aplicación segurísima para esta vida y la futura. Principalmente para la futura.	E	f
83	Enseñense, por tanto, en las escuelas no solamente las letras, sino también las buenas costumbres y la piedad.	E ET	
87	Al educar a la juventud deben hacerse todas las cosas con gran claridad de manera que no sólo el que enseña, sino también el que aprende, se dé cuenta sin confusión de ningún género del lugar a donde llegan y lo que han de ejecutar	E ED EDU	
88	Por lo tanto en las escuelas: I. Dispónganse los estudios de tal manera que los posteriores tengan su fundamento en los que preceden y éstos se afirmen y corroboren con los que van después.	E	
90	En las escuelas. Todo debe enseñarse por sus causas.	E	
91	Pedir mucho, retener lo pedido y enseñar lo retenido, hacen al discípulo superar al Maestro. Pedir es consultar al Maestro, a los condiscípulos o a los libros respecto a lo no sabido. Retenerlo es encomendar a la memoria lo conocido y entendido, o para mayor seguridad consignarlo por escrito (ya que son pocos los que poseen tan feliz disposición que pueden retenerlo todo de memoria). Enseñar es exponer nuevamente a los condiscípulos u otros cualesquiera todo lo aprendido.	E ED EDU	m
102	Los diálogos excitan, animan y mantienen la atención, tanto por la variedad de las preguntas y respuestas, mezcladas con sus razones y formas, como por la diversidad y mutación de las personas que intervienen en ellos, con lo cual se mantiene el espíritu sin cansancio, despertándose, en cambio, mayor deseo de escuchar	E ED EDU	ed
103	Será necesario: 1. No comenzar la labor de la escuela sino una vez al año, de dar igual modo que el Sol, una vez al año (en la primavera), empieza a ejercer su operación en los vegetales. 2. Disponer de tal manera cuanto haya de hacerse que cada año, mes, semana, día y hasta hora tenga su trabajo determinado; con lo cual todos serán educados al	E	Pre

	mismo tiempo sin dificultad y conducidos a la meta.		
112	El Maestro también, al querer iluminar en el conocimiento de las cosas al discípulo envuelto en las tinieblas de la ignorancia, tiene, en primer lugar, que excitar su atención para que reciba la enseñanza con inteligencia ávida y codiciosa.	E ED EDU	m
118	El que instruye a un niño en el arte de la lectura no se muestra todo el contenido del libro, sino primero los elementos singulares, que son las letras; después el conjunto de éstas reunido en sílabas; luego las palabras, y, por último, las oraciones,.	E P	m
130	La educación de las virtudes debe comenzar desde la primera edad, antes que los vicios se apoderen del espíritu.	E ET	

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo

Anexo 2. Unidades de registro, Democracia y Educación

UNIDADES DE REGISTRO			
TEXTO: Democracia y Educación		FUENTE: Dewey, J. (2001). <i>Democracia y Educación</i> . Madrid: Editorial Morata.	
CATEGORIAS: Autonomía (A), Democracia (D), Educación (E), Educador (EDU), Educando (ED), Ética (ET), Herencia socio-histórica (HSH), Heteronomía (H), Imaginario social (IS), Imaginario radical (IR), Lenguaje (L), Pedagogía (P), Política (POL), Religión (R)			
SUBCATEGORIAS: reflexión crítica (rcr), espacio escolar (ee), contexto del educando (ced), grupo social (gs), comunicación (com), educación sistemática (esis), sociedad democrática (sd), educación pública (epu), disciplina (dis), educación formal (efor), plan de estudios (ple), programación escolar (pre), recreación (r), arte (ar), educación liberal (eli), educación industrial (ei), empirismo (emp), educación escolástica (edes), preparación vocacional (pv), educación moral (emo), sumisión (s), método (m), práctica docente (pd)			
PAG	UNIDAD DE REGISTRO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
14	Con la renovación de la existencia física se realiza, en el caso de los seres humanos la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y las prácticas. La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de la vida.	HSH E	gs
14	Los hechos primarios ineluctables del nacimiento y la muerte de cada uno de los miembros constitutivos de un grupo social determinan la necesidad de la educación	E	
15	La sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él, la vida social no podría sobrevivir	HSH L	
15	Las escuelas son, en efecto, un método importante de la transmisión que forma las disposiciones de los seres inmaduros: pero son sólo un medio y, comparado con otros factores, un medio relativamente superficial.	E	
15	La sociedad no sólo continúa existiendo por la transmisión, por la comunicación, sino que puede decirse muy bien que existe en la transmisión y en la comunicación. Hay más que un vínculo verbal entre las palabras común, comunidad y comunicación.	L HSH	
15-16	Los hombres viven en una comunidad por virtud de las cosas que tienen en común; y la comunicación es el modo en que llegan a poseer cosas en común. . Lo que han de poseer en común con el fin de formar una comunidad o sociedad son objetivos, creencias, aspiraciones, conocimientos -una inteligencia común- una semejanza mental como dicen los sociólogos	L	com
16	La comunicación que asegura la participación en una Inteligencia común es la que asegura disposiciones	L	

	emocionales e intelectuales semejantes, como modos de responder a las expectativas y a las exigencias.		
16	No sólo la vida social es idéntica a la comunicación, sino que toda comunicación (y por tanto toda vida social auténtica) es educativa.	L	com
17	Toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo.	E	gs
17	Hay una marcada diferencia entre la educación que cada uno obtiene de vivir con los demás y la educación deliberada del joven. En el primer caso, la educación es incidental: es natural e importante, pero no expresa la razón de la asociación. Aun cuando pueda decirse, sin exageración, que la medida del valor de toda institución social sea económica, doméstica, política, legal o religiosa, es su efecto en ampliar y perfeccionar la experiencia, este efecto, sin embargo, no es una parte de sus motivos originales, que son limitados y más inmediatamente prácticos.	E	ced
18	Las tareas de enseñar ciertas cosas se delegan en un grupo especial de personas. Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja.	E ED EDU HSH	esis
19	Existe el peligro constante de que el material de la instrucción sistemática sea meramente el tema de estudio de las escuelas, aislado de los temas de las experiencias de la vida.	E	ced
19	la noción ordinaria de la educación: noción que ignora su necesidad social y su identidad con toda asociación humana que afecte a la vida consciente y que la identifican con la información proporcionada sobre asuntos remotos y la transmisión de saber mediante signos verbales: la adquisición del alfabetismo	E	ced
20	La comunicación es un proceso a compartir la experiencia hasta que ésta se convierte en una posesión común. Modifica la disposición de las dos partes que participan en ella.	L	com
20	A medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional. A medida que la enseñanza y el aprendizaje ganan en extensión, existe el peligro de crear una separación indeseable entre la experiencia obtenida en las asociaciones más directas y la que se adquiere en la escuela.	E HSH	
21	La educación es así un proceso de estimulación, de nutrición y de cultivo. Todas estas palabras significan que aquélla supone una atención a las condiciones del crecimiento. Hablamos también de levantar, elevar, edificar palabras que expresan la diferencia de nivel que la educación aspira a salvar.	E	
21	La palabra educación significa justamente un proceso de dirigir o encauzar. Cuando tenemos en cuenta el resultado del proceso hablamos de la educación como de una actividad estructuradora, moldeadora, formadora, es	E	

	decir, de una estructuración según la forma normativa de la actividad social.		
24	La importancia del lenguaje para la adquisición de conocimientos es in dudablemente la principal causa de la idea común de que el conocimiento puede transmitirse directamente de unos a otros.	L	
28	Las escuelas siguen siendo, naturalmente, el caso típico del ambiente formado con la finalidad expresa de influir en las disposiciones mentales y morales de sus miembros.	E ET	ee
28	Las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas que una parte considerable del caudal social se confía la escritura y se transmite mediante símbolos escritos. Los símbolos escritos son aún más artificiales o convencionales que los hablados; no puede ser obtenido en el intercambio accidental con los demás seres.	E HSH	ee
29	La primera misión del órgano social que llamamos la escuela es ofrecer un ambiente simplificado. Aquella selecciona los rasgos que son más fundamentales y capaces de hacer reaccionar a los jóvenes. Después, establece un orden progresivo, utilizando los factores primeramente adquiridos como medios de obtener una visión de los más complicados	E HSH	
29	es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible, los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. Aquél establece un medio de acción purificado. La selección no sólo aspira a simplificar, sino también a eliminar lo que sea indeseable	E	ee
29	Es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio.	E	ee
30	La escuela tiene también la función de coordinar dentro de las disposiciones de cada individuo las diversas influencias de los diferentes ambientes sociales en que se introduce.	E	
32	Una de las formas especiales que reviste la función general de la educación: a saber, la de la dirección, control o guía. De estas tres palabras, dirección, control o guía, la última implica la idea de ayudar mediante la cooperación a las capacidades naturales de los individuos guiados; el control supone más bien la noción de una energía que haya que empujar desde adentro y que ofrece alguna resistencia por parte del individuo controlado; la dirección es un término más neutral y sugiere el hecho de que las tendencias activas de los dirigidos son orientadas conforme a un cierto plan continuo en vez de ser dispersadas sin finalidad.	E	
32	Se supone a veces, explícita o inconscientemente, que las tendencias de un individuo son, por naturaleza, completamente egoístas y, por tanto, antisociales. El control denota entonces el proceso por el cual se le lleva a subordinar sus impulsos naturales a fines públicos o comunes. Puesto que, por concepción, su propia naturaleza es enteramente ajena a este proceso y se opone a él, más bien que la ayuda, el control tiene desde	HSH	

	este punto de vista un aire de coacción o compulsión. Sobre esta idea se han construido sistemas de gobierno y teorías del Estado, y ha afectado profundamente a las ideas y a las prácticas educativas.		
39	Cuando los niños van a la escuela tienen ya "espíritu", tienen conocimiento y disposiciones de juicio a que puede apelarse mediante el uso del lenguaje. Pero este "espíritu" lo constituyen los hábitos organizados de respuesta inteligente que han requerido previamente poner las cosas en conexión con el modo en que las usan las demás personas.	L E	
43	La educación intencional significa, como ya hemos visto, un ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada. Puesto que el lenguaje representa las condiciones físicas que se han sometido a la máxima transformación en beneficio de la vida social -las cosas físicas que han perdido su cualidad originaria para convertirse en instrumentos sociales- es natural que el lenguaje desempeñe un gran papel comparado con otros instrumentos.	E L	esis
45	Las escuelas requieren para su plena eficacia más oportunidades para las actividades conjuntas en la que toman parte los que son instruidos, de modo que éstos puedan adquirir un sentido social de sus propios poderes y de los materiales y recursos utilizados.	ED	ee
50	La educación se define con frecuencia como la adquisición de aquellos hábitos que efectúan un ajuste del individuo y su ambiente. La definición expresa una fase esencial del crecimiento. Pero es esencial que el ajuste se comprenda en su sentido activo de control de medios para la consecución de fines.	E	
53	el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin; que el proceso educativo es un proceso de reorganización, reconstrucción y transformación continuas.	E	
54	El propósito de la educación escolar consiste en asegurar la continuidad de la educación organizando las condiciones que aseguran el proceso de crecimiento. La inclinación a aprender de la vida misma y a hacer que las condiciones de vida sean tales que todo se aprenda en el proceso de vivir es el producto más fino de la educación escolar.	E	
57	Si la educación es crecimiento, tiene que comprender progresivamente las posibilidades presentes, y hacer así a los individuos más aptos para satisfacer los requerimientos ulteriores.	E	
58	La educación no es ni un proceso de desenvolvimiento desde dentro, ni un adiestramiento de facultades que residen en el espíritu mismo. Es más bien la formación del espíritu por el establecimiento de ciertas asociaciones o conexiones de contenido por medio de una materia presentada desde fuera.	E	
59	La tarea del educador consiste, primero, en seleccionar el material adecuado para determinar la naturaleza de las representaciones subsiguientes sobre la base del caudal de ideas ya adquiridas por transacciones anteriores.	EDU	

71-72	Se supone que la herencia significa que la vida pasada ha predeterminado de algún modo los rasgos principales de un individuo y que éstos se hallan tan fijados que pueden introducirse pocos cambios en ellos. Considerada así, la influencia de la herencia se opone a la del ambiente y se disminuye la eficacia de éste.	HSB	
73	Un conocimiento del pasado y de su herencia es de gran significación cuando penetra en el presente, pero no de otro modo. Y el error de hacer de los registros y restos del pasado el material esencial de la educación está en que corta la conexión vital entre el presente y el pasado tiende a hacer del pasado un rival del presente, y del presente una imitación más o menos fútil del pasado. En tales circunstancias, la cultura se convierte en ornamento y solaz, en un refugio y un asilo.	HSB	
75-76	Nos hallamos indudablemente lejos de comprender la eficacia potencial de la educación como un procedimiento constructivo para mejorar la sociedad y de comprender que aquélla representa no solo un desarrollo de niños y jóvenes, sino también de la sociedad futura de la que serán elementos constitutivos.	E	
76	La educación puede concebirse retrospectiva o prospectivamente. Es decir, puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como una utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro.	E	
78	Toda educación dada por un grupo tiende a socializar a sus miembros, pero la calidad y el valor de la socialización dependen de los hábitos y aspiraciones del grupo.	E	
81	Los dos elementos de nuestro criterio se dirigen hacia la democracia. El primero significa no sólo puntos más numerosos y más variados de interés participados en común, sino también el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social. El segundo significa no sólo una interacción más libre entre los grupos sociales (antes aislados donde la intención podía mantener una separación) sino también un cambio en los hábitos sociales; su reajuste continuo afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado. Y estos dos rasgos son precisamente los que caracterizan a la sociedad democráticamente constituida.	D	
81	Desde el punto de vista educativo, observamos primeramente que la realización de una forma de vida social en la que los intereses se penetran recíprocamente y donde el progreso o reajuste merece una importante consideración, hace a una sociedad democrática más interesada que otras en organizar una educación deliberada y sistemática.	D	sd
82	Una democracia es más que una forma de gobierno; es primeramente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente. La extensión en el espacio del número de individuos que participan en un interés, de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de aquellas barreras de clase, raza y territorio nacional que impiden que el hombre perciba la plena significación de su actividad.	D	

83	La organización de la sociedad depende en último término del conocimiento del fin de la existencia. Sí no conocemos su fin, estaremos a merced de los accidentes y caprichos. Sólo conociendo el fin, el bien, tendremos un criterio para decir racionalmente cuáles son las posibilidades que deben fomentarse y qué organizaciones.	A	
83	La educación procede en último término de los modelos proporcionados por las instituciones, las costumbres y las leyes. Sólo en un Estado justo serán éstas adecuadas para dar la educación debida, y sólo aquéllos cuyos espíritus están bien cultivados serán capaces de reconocer el fin y el principio ordenador de las cosas.	E HSH	
84-85	En la medida en que una sociedad ha llegado a ser democrática, la organización social significa la utilización de las cualidades específicas y variables de los individuos, no la estratificación de las clases.	D	sd
86	Se pensó que la educación de acuerdo con la naturaleza sería el primer paso para alcanzar esta sociedad más social. Se vio claramente que las limitaciones económicas y políticas dependían en último término de las limitaciones del pensamiento y del sentimiento. El primer paso en la liberación de los hombres de las cadenas externas era emanciparles de las cadenas internas de las falsas creencias e ideales.	E D	
87	La realización de la nueva educación destinada a producir una nueva sociedad depende, después de todo, de las actividades de los Estados existentes. El movimiento en favor de la idea democrática llega a ser inevitablemente un movimiento en favor de las escuelas dirigidas y administradas públicamente.	D E	epu
87	Bajo el influjo del pensamiento alemán en particular, la educación llegó a ser una función cívica, y la función cívica se identificó con la realización de ideas del Estado nacional. El "Estado" sustituyó a la humanidad; el cosmopolitismo cedió al nacionalismo. Formar al ciudadano, no al "hombre", llegó a ser el fin de la educación.	D E	epu
88	La naturaleza ofrece solamente los gérmenes que la educación ha de desarrollar y perfeccionar. La peculiaridad de la vida verdaderamente humana es que el hombre tiene que crearse a sí mismo por su propio esfuerzo voluntario; debe hacerse a sí mismo un ser verdaderamente moral, racional y libre. Este esfuerzo creador ha de realizarse por las actividades educativas de generaciones lentas.	E ET A	
88	Los gobernantes están simplemente interesados por una educación tal que haga de sus súbditos instrumentos mejores para sus propias intenciones.	H	s
89	Alemania fue el primer país que emprendió un sistema de educación pública, universal y obligatoria, que se extendió desde la escuela primaria hasta la universidad, y que sometió a los reglamentos e inspección celosos del Estado todas las empresas particulares de educación.	E	Epu
90	No basta procurar que la educación no se emplee activamente como un instrumento para facilitar la	E D	m ee

	explotación de una clase por otra. Deben ofrecerse facilidades escolares de tal amplitud y eficacia que, de hecho y no simplemente de nombre, supriman los efectos de las desigualdades económicas y aseguren a todos los sectores de la nación una igualdad de condiciones para sus carreras futuras. El cumplimiento de este fin requiere no sólo una adecuada provisión de recursos escolares por parte de la Administración (y tal incremento de recursos para las familias hará posible a los jóvenes sacar provecho de los mismos), sino también una modificación de los ideales tradicionales de cultura, materias tradicionales de estudio y métodos tradicionales de enseñanza y disciplina.		
91	la educación es un proceso social, y hay muchas clases de sociedades, un criterio para la crítica y la construcción educativas implica un ideal social particular. Los dos puntos seleccionados por los cuales medir el valor de una forma de vida social es la extensión en que los intereses de un grupo son compartidos por todos sus miembros y la plenitud y libertad con que aquél actúa con los demás grupos.	E	
91	Una sociedad es democrática en la medida en que facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales y que asegura el reajuste flexible de sus instituciones mediante la interacción de las diferentes formas de vida asociada. Tal sociedad debe tener un tipo de educación que dé a los individuos un interés personal en las relaciones y los controles sociales y los hábitos espirituales que produzcan los cambios sociales sin introducir el desorden.	D	sd
99	El vicio de los fines externamente impuestos tiene raíces profundas. Los maestros los reciben de las autoridades superiores; estas autoridades los aceptan de lo que es corriente en la comunidad. Los maestros los imponen a los niños. Como primera consecuencia, la inteligencia del maestro no es libre; está reducida a recibir los fines dictados desde arriba. Con muy poca frecuencia, el maestro se ve libre del dictado del inspector oficial, del texto de metodología, del plan de estudios prescripto, etc., para que pueda poner su espíritu en íntimo contacto con el de sus alumnos y con la materia de estudio. Esta desconfianza respecto a la experiencia del maestro se refleja entonces en la falta de confianza respecto a las respuestas de los alumnos.	EDU ED	
102	Rousseau... Los tres factores del desarrollo educativo son: a) la estructura congénita de nuestros órganos corporales y sus actividades funcionales; b) el uso a que se destinan las actividades de estos órganos bajo la influencia de otras personas; c) su interacción directa con el ambiente.	E ED EDU	
107	La tarea de la educación es ofrecer precisamente lo que la naturaleza no puede proporcionar, a saber: la habituación del individuo al control social; la subordinación de los poderes naturales a las reglas sociales.	E	
125	En las escuelas se considera ordinariamente a los que se instruye como espectadores teóricos que adquieren conocimientos, como espíritus que adquieren el conocimiento por la energía directa del intelecto. La	E ED	

	misma palabra alumno ha venido casi a significar no al que está disfrutando experiencias fructíferas, sino al que está absorbiendo directamente conocimientos. Algo que se llama espíritu o conciencia es separado de los órganos físicos de la actividad.		
125	La causa principal del problema de la disciplina" en las escuelas es que el maestro ha de emplear con frecuencia la mayor parte de su tiempo en reprimir las actividades corporales que desvían al espíritu de su material. Se premia la quietud física, el silencio, la rígida uniformidad de la postura y el movimiento; la simulación, como de máquina, de las actitudes del interés inteligente. El quehacer del maestro es que los alumnos satisfagan estas exigencias y castigar las desviaciones inevitables que ocurren.	E ED EDU	Ced dis
135	Nadie duda, teóricamente, de la importancia de fomentar en la escuela los buenos hábitos de pensar. Pero aparte del hecho de que este reconocimiento no es tan grande en la práctica como en la teoría, no hay tampoco una aceptación teórica de que todo lo que la escuela puede o necesita hacer por sus alumnos. En lo que concierne a sus espíritus (esto es, prescindiendo de ciertas habilidades musculares especializadas), es desarrollar su capacidad de pensar. El parcelamiento de destrezas (en lectura, ortografía, dibujo, recitación); la adquisición de información (en historia y geografía), y el cultivo del pensamiento es una medida de modo ineficaz de alcanzar esos tres fines.	E A	
136	La primera aproximación a toda materia en la escuela, si se trata de desartar el pensamiento y no de adquirir palabras, debe ser lo más antiescolástica posible.	E	
137	Una revisión cuidadosa de los métodos que tienen un éxito permanente en la educación formal sea en la aritmética o en el aprender a leer, o en el estudio de la geografía o en el aprendizaje de la física o de una lengua extranjera, revelará que dependen para su eficacia del hecho de que vuelvan al tipo de situación que produce reflexión en la vida ordinaria fuera de la escuela. Aquél da a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender, y el hacer es de tal naturaleza que exige pensamiento o la observación intencional de conexiones; el aprender se produce naturalmente.	E	m efor
139	En las escuelas existe a la vez demasiada y demasiada poca información proporcionada por los demás. Se abusa de la acumulación y la adquisición de información para reproducirla en la repetición y el examen. El "conocimiento", en el sentido de la información, significa el capital disponible, los recursos indispensables, de la indagación ulterior, de descubrir, o aprender, más cosas. Con frecuencia se trata como un fin en sí y entonces el objetivo llega a ser amontonarlo y exponerlo cuando se pide. Este ideal estático, de almacenamiento del conocimiento es enemigo de todo desarrollo educativo.	E	ced
141	Cuando el padre o el maestro han proporcionado las condiciones que estimulan el pensamiento y han adoptado una actitud simpática hacia las actividades del que aprende participando en una experiencia común o	E ED EDU	

	conjunta, se ha realizado ya todo lo que otra persona puede hacer para instigar al aprender. El resto pertenece a la persona directamente interesada.		
141	El maestro es un aprendiz, y el aprendiz es, sin saberlo, un maestro; y, en conjunto, cuanta menos conciencia se tenga, por una y otra parte, de dar o recibir instrucción, será tanto mejor.	E ED EDU	
142	Cuando las escuelas están equipadas con laboratorios, talleres y jardines y se utilizan ampliamente las representaciones dramáticas, los juegos y los deportes, existen oportunidades para reproducir situaciones de la vida y para adquirir y aplicar la información y las ideas a la realización de experiencias progresivas. Las ideas no se separan, no forman una isla aislada. Animar y enriquecen el transcurso ordinario de la vida. La información es vitalizada por su función, por el lugar que ocupa al dirigir la acción.	E	Ee
148	El método se deriva de la observación de lo que realmente ocurre, con una visión de lo que ocurrirá la próxima vez. Pero en la instrucción y la disciplina raramente hay suficiente oportunidad para que los niños y los jóvenes tengan las experiencias normales directas de las que los educadores puedan derivar una idea del método un orden del mejor desarrollo. Las experiencias se tienen en tales condiciones de coacción que arroja poca o ninguna luz sobre el curso normal de una experiencia hasta su madurez. Los "métodos" tienen que recomendarse autoritariamente al maestro en vez de ser una expresión de sus propias observaciones inteligentes. En tales circunstancias, han de tener una uniformidad mecánica suponiendo que son semejantes para todos los espíritus.	E ED EDU	m dis
149-150	Nada ha producido a la teoría pedagógica mayor descrédito que la creencia de que han de darse a los maestros recetas y modelos que se han de seguir en la enseñanza.	E EDU	
154	El maestro que no permite y fomenta la diversidad de actuación al tratar las cuestiones impone a los alumnos orejeras intelectuales, restringiendo su visión al camino que el espíritu del maestro quiere aprobar.	H ED EDU	ced
154	Si todos los maestros comprendieran que la medida del desarrollo educativo es la actualidad del proceso mental y no la producción de respuestas correctas se produciría poco menos que una revolución en la enseñanza.	E EDU	
158	La función del educador en la empresa educativa es proporcionar ambiente que estimule las respuestas y dirija el curso del alumno. En último análisis, todo lo que el educador puede hacer es modificar los estímulos de modo que la respuesta logre lo más seguramente posible la formación de disposiciones intelectuales y emocionales deseables.	E ED EDU	
160	El maestro representa en realidad lo que el alumno representa sólo en posibilidad. El maestro conoce ya las cosas que el alumno está sólo aprendiendo. Aquí que el problema de los dos sea radicalmente distinto. Cuando está entregado al acto directo de enseñar, el profesor	ED EDU E	

	necesita tener en la punta de los dedos la materia de estudio; su atención debe dirigirse a la actitud y respuestas del alumno.		
160	El maestro debe estar ocupado, no con la materia de estudio en sí misma, sino en su interacción con las necesidades y capacidades presentes del alumno. De aquí que el simple saber no es bastante. En realidad, hay ciertos rasgos del saber o de dominio de la materia - tomada en sí misma- que facilitan el camino de la enseñanza eficaz, menos que la actitud habitual del profesor sea la preocupación por su interacción con la experiencia propia del alumno.	ED EDU	
164	El "plan de estudios" consiste en gran parte, en información distribuida en las diversas ramas del estudio hallándose cada estudio subdividido en lecciones que presentan en porciones cortadas la provisión total.	E	ple
167	El esquema de un programa escolar debe tener en cuenta la adaptación de los estudios a las necesidades de la comunidad de la vida existente; debe realizar una selección con el fin de mejorar la vida que vivimos en común de modo que el futuro sea mejor que el pasado. Además, el programa debe planearse con la intención de colocar las cosas esenciales primero y los refinamientos después. Las cosas esenciales son las que son socialmente más fundamentales, esto es, las que se refieren a las experiencias en que participan los grupos más amplios. Las cosas que representan las necesidades de grupos especializados y los propósitos técnicos son secundarios.	E	ced pre
167	La educación debe ser, primero, humana y sólo después profesional. Pero los que expresan esta afirmación tienen frecuentemente, en el espíritu, al emplear el término humano sólo una clase muy especializada: la clase de los hombres cultos que conservan la tradición clásica del pasado. Olvidan que el material se humaniza en la medida en que se conecta con los intereses comunes de los hombres como hombres.	E ET	
167	La sociedad democrática depende peculiarmente para su sostenimiento del uso de formar un plan de estudios con criterios que sean ampliamente humanos. La democracia no puede florecer donde las influencias principales para seleccionar las materias de instrucción sean fines utilitarios concebidos limitadamente para las masas y, para la educación superior de los menos, las tradiciones de unas clases especializadas y cultivadas.	E D	ple sd
169	La experiencia ha demostrado que cuando los niños tienen una oportunidad para las actividades físicas que pongan en juego sus impulsos naturales, el ir a la escuela es una alegría, su manejo es menos pesado y el aprender más fácil.	E ED	pd r
170	El quehacer de la escuela es establecer un ambiente en el cual el juego y el trabajo sean dirigidos con el fin de facilitar el desarrollo mental y moral deseable. No es bastante introducir juegos y deportes, trabajo manual y ejercicios manuales. Todo depende del modo como se empleen.	E ET	Pd r
178	Si la educación no ofrece oportunidades para un recreo saludable y no forma la capacidad para buscarlo encontrarlo, los instintos reprimidos encontrarán toda	E	r

	clase de salidas ilícitas unas veces francamente y otras confinadas a la indulgencia de la imaginación. La educación no tiene una responsabilidad más grave que la de adoptar las medidas necesarias para el goce del ocio recreativo; no sólo en beneficio inmediato de la salud, sino aún más, si es posible, por su efecto duradero sobre los hábitos del espíritu. El arte, a su vez, es la respuesta a esta exigencia.		
197-198	El arte y las instituciones griegas y romanas hicieron contribuciones tan importantes a nuestra civilización que deberían darse siempre las más amplias oportunidades para conocerlas. Pero considerarlos como los estudios humanos por excelencia supone un olvido deliberado de las posibilidades de las materias de estudio que son accesibles a la educación de las masas y tiende a cultivar un estrecho esnobismo: el de las clases cultas cuya insignia son los accidentes de las oportunidades exclusivas.	HSH	ar
198	El conocimiento es de cualidad humanista, no porque sea sobre los productos humanos del pasado, sino por lo que hace al liberar la inteligencia y la simpatía humana. Toda materia de enseñanza que produce ese resultado es humana y toda materia que no lo produce no es educativa	E A	
203	El único modo de evitar los métodos mecánicos de la enseñanza es un adecuado reconocimiento del juego de la imaginación como el medio de comprensión de toda clase de cosas que están más allá del alcance de la respuesta física directa	E IR	m
206	Todo aquello de que podemos estar pedagógicamente seguros es que la ciencia debe enseñarse para constituir un fin en sí en la vida de los estudiantes: algo que tiene valor por su propia, única e intrínseca contribución a la experiencia de la vida	E ED	
206-207	Los responsables de planear y enseñar el programa de estudios deben tener razones para pensar que los estudios y temas incluidos proporcionan un aumento directo en el enriquecimiento de las vidas de los alumnos y también materiales que pueden utilizarse en otros asuntos de interés directo. Puesto que el programa se está cargando constantemente con materias tradicionales puramente heredadas y con asuntos que representan principalmente la energía de algunas personas o grupos de personas influyentes respecto a algo que prefieren, requiere una inspección, una crítica y una revisión constantes para asegurar que está cumpliendo su propósito. Pues hay siempre la probabilidad de que represente los valores de los adultos más que de los niños y jóvenes o los de los alumnos de la generación pasada más que los de la presente. De aquí la necesidad ulterior de una perspectiva y visión críticas.	E ED EDU HSH	rcr ple pre
208-209	El género de experiencia a la que debe contribuir la labor de la escuela está señalado por la competencia ejecutiva en el manejo de los recursos y obstáculos que se encuentran (eficacia); por la sociabilidad o interés en la compañía directa con los demás; por el gusto estético o capacidad para apreciar la excelencia artística, al menos de algunas de sus formas clásicas; por el método cultivado intelectual o interés por algunas de las adquisiciones científicas y por la sensibilidad respecto a	E	rcr

	los derechos y aspiraciones de los demás: conciencia moral (conscientiousness). Y aun cuando estas consideraciones no son normas de valor, constituyen criterios útiles para contemplar, criticar y organizar mejor los métodos y materias de enseñanza existentes		
213	La función de la educación en un grupo social democrático es luchar contra el aislamiento, con el fin de que los diversos intereses puedan reforzarse y actuar recíprocamente	E D	
214	Probablemente, la antítesis más profundamente arraigada que se ha mostrado en la historia de la educación es la que existe entre la educación como preparación para el trabajo útil y la educación para una vida de ocio. Los meros términos de "trabajo útil" y "ocio" comprueban la afirmación ya hecha de que la segregación y conflicto de valores no están comprendidos en sí mismos, sino que reflejan una división dentro de la vida social. Si la función de ganarse la vida por medio del trabajo y la de disfrutar un modo cultivado de las oportunidades del ocio estuviesen distribuidas por igual entre los diferentes miembros de una comunidad, no se le ocurriría a nadie pensar que había ningún conflicto en los procedimientos y fines educativos implicados	E	
214-215	La separación de la educación liberal respecto a la profesional e industrial se retrotrae a la época de los griegos y fue formulada expresamente sobre la base de una división de clases entre aquellos que tenían que trabajar para vivir y aquellos que estaban libres de esta necesidad. La concepción de que la educación liberal, adecuada a los hombres de esta última clase, es intrínsecamente superior al adiestramiento servil dado a la otra refleja el hecho de que una clase era libre y la otra servil en su posición social. Esta última clase trabajaba no sólo para su propia subsistencia, sino también para los medios que capacitan a la clase superior para vivir sin dedicarse personalmente a ocupaciones que embargasen todo el tiempo y que no fuesen de naturaleza adecuada para estimular o recompensar la inteligencia	E	eli ein
218	Pero a pesar de estos cambios, a pesar de la abolición de la esclavitud legal y la difusión de la democracia, con el desarrollo de la ciencia y la educación general (con libros, periódicos, viajes e intercambio general, las como con escuelas) subsiste aún bastante de la escisión de la sociedad en una clase culta y otra inculta, una clase ociosa y otra trabajadora para considerar su punto de vista como el más ilustrativo para poder criticar la separación entre la cultura y la utilidad en la educación actual	E	
219	La capacidad para trascender la filosofía griega de la vida y la educación no se logra mediante un mero cambio de los símbolos teóricos que tienen un significado libre, racional y valioso. No se obtiene por un cambio de sentimientos respecto a la dignidad del trabajo y a la superioridad de una vida de servicio a la de una independencia aislada y autosuficiente. Por importantes que sean estos cambios teóricos y emocionales, su importancia estriba en que sean tenidos en cuenta en el desarrollo de una sociedad verdaderamente democrática,	E	

	una sociedad en que todos participen en el servicio útil y todos disfruten de un ocio valioso		
219	La creciente emancipación política y económica de las "masas" se ha revelado en la educación; ésta ha provocado el desarrollo de un sistema escolar de educación común, pública y libre. Ha destruido la idea de que el aprendizaje es propiamente un monopolio de unos pocos que están predestinados por naturaleza a gobernar los asuntos sociales.	E POL	lp epu
219	Prevalece aún la idea de que una educación verdaderamente cultural o liberal no puede tener nada en común, directamente al menos, con los asuntos industriales y de que la educación que es apta para las masas tiene que ser una educación útil o práctica en un sentido que opone lo útil y práctico al cultivo de la apreciación y a la liberación del pensamiento.	E	eli ein
220	El resultado de ello es un sistema en el que tanto las materias "culturales" como las "utilitarias" coexisten en un complejo inorgánico donde las primeras no son por un propósito dominante utilizable socialmente y las últimas no tienen un poder liberador de la imaginación o del pensamiento	E H	
221	Cuando limitamos la educación de aquéllos que trabajan con sus manos a unos pocos años de escolaridad, dedicados en su mayor parte a adquirir el uso de símbolos rudimentarios a expensas de una preparación en ciencias, literatura e historia, dejamos esta oportunidad. Más fundamental aún es el hecho de que la gran mayoría de los trabajadores no posee un conocimiento de los fines sociales de sus ocupaciones ni un interés directo y personal por ellas	E	
228	Dentro de la esfera de la instrucción escolar, el empirismo encontró su función más directamente benéfica protestando contra el mero aprender de libros. Si el conocimiento procede de las impresiones hechas sobre nosotros por los objetos naturales, es imposible procurarse el conocimiento sin el uso de objetos que impresionen el espíritu. Las palabras y todo género de símbolos lingüísticos, a falta de representaciones anteriores de objetos con que puedan asociarse, no transmiten nada sino sensaciones de su propia forma y color, lo que ciertamente no es un género muy instructivo de conocimiento.	E	m emp
229	La obra de la educación es constructiva, no crítica. Supone no que han de eliminarse y revisarse las antiguas creencias, sino la necesidad de transformar la nueva experiencia en hábitos intelectuales lo más correctamente posible desde el principio	E	
232-233	Una ligera inspección de los métodos perfeccionados que han demostrado ya ser eficaces en la educación revelará que se basan, más o menos conscientemente, en el hecho de que los estudios "intelectuales", en vez de oponerse a las tareas activas, representan una intelectualización de tareas prácticas.	E	m
237-238	El escolasticismo es la formulación y aplicación franca y consecuente de los métodos que se acomodan a la instrucción, cuando el material de ésta se toma ya hecho, más que como algo que los estudiantes han de encontrar por sí mismos. En tanto que las escuelas sigan enseñando	E	edes

	por libros de texto y se apoyen en el principio de autoridad y de adquisición más que en el de descubrimiento e investigación, sus métodos serán escolásticos, sin poseer la precisión lógica y el sistema del escolasticismo en su mejor época		
244-245	Una visión pedagógica más amplia concebiría las actividades industriales como medios para hacer a los recursos intelectuales más accesibles a las masas y dar mayor Solidez a la cultura de los que tienen recursos superiores. En suma, cuando consideramos la íntima conexión entre la ciencia y el desarrollo industrial, de una parte, y entre el cultivo literario y estético y una organización social aristocrática, de otra, podemos percibir la oposición entre los estudios científicos técnicos y los estudios literarios refinados. Tenemos ante nosotros la necesidad de vencer esta separación en la educación si la sociedad ha de ser verdaderamente democrática.	E D	
247	En el aspecto pedagógico, encontramos reformadores de la educación como Montaigne, Bacon, Locke, que denunciaron vehementemente todo saber que fuera adquirido de oídas y que afirmaron que aun cuando las creencias fueran verdaderas no constituyen conocimiento a menos que se hayan formado y comprobado por la experiencia personal	E	
250	Toda nueva idea, toda concepción de las cosas diferente de la autorizada por la creencia corriente tiene que tener su origen en un individuo. Sin duda, nuevas ideas están surgiendo constantemente, pero una sociedad gobernada por la costumbre no fomenta su desarrollo. Por el contrario, tiende a suprimirlas porque son desviaciones de lo corriente.	H	
250	Las libertades de observación y de imaginación implicadas en la revolución científica moderna no se lograron fácilmente; hubo que luchar, por ellas muchos sufrieron por su independencia intelectual. Pero en general la sociedad europea moderna permitió primero y fomentó después deliberadamente al menos en algunos campos, las reacciones individuales que se desviaron de lo que prescribe la costumbre	A	
252	Constituyó un factor poderoso en la crítica negativa y disolvente de las doctrinas que no tenían tras de sí más que la tradición y el interés de clase; acostumbró los hombres a la libertad de discusión y a la idea de que las creencias había de someterse a criterios de racionalidad. Minó el poder del prejuicio, de la superstición y de la fuerza bruta acostumbrando a los hombres a confiar en argumentación, la discusión y la persuasión	A	
254	La escuela ha sido la institución que ha manifestado con mayor claridad las supuestas antítesis existentes entre los métodos puramente individualistas del aprender y de la acción social y entre la libertad y el control social	E	ced m
254	La libertad significa esencialmente el papel desempeñado por el pensar -que es personal- en el aprender: significa la iniciativa personal, la independencia en la observación, la inventiva juiciosa, la previsión de las consecuencias y el ingenio para adaptarse a ellas	A	
255	La individualidad como un factor que ha de respetarse	E	

	<p>en la educación tiene un doble sentido. En primer lugar, se es mentalmente un individuo sólo cuando se poseen propósitos propios y problemas y se realiza un pensar propio. La frase "piensa por ti mismo" es un pleonismo. Si no se piensa por sí mismo, no hay pensar. Sólo por las observaciones, las reflexiones y la formación y comprobación de sugerencias por el alumno puede ampliarse y rectificarse lo que ya se conoce. El pensar es un asunto tan individual como la digestión del alimento. En segundo lugar, hay variaciones del punto de vista de la atracción de los objetos y del modo de abordarlos, diferentes de persona a persona. Cuando se suprimen estas variaciones en interés de la uniformidad y se intenta un modelo único del método de estudio y repetición, se produce inevitablemente la confusión mental y la artificial. Se destruye gradualmente la originalidad, se mina la confianza en nuestra propia cualidad de actividad mental y se inculca una dócil sumisión a la opinión de los demás o a ideas se desarrollan anárquicamente.</p>	A H	
257	<p>Una sociedad basada en la costumbre utilizará las variaciones individuales sólo hasta el límite de su conformidad con el uso; la uniformidad es el principal ideal dentro de cada clase. Una sociedad progresiva considera valiosas las variaciones individuales porque encuentra en ellas los medios de su propio crecimiento. De ahí que una sociedad democrática deba, de acuerdo con su ideal, permitir la libertad individual y el juego libre de las diversas capacidades e intereses en sus medidas educativas.</p>	D	sd
261	<p>En una sociedad regida autocráticamente, constituye con frecuencia una finalidad consciente prevenir el desarrollo de la libertad y la responsabilidad; unos pocos realizan el planeamiento y la ordenación y los demás siguen las direcciones y están confinados deliberadamente a unos caminos estrechos y prescriptos de conducta. Por mucho que tal esquema pueda favorecer el prestigio y el beneficio de una clase, es evidente que limita el desarrollo de la clase sometida; dificulta y reduce las oportunidades de aprender mediante la experiencia de la clase dominante y en ambos sentidos obstaculiza la vida de la sociedad como un todo</p>	H	
262	<p>Cuando los educadores conciben la orientación vocacional como algo que lleva a una elección definitiva, irreparable y completa, tanto la educación como la vocación escogida serán probablemente rígidas y dificultadoras del desarrollo ulterior</p>	ED EDU	
262	<p>Los educadores deben cuidar ciertamente de que la preparación vocacional de la juventud sea tal que les permita una reorganización continua de los fines y los métodos</p>	EDU	pv
264	<p>La exigencia de una educación que familiarice a los obreros con las bases e Implicaciones sociales y científicas de sus actividades se hace imperativa, puesto que aquellos que no la poseen degeneran inevitablemente en las funciones de meros apéndices de las máquinas que manejan.</p>	E	
265	<p>En las escuelas, la asociación con las máquinas y con los procesos industriales puede hacerse en condiciones en que el interés consciente de los estudiantes sea el</p>	E	ced

	conocimiento		
268	Una educación que reconoce el pleno significado intelectual y social de una vocación debería incluir la instrucción en el fondo histórico de las condiciones presentes; la preparación científica para dar inteligencia e iniciativa en el manejo de los materiales y procedimientos de la producción, y un estudio de los factores económicos, cívicos y políticos para poner al futuro obrero en contacto con los problemas del día y con los diversos métodos propuestos para su perfeccionamiento. Sobre todo, debería cultivar el poder de readaptación a las condiciones cambiantes, de modo que los trabajadores futuros no lleguen a quedar ciegamente sometidos al destino que se les impone	E	
268	Este mismo hecho es el presagio de un orden social más equitativo y luminoso porque demuestra la dependencia de la reorganización social respecto a la reconstrucción educativa. Constituye, por tanto, un incentivo para los que creen en un orden mejor el fomentar una educación vocacional que no someta a la juventud a las exigencias y normas del sistema presente, sino que utilice sus factores científicos y sociales para desarrollar una inteligencia valerosa y para hacerla práctica y ejecutiva	E A	
288	La democracia defiende en principio el libre intercambio y la continuidad social, debe desarrollar una teoría del conocimiento que vea en éste el método por el cual una experiencia sirve para da dirección y sentido a otra.	D	
292	La moralidad ordinaria, y por tanto la de la sala de clases, tiende probablemente a ser un compromiso inconsciente de ambos puntos de vista. Por una parte, se atiende mucho a ciertos estados sentimentales; el individuo debe "pensar bien" y si sus intenciones son buenas, si posee la clase justa de conciencia emotiva, puede librarse de la responsabilidad por los resultados totales de su conducta. Pero como, por otra parte, han de hacerse ciertas cosas para satisfacer las conveniencias y exigencias de los demás y del orden social en general, se pone una gran insistencia sobre el hacer ciertas cosas, independientemente de si el individuo pone interés o inteligencia en su hacer. Debe llegar a la marca; tiene que someterse al yugo; tiene que obedecer; tiene que formar hábitos útiles; tiene que aprender el autocontrol, entendiéndose todos estos preceptos de modo que acentúen simplemente la cosa inmediata realizada tangiblemente, independiente del espíritu, del pensamiento y del deseo en que se hace e Independiente, por tanto, de su efecto sobre otras acciones menos evidentes	ET E	ced
295	Se subestima y hasta se menosprecia deliberadamente el valor de la inteligencia concreta y cotidiana. Se piensa frecuentemente en la moral como un asunto que no tiene nada que hacer con el conocimiento ordinario. Se cree que el conocimiento moral es una cosa aparte, y la conciencia algo radicalmente diferente de lo consciente	ET	
295	La educación moral en la escuela es prácticamente desesperada cuando se afirma el desarrollo del carácter como un fin supremo y al mismo tiempo se trata de facilitar el conocimiento y el desarrollo de la	ET	Emo

	inteligencia, que necesariamente ocupan la mayor parte del tiempo escolar, como cosas que no tienen nada que ver con el carácter		
295	La educación moral queda inevitablemente reducida a una especie de instrucción catequística o lecciones sobre la moral. Las lecciones "sobre moral" significan, de hecho, lecciones sobre lo que otros piensan acerca de las virtudes y los deberes. Tienen algún valor sólo en la medida en que los alumnos están ya animados por una consideración simpática y dignificada hacia los sentimientos de los demás.	ET H E	emo
297	La moral es tan amplia como los actos que conciernen a nuestras relaciones con los demás. Y potencialmente esto incluye todos nuestros actos, aunque no se piense en sus efectos sociales en el momento de su realización	ET	
298	La escuela tiene que ser una comunidad de vida con todo lo que esto implica. Las percepciones y los intereses sociales sólo pueden desarrollarse en un medio auténticamente social en el que se da y se toma en la formación de una experiencia común.	E	ced
298	En vez de una escuela puesta aparte de la vida como un lugar para aprender lecciones, tenemos un grupo social en miniatura en el cual el estudio y el desarrollo son incidentes de una experiencia presente compartida. Los campos de juego, los talleres, las salas de trabajo y los laboratorios, no sólo dirigen las tendencias naturales activas de la juventud, sino que suponen intercambio, comunicación y cooperación, todo lo cual extiende la percepción de las conexiones.	E	Ced
299	La disciplina, la cultura, la eficacia social, el refinamiento personal, el perfeccionamiento del carácter no son sino fases del desarrollo de la capacidad noble de participar en tal experiencia equilibrada. Y la educación no es un mero medio para esa vida. La educación es tal vida. Mantener la capacidad para tal educación es la esencia de la moral, pues la vida consciente es un continuo comenzar de nuevo	ET A	
300	La escuela llega a ser una forma de vida social, una comunidad en miniatura y en íntima interacción con otros modos de experiencia asociada más allá de los muros de la escuela. Toda educación que desarrolla la capacidad de participar en la vida social es moral. Forma un carácter que no sólo hace socialmente necesaria la acción particular, sino que está interesada por aquel reajuste continuo que es esencial para el desarrollo. El interés por aprender todos los contactos de la vida es el interés moral esencial.	E ET	Ced

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo

Anexo 3. Unidades de registro, Pedagogía de la autonomía

UNIDADES DE REGISTRO			
TEXTO: Pedagogía de la Autonomía		FUENTE: Freire, P. (1997) Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la Práctica. México. Siglo XXI editores.	
CATEGORIAS: Autonomía (A), Democracia (D), Educación (E), Educador (EDU), Educando (ED), Ética (ET), Herencia socio-histórica (HSH), Heteronomía (H), Imaginario social (IS), Imaginario radical (IR), Lenguaje (L), Pedagogía (P), Política (POL), Religión (R)			
SUBCATEGORIAS: competencias ciudadanas (cc), ética universal del ser humano (euh), ética educador (eedu), educador crítico(ecer), educación bancaria (eb) educación progresista (ep), formación del educador (fedu), naturalización (n), otras ética (oe), práctica docente (pd), responsabilidad ética (re), reflexión crítica (rcr), sumisión (s), educación dialógica (ed), espacio escolar (ee), espacio pedagógico (esp), educación familiar (ef), lucha política (lp), pedagogía de la esperanza (pe), contexto del educando (ced), saber del educando (sed), curiosidad epistemológica (ce)			
PAG	UNIDAD DE REGISTRO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
5	La cuestión de la formación docente junto a la reflexión sobre la práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos es la temática central en tomo a la cual gira este texto.	E EDU ED A	fedu
5	Es en ese sentido como vuelvo a insistir en que formar es mucho más que simplemente adiestrar al educando en el desempeño de destrezas.	E ED	
5	Mi punto de vista es el de los “condenados de la Tierra”, el de los excluidos. No acepto, sin embargo, en nombre de nada, acciones terroristas, pues de ellas resultan la muerte de inocentes y la inseguridad de los seres humanos.	POL	n
5	Me gustaría, por otro lado, subrayar para nosotros (p. 16 del libro original) mismos, profesores y profesoras, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente, subrayar esta responsabilidad igualmente para aquellos y aquellas que se encuentran en formación para ejercerla. Este pequeño libro se encuentra atravesado o permeado en su totalidad por el sentido de la necesaria etnicidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa, en cuanto práctica formadora. Educadores y educandos no podemos, en verdad, escapar a la rigurosidad ética.	EDU	re
5	Es preciso dejar claro que la ética de que hablo no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro. En el nivel internacional comienza a aparecer una tendencia a aceptar los reflejos cruciales del “nuevo orden mundial” como naturales e inevitables.	ET IS	s n
5	La ética de que hablo es la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos. En la manera en que lidiamos con los contenidos que	ET	oe

	enseñamos, en el modo en que citamos autores con cuya obra discordamos o con cuya obra concordamos. No podemos basar nuestra crítica a un autor en la lectura superficial de una u otra de sus obras. Peor todavía, habiendo leído tan sólo la crítica de quien apenas leyó la solapa de uno de sus libros.		
6	La preparación científica del profesor o de la profesora debe coincidir con su rectitud ética. Cualquier desproporción entre aquélla y ésta es una lástima. Formación científica, corrección ética, respeto a los otros, coherencia, capacidad de vivir y de aprender con lo diferente, no permitir que nuestro malestar personal o nuestra antipatía con relación al otro nos hagan acusarlo de lo que no hizo, son obligaciones a cuyo cumplimiento debemos dedicarnos humilde pero perseverantemente.	EDU ET	re
6	Es fundamental que perciban el respeto y la lealtad con que un profesor, analiza y critica las posturas de los otros.	EDU	re
6	No podemos asumimos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser que nos asumamos como sujetos éticos.	EDU ET	eedu
6	Sin embargo, cuando hablo de la ética universal del ser humano estoy hablando de la ética en cuanto marca de la naturaleza humana, en cuanto algo absolutamente indispensable a la convivencia humana. Al hacerlo estoy consciente de las posturas críticas que. Infieles a mi pensamiento, me señalarán como ingenuo e idealista. En verdad, hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera en que hablo de su vocación ontológica para serlo más, como hablo de su naturaleza que se constituye social e históricamente, no como un a priori de la Historia.	ET	eah
6	El ser humano se tornó una Presencia en el mundo, con el mundo y con los otros. Presencia que, reconociendo la otra presencia como un “no-yo” se reconoce como “sí propia”. Presencia que se piensa a sí misma, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla de lo que hace, pero también de lo que sueña, que constata, compara, evalúa, valora, que decide, que rompe. Es en el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción, donde se instaura la necesidad de la ética y se impone la responsabilidad.	A	
6	Como presencia consciente en el mundo no puedo escapar a la responsabilidad ética de mi moverme en el mundo.	ET	re
6	Si soy puro producto de la determinación genética o cultural o de clase, soy irresponsable de lo que hago en el moverme en el mundo y si carezco de responsabilidad no puedo hablar de ética. Esto no significa negar los condicionamientos genéticos, culturales, sociales a que estamos sometidos. Significa reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados. Reconocer que la Historia es tiempo de posibilidad y no de (p. 20 del libro original) determinismo, que el futuro, permítanme reiterar, es problemático y no inexorable	HSH I	
7	La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de	H	n

	posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a ser o a tornarse “casi natural”. Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?” o “el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo” expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia.		
8	Mi interés central en este texto sea el de considerar saberes que me parecen indispensables a la práctica docente de educadoras o educadores críticos, progresistas, algunos de ellos son igualmente necesarios para los educadores conservadores. Son saberes demandados por la práctica educativa en sí misma, cualquiera que sea la opción política del educador o educadora.	EDU	ecr
8	La reflexión crítica sobre la práctica se toma una exigencia de la relación Teoría/Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.	EDU	pd
8	Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción.	EDU	fedu
8	Es preciso, por el contrario, que desde los comienzos del proceso vaya quedando cada vez más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y reforma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender	E ED EDU	
8	Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar. Fue así, aprendiendo socialmente, como en el transcurso de los tiempos mujeres y hombres percibieron que era posible después, preciso trabajar maneras, caminos, métodos de enseñar, Aprender precedió a enseñar o, en otras palabras, enseñar se diluía en la experiencia realmente fundadora de aprender	E HSH	
8 y 9	No temo decir que carece de validez la enseñanza que no resulta en un aprendizaje en que el aprendiz no se volvió capaz de recrear o de rehacer lo enseñado, en que lo enseñado que no fue aprehendido no pudo ser realmente aprendido por el aprendiz. Cuando vivimos la autenticidad exigida por la práctica de enseñar-aprender participamos de una experiencia total, directiva, política,	E IR	ep

	ideológica, gnoseológica, pedagógica, estética y ética, en la cual la belleza debe estar de acuerdo con la decencia y con la seriedad.		
9	Es que el proceso de aprender, en el que históricamente descubrimos que era posible enseñar como tarea no sólo incrustada en el aprender, sino perfilada en sí, con relación a aprender, es un proceso que puede encender en el aprendiz una curiosidad creciente, que puede tornarlo más y más creador. Lo que quiero decir es lo siguiente: cuanto más críticamente se ejerza la capacidad de aprender tanto más se construye y desarrolla lo que vengo llamando “curiosidad epistemológica”, sin la cual no alcanzamos el conocimiento cabal del objeto.	E ED EDU IR	ep ce
9	Pese a la enseñanza “bancaria”, que deforma la creatividad necesaria del educando y del educador, el educando sujeto a ella puede, no por causa del contenido cuyo “conocimiento” le fue transferido, sino por causa del propio proceso de aprender, hacer, como se dice en lenguaje popular, de tripas corazón y superar el autoritarismo y el error epistemológico del “bancarismo”.	E	eb
9	Lo necesario es que, aun subordinado a la práctica bancaria, el educando mantenga vivo el gusto por la rebeldía que, agudizando su curiosidad y estimulando su capacidad de arriesgarse, de aventurarse, de cierta forma lo “inmuniza” contra el poder aletargante del “bancarismo”. En este caso, es la fuerza creadora del aprender, de la que forman parte la comparación, la repetición, la comprobación, la duda rebelde, la curiosidad no fácilmente satisfecha, lo que supera los efectos negativos del falso enseñar. Ésta es una de las ventajas significativas de los seres humanos la de haberse tomado capaces de ir más allá de sus condicionantes.	E ED A IR	ce
9	El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión. Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben “aproximarse” a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso “bancario” meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el (p. 27 del libro original) “tratamiento” del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes.	EDU IR	ecr pd ep
9	En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Sólo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprehendido en su razón de ser y, por lo tanto, aprendido por los educandos.	E ED EDU	

9	La importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de Su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente.	EDU A	pd
10	El profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los educandos que una de las bellezas de nuestra manera de estar en el mundo y con el mundo, como seres históricos, es la capacidad de, al intervenir en el mundo, conocer el mundo. Pero, histórico como nosotros, nuestro conocimiento del mundo tiene historicidad. Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se “dispone” a ser sobrepasado mañana por otro.	HSH EDU	
10	Enseñar, aprender e investigar lidian con esos dos momentos del ciclo gnoseológico: aquel en el que se enseña y se aprende el conocimiento ya existente y aquel en el que se trabaja la producción del conocimiento aún no existente. La “do- discencia” -docencia-discencia- y la investigación, indivisibles, son así prácticas requeridas por estos momentos del ciclo gnoseológico.	EDU ED	ecr
10	No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago, Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educó y me educó. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.	EDU E	ep
10	Pensar acertadamente, desde el punto de vista del profesor, implica tanto el respeto al sentido común en el proceso de su necesaria superación como el respeto y el estímulo a la capacidad creadora del educando. Implica el compromiso de la educadora con la conciencia crítica del educando cuya “promoción” desde la ingenuidad no se hace automáticamente.	IR EDU ED	
10	Pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria, sino también, como lo vengo sugiriendo hace más de treinta años, discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.	HSH EDU ED	sed
11	Como manifestación presente a la experiencia vital, la curiosidad humana viene siendo histórica y socialmente construida y reconstruida. Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil	HSH E	ep ce

11	La necesaria promoción de la ingenuidad a la crítica no puede o no debe ser hecha a distancia de una rigurosa formación ética siempre al lado de la estética. Decencia y belleza de acuerdo. Yo estoy cada vez más convencido de que, alerta ante la posibilidad de extraviarse por el descamino del puritanismo, la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza. Una crítica permanente a los desvíos fáciles que nos tientan, a veces o casi siempre, a dejar las dificultades que los caminos verdaderos pueden presentarnos	E	Ep
11	No es posible pensar a los seres humanos lejos, siquiera, de la ética, mucho menos fuera de ella. Entre nosotros, hombres y mujeres, estar lejos, o peor, fuera de la ética, es una transgresión. Es por eso por lo que transformar la experiencia educativa en puro adiestramiento técnico es depreciar lo que hay de fundamentalmente humano en el ejercicio educativo: su carácter formador. Si se respeta la naturaleza del ser humano, la enseñanza de los contenidos no puede darse alejada de la formación moral del educando.	E ET A	
13	La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico.	EDU ED L ED	ed
13	Es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. Por otro lado, es preciso insistir otra vez en que tanto la matriz del pensar ingenuo como la del crítico es la propia curiosidad, característica del fenómeno vital.	EDU ED	fedu
13	El momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica. Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima. El propio discurso teórico, necesario a la reflexión crítica, tiene que ser de tal manera concreto que casi se confunda con la práctica. Su distanciamiento epistemológico de la práctica en cuanto objeto de su análisis debe “aproximarlo” a ella al máximo. Cuanto mejor realice esta operación mayor entendimiento gana de la práctica en análisis y mayor comunicabilidad ejerce en torno de la superación de la ingenuidad por el rigor	EDU	rcr pd

14	Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. Asumirse como sujeto porque es capaz de reconocerse como objeto. La asunción de nosotros mismos no significa la exclusión de los otros. Es la "otredad" del "no yo" o del tú, la que me hace asumir el radicalismo de mi yo.	A EDU ED	
14	La solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática. El aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el elitismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber articulado.	D E	
14	A veces ni se imagina lo que puede llegar a representar en la vida de un alumno un simple gesto del profesor. Lo que puede valer un gesto aparentemente insignificante como fuerza formadora o como contribución a la formación del educando por sí mismo.	E L ET	
15	Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación.	E EDU ED	fedu cc
16	Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción. Cuando entro en un salón de clases debo actuar como un ser abierto a indagaciones, a la curiosidad y a las preguntas de los alumnos, a sus inhibiciones; un ser crítico e indagador, inquieto ante la tarea que tengo la de enseñar y no la de transferir conocimientos.	E ED EDU	ep ce
16	Como profesor crítico, yo soy un "aventurero" responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación de lo diferente.	EDU	ecr

17	La invención de la existencia implica, hay que repetirlo, necesariamente el lenguaje, la cultura, la comunicación en niveles más profundos y complejos que lo que ocurría y en el dominio de la vida, la "espiritualización" del mundo, la posibilidad de embellecer o de afear el mundo y todo eso definiría a mujeres y hombres como seres éticos. Capaces de intervenir el mundo, de comparar, de juzgar, de decidir, de romper, de escoger, capaces de grandes acciones, de testimonios dignificantes, pero capaces también de impensables ejemplos de baja e indignidad.	ET A	
17	A partir del momento en que los seres humanos, al intervenir en el soporte, fueron creando el mundo, inventaron el lenguaje con que pasaron a darle nombre a las cosas que hacían con su acción sobre el mundo, en la medida en que se fueron preparando para entender el mundo y crearon en consecuencia la necesaria comunicabilidad de lo entendido, ya no fue posible existir salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, entre la belleza y la fealdad del mundo. Es decir, ya no fue posible existir sin asumir el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política	L POL ET	
17	Me gusta ser hombre, ser persona, porque sé que mi paso por el mundo no es algo predeterminado, preestablecido. Que mi "destino" no es un dato sino algo que necesita ser hecho y de cuya responsabilidad no puedo escapar. Me gusta ser persona porque la Historia en que me hago con los otros y de cuya hechura participo es un tiempo de posibilidades y no de determinismo. Eso explica que insista tanto en la problematización del futuro y que rechace su inexorabilidad.	HSH A IR	
17	Me gusta ser persona porque, inacabado, sé que soy un ser condicionado, pero, consciente del inacabamiento, sé que puedo superarlo. Ésta es la diferencia profunda entre el ser condicionado y el ser determinado	A IR	
17	Me gusta ser persona porque, como tal, percibo a fin de cuentas que la construcción de mi presencia en el mundo, que no se consigue en el aislamiento, inmune a la influencia de las fuerzas sociales, que no se comprende fuera de la tensión entre lo que heredo genéticamente y lo que heredo social, cultural e históricamente, tiene mucho que ver conmigo mismo.	HSH	

18	La conciencia del inacabamiento nos hizo seres responsables, por eso la etnicidad de nuestra presencia en el mundo. Etnicidad que, no cabe duda, podemos traicionar. El mundo de la cultura que se prolonga en el mundo de la historia es un mundo de libertad, de opción, de decisión, mundo de posibilidades donde la decencia puede ser negada, la libertad ofendida y rechazada. Por eso mismo la capacitación de mujeres y hombres en el ámbito de saberes instrumentales nunca puede prescindir de su formación ética .	E ET	fed
18	El educador que, al enseñar geografía, "castra" la curiosidad del educando en nombre de la eficacia de la memorización mecánica de la enseñanza de los contenidos, limita la libertad del educando, su capacidad de aventurarse.	EDU E ED	eedu eb
19	Para mujeres y hombres, estar en el mundo significa necesariamente estar con el mundo y con los otros. Estar en el mundo sin hacer historia , sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin "tratar" su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin hacer música, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia, o teología, sin asombro ante el misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible.	H	
19	Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino que fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad.	E	
19	No está de más repetir una afirmación hecha varias veces a lo largo de este texto -el inacabamiento de que nos hicimos conscientes nos hizo seres éticos. El respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. Precisamente por éticos es por lo que podemos desacatar el rigor de la ética y llegar a su negación, por eso es imprescindible dejar claro que la posibilidad del desvío ético no puede recibir otra designación que la de transgresión	A ET	

19	El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquivo el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia.	EDU ED ET	eedu
19	Es también en este sentido como la capacidad del diálogo verdadera, en la cual los sujetos dialógicos aprenden y crecen en la diferencia, sobre todo en su respeto, es la forma de estar siendo coherentemente exigida por seres que, inacabados, asumiéndose como tales, se tornan radicalmente éticos	EDU ED ET	ed
19 y 20	Cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar. Lo bello de ser persona se encuentra, entre otras cosas, en esa posibilidad y en ese deber de pelear. Saber que debo respeto a la autonomía y a la identidad del educando exige de mí una práctica totalmente coherente con ese saber	EDU ED ET	pd
20	Es mi buen juicio el que me advierte que ejercer mi autoridad de profesor en la clase, tomando decisiones, orientando actividades, estableciendo tareas, logrando la producción individual y colectiva del grupo no es señal de autoritarismo de mi parte. Es mi autoridad cumpliendo con su deber. Todavía no resolvemos bien entre nosotros la tensión que la contradicción autoridad-libertad nos crea y confundimos casi siempre autoridad con autoritarismo, libertinaje con libertad.	EDU ET	pd
20	Es mi buen juicio, en primer lugar, el que me hace sospechar, como mínimo que no es posible que la escuela, si está de verdad involucrada en la formación de educandos educadores, se aleje de las condiciones sociales, culturales, económicas de sus alumnos, de sus familias, de sus vecinos. No es posible respetar a los educandos, su dignidad, su ser en formación, su identidad en construcción, si no se toman en cuenta las condiciones en que ellos vienen existiendo, si no se reconoce la importancia de los "conocimientos hechos de experiencia" con que llegan a la escuela. El respeto debido a dignidad del educando no me permite subestimar, o lo que es peor, burlarme del saber que él trae consigo a la escuela.	E EDU ED	ced sed

21	<p>Al pensar sobre el deber que tengo, como profesor, de respetar la dignidad del educando, su autonomía, su identidad en proceso, debo también pensar, como ya señalé, en cómo lograr una práctica educativa en la que ese respeto, que sé que debo tener para con el educando, se realice en lugar de ser negado. Esto exige de mí una reflexión crítica permanente sobre mi práctica, a través de la cual yo voy evaluando mi actuar con los educandos. Lo ideal es que, tarde temprano, se invente una forma para que los educandos puedan participar de la evaluación. Es que el trabajo es el trabajo del profesor con los alumnos y no del profesor consigo mismo.</p>	<p>E ED EDU</p>	<p>pd ecr</p>
21	<p>La práctica docente específicamente humana, es profundamente formadora y por eso, ética. Si no se puede esperar que sus agentes sean santos o ángeles, se puede y se debe exigir de ellos seriedad y rectitud</p>	<p>EDU ET</p>	<p>eedu</p>
21	<p>El profesor tiene el deber de dar sus clases, de realizar su tarea docente. Para eso, requiere condiciones favorables, higiénicas, espaciales, estéticas, sin las cuales se mueve con menos eficacia en el espacio pedagógico. A veces las condiciones son tan malas que ni se mueve. La falta de respeto a este espacio es una ofensa a los educandos, a los educadores y a la práctica pedagógica.</p>	<p>E EDU</p>	<p>pd ee</p>
21	<p>La lucha de los profesores en defensa de sus derechos y de su dignidad debe ser entendida como un momento importante de su práctica docente, en cuanto práctica ética. No es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella</p>	<p>EDU ET</p>	<p>lp</p>
22	<p>Mi respuesta a la ofensa a la educación es la lucha política consciente, crítica y organizada contra los ofensores</p>	<p>EDU</p>	<p>lp</p>
22	<p>Es en este sentido como los órganos de clase deberían dar prioridad al empeño de formación permanente de los cuadros del magisterio como tarea altamente política y repensar la eficacia de las huelgas. La cuestión que se plantea, obviamente, no es parar la lucha sino, reconociendo que la lucha es una categoría histórica, reinventar la forma también histórica de luchar.</p>	<p>EDU POL</p>	<p>lp</p>
22	<p>La capacidad de aprender, no sólo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas.</p>	<p>E A</p>	<p>ep</p>

22	La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido. En este caso, el aprendiz funciona mucho más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción	EDU E	eb
22	Mujeres y hombres, somos los únicos seres que, social e históricamente, llegamos a ser capaces de aprehender. Por eso, somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora, algo, por eso mismo, mucho más rico que simplemente repetir la lección dada. Para nosotros aprender es construir, reconstruir, comprobar para cambiar, lo que no se hace sin apertura al riesgo y a la aventura del espíritu.	HSH A IR	
22	Toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que, al enseñar, aprende, otro que, al aprender, enseña, de allí su cuño gnoseológico; la existencia de objetos, contenidos para ser enseñados y aprendidos, incluye el uso de métodos, de técnicas, de materiales; implica, a causa de su carácter directivo, objetivo, sueños, utopías, ideales. De allí su politicidad, cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral. La educación, específicamente humana, es gnoseológica, es directiva, por eso es política, es artística y moral, se sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos. Exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente.	P EDU ED E	fedu pe
22	Mi papel fundamental es contribuir positivamente para que el educando vaya siendo el artífice de su formación con la ayuda necesaria del educador. Si trabajo con niños, debo estar atento a la difícil travesía o senda de la heteronomía a la autonomía, atento a la responsabilidad de mi presencia que tanto puede ser auxiliadora como convertirse en perturbadora de la búsqueda inquieta de los educandos.	A H EDU ED	pd fed
23	Hay una relación entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos podemos juntos aprender, enseñar, inquietarnos, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a nuestra alegría	P E	pd pe
25	No puedo prohibir que los oprimidos con los que trabajo en una favela voten por candidatos reaccionarios, pero tengo el deber de advertirlos sobre el error que cometen, de la contradicción en que se enredan. Votar por el político reaccionario es ayudar a la preservación del statu quo	POL	

26	Como educador, necesito ir "leyendo" cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos populares con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del más amplio del cual el suyo forma parte. Lo que quiero decir es lo siguiente: en mis relaciones político-pedagógicas con los grupos populares no puedo de ninguna manera dejar de considerar su saber hecho de experiencia. Su explicación del mundo, de la que forma parte la comprensión de su propia presencia en el mundo. y todo eso viene explícito o sugerido o escondido en lo que llamo "lectura del mundo" que precede siempre a la "lectura de la palabra".	L D ED EDU HSH	ced sed
26	Una de las tareas fundamentales del educador progresista es, sensible a la lectura y a la relectura del grupo, provocar a éste y estimular la generalización de la nueva forma de comprensión del contexto.	EDU E	ep
26	Desde una perspectiva democrática, no podemos transformar una clase de alfabetización en un espacio donde se prohíbe toda reflexión en torno de la razón de ser de los hechos ni tampoco en una "asamblea libertadora	D E	ep
27	el educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de la otra curiosidad.	EDU E	eb
27	El buen clima pedagógico-democrático es aquel en el que el educando va aprendiendo, a costa de su propia práctica, que su curiosidad como su libertad debe estar sujeta a límites, pero en ejercicio permanente. Límites asumidos éticamente por él. Mi curiosidad no tiene derecho de invadir la privacidad del otro y exponerla a los demás.	E EDU ED D	
27	La capacidad de diálogo no niega la validez de momentos explicativos, narrativos, en que el profesor expone o habla del objeto. Lo fundamental es, que profesor y alumnos sepan que la postura que ellos, profesor y alumnos, adoptan, es dialógica, abierta, curiosa, indagadora y no pasiva, en cuanto habla o en cuanto escucha. Lo que importa es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos.	EDU L ED	ed ce

28	<p>Uno de los saberes fundamentales para mi práctica educativo-crítica es el que me advierte de la necesaria promoción de la curiosidad espontánea a curiosidad epistemológica.</p> <p>Otro saber indispensable a la práctica educativo-crítica es el que me dice cómo lidiar con la relación autoridad-libertad, siempre tensa y que genera tanto disciplina como indisciplina.</p> <p>La disciplina, que resulta de la armonía o del equilibrio entre autoridad y libertad, implica por necesidad el respeto de la una por la otra que se expresa en la asunción que hacen ambas de límites que no pueden ser transgredidos.</p>	E D EDU	rcr pd
29	<p>La seguridad con que la autoridad docente se mueve implica otra, la que se funda en su competencia profesional. Ninguna autoridad docente se ejerce sin esa competencia. El profesor que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las actividades de su clase</p>	EDU	fedu
29	<p>El clima de respeto que nace de relaciones justas, serias, humildes, generosas, en las que la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente, autentica el carácter formador del espacio pedagógico.</p>	E ET EDU ED	esp re
29	<p>El educando que ejercita su libertad se volverá tanto más libre cuanto más éticamente vaya asumiendo la responsabilidad de sus acciones. Decidir es romper y, para eso, tengo que correr el riesgo</p>	ED ET A	
29	<p>Lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades, entre padres, madres, hijos e hijas es la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía.</p>	EDU ED A E	
30	<p>La práctica docente que no existe sin el discente es una práctica entera. La enseñanza de los contenidos implica el testimonio ético del profesor. La belleza de la práctica docente se compone del anhelo vivo de competencia del docente y de los discentes y de su sueño ético</p>	EDU E	fedu pd
30	<p>Cuanto más pienso en la práctica educativa y reconozco la responsabilidad que ella nos exige, más me convengo de nuestro deber de luchar para que ella sea realmente respetada. Si no somos tratados con dignidad y decencia por la administración privada o pública de la educación, es difícil que se concrete el respeto que como maestros debemos a los educandos</p>	EDU E	lp

30	No puedo ser maestro sin ponerme ante los alumnos, sin revelar con facilidad o resistencia mi manera de ser, de pensar políticamente. No puedo escapar a la apreciación de los alumnos. Y la manera en que ellos me perciben tiene una importancia capital para mi desempeño. De allí, pues, que una de mis preocupaciones centrales deba ser la de buscar la aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo	EDU	pd
30	Si mi opción es democrática, progresista, no puedo tener una práctica reaccionaria, autoritaria, elitista. No puedo discriminar al alumno por ningún motivo.	EDU D	pd re
30	Necesitamos aprender a comprender el significado de un silencio, o de una sonrisa, o de una retirada del salón de clases. El tono menos cortés con que fue hecha una pregunta. Al fin y al cabo, el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente "leído", interpretado, "escrito" y "reescrito". En este sentido, cuanto más solidaridad exista entre educador y educandos en el "trato" de ese espacio, tantas más posibilidades de aprendizaje democrático se abren para la escuela.	ED EDU E	pd esp
31	Mi presencia de profesor, que no puede pasar inadvertida a los alumnos en la clase y en la escuela, es una presencia política en sí misma. En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo, ético.	EDU ET	eedu
31	La educación nunca fue, es, o puede ser neutra, "indiferente" a cualquiera de estas hipótesis, la de la reproducción de la ideología dominante o la de su refutación.	E	ep

32	<p>No puedo ser profesor si no percibo cada vez mejor que mi práctica, al no poder ser neutra, exige de mí una definición. Una toma de posición. Decisión. Ruptura. Exige de mí escoger entre esto y aquello. No puedo ser profesor en favor de quienquiera y en favor de no importa qué. No puedo ser profesor en favor simplemente del Hombre o de la Humanidad, frase de una vaguedad demasiado contrastante con lo concreto de la práctica educativa. Soy profesor en favor de la decencia contra la falta de pudor, en favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje, de la democracia contra la dictadura de derecha o de izquierda. Soy profesor en favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración; la miseria en la abundancia. Soy profesor en favor de la esperanza que me anima a pesar de todo. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor en favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber, si no lucho por las condiciones materiales necesarias sin las cuales mi cuerpo, descuidado, corre el riesgo de debilitarse y de ya no ser el testimonio que debe ser de luchador pertinaz, que se cansa, pero no desiste. Belleza que se esfuma de mi práctica si, soberbio, arrogante y desdeñoso con los alumnos, no me canso de admirarme.</p>	EDU	pd lp pe
33	<p>El gran problema al que se enfrenta el educador o educadora de opción democrática es cómo trabajar para hacer posible que la necesidad del límite sea asumida éticamente por la libertad. Cuanto más críticamente la libertad asuma el límite necesario, tanta más autoridad tendrá, éticamente hablando, para seguir luchando en su nombre</p>	EDU ET	eedu
33	<p>Una de las tareas pedagógicas de los padres es hacer obvio para los hijos que participar en su proceso de toma de decisión no es entrometerse sino cumplir, incluso, un deber, siempre y cuando no pretendan asumir la misión de decidir por ellos. La participación de los padres debe darse sobre todo en el análisis, junto con los hijos, de las posibles consecuencias de la decisión que va a ser tomada.</p>	E ED	ef cc
33	<p>La autonomía, en cuanto maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista. Es en este sentido en el que una pedagogía de la autonomía tiene que estar centrada en experiencias estimuladoras de la decisión y de la responsabilidad, valga decir, en experiencias respetuosas de la libertad.</p>	A P	euh

34	La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la propia educabilidad del ser humano, que se funde en su naturaleza inacabada y de la cual se volvió consciente. Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión	E POL ET	euh
35	La profesora democrática, coherente, competente, que manifiesta su gusto por la vida, su esperanza en un mundo mejor, que demuestra su capacidad de lucha, su respeto a las diferencias, sabe cada vez más el valor que tiene para la transformación de la realidad, la manera congruente en que vive su presencia en el mundo, de la cual su experiencia en la escuela es apenas un momento, pero un momento importante que requiere ser vivido auténticamente	EDU E	ep esp pe
35	Si, en verdad, el sueño que nos anima es democrático y solidario, no es hablando a los otros, desde arriba, sobre todo, como si fuéramos los portadores de la verdad que hay que transmitir a los demás, como aprendemos a escuchar, pero es escuchando como aprendemos a hablar con ellos. Sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él, aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él.	L EDU ED	ed ep
35	Un estado refinado de extrañeza, de "autosumisión" de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables. Es la posición de quien encara los hechos como algo consumado, como algo que sucedió porque tenía que suceder en la forma en que sucedió, es la posición, por eso mismo, de quien entiende y vive la Historia como determinismo y no como posibilidad.	H	s
36	La total desconsideración por la formación integral del ser humano, su reducción a puro adiestramiento fortalecen la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, a la que le falta, por eso mismo, la intención de su democratización en el hablar con	H	
36	La cuestión que se nos plantea, en cuanto profesores y alumnos críticos y amantes de la libertad, no es, naturalmente, ponernos contra la evaluación, a fin de cuentas, necesaria, sino resistir a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada. La cuestión que se nos plantea es luchar en favor de la comprensión y de la práctica de la evaluación en cuanto instrumento de apreciación del quehacer de sujetos críticos al servicio, por eso mismo, de la liberación y no de la domesticación.	E ED EDU	Rcr Ecr

36	La importancia del silencio en el espacio de la comunicación es fundamental. Él me permite, por un lado, al escuchar el habla comunicante de alguien, como sujeto y no como objeto, procurar entrar en el movimiento interno de su pensamiento, volviéndome lenguaje; por el otro, torna posible a quien habla, realmente comprometido con comunicar y no con hacer comunicados, escuchar la indagación, la duda, la creación de quien escuchó.	L	ed
36	Mi papel como profesor, al enseñar el contenido a o b, no es solamente esforzarme por describir con máxima claridad la sustantividad del contenido para que el alumno lo grabe. Mi papel fundamental, al hablar con claridad sobre el objeto, es incitar al alumno para que él, con los materiales que ofrezco, produzca la comprensión del objeto en lugar de recibirla, integralmente, de mí.	EDU ED P	pd rcr
37	Enseñar y aprender tienen que ver con el esfuerzo metódicamente crítico del profesor por desvelar la comprensión de algo y con el empeño igualmente crítico del alumno de ir entrando como sujeto en aprendizaje, en el proceso de desvelamiento que el profesor o profesora debe desatar.	E ED EDU	rcr ecr
37	Una de mis tareas centrales como educador progresista sea apoyar al educando para que él mismo venza sus dificultades en la comprensión o en el entendimiento del objeto y para que su curiosidad, compensada y gratificada por el éxito de la comprensión alcanzada, sea mantenida y, así, estimulada a continuar en la búsqueda permanente que implica el proceso de conocimiento.	E ED EDU	ep
37	Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica.	E IR	ep
38	Una de las tareas esenciales de la escuela, como centro de producción sistemática de conocimiento, es trabajar críticamente la inteligibilidad de las cosas y de los hechos y su comunicabilidad. Por eso es imprescindible que la escuela incite constantemente la curiosidad del educando en vez de "ablandarla" o "domesticarla".	IR	ce

38	Es necesario mostrar al educando que el uso ingenuo de la curiosidad altera su capacidad de hallar y obstaculiza la exactitud del hallazgo. Por otro lado, y sobre todo, es preciso que el educando vaya asumiendo el papel de sujeto de la producción de su entendimiento del mundo y no sólo el de receptor de la que el profesor le transfiera.	EDU ED A	ce
39	La ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad al mismo tiempo que nos vuelve "miopes".	L A	
39	El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano, por la cual debemos luchar arduamente si optamos, en verdad, por un mundo de personas. El discurso de la globalización oculta con astucia o busca confundir en ella la reedición intensificada al máximo, aunque sea modificada, de la espeluznante maldad con que el capitalismo aparece en la Historia. El discurso ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones.	ET	Euh
40	La gran fuerza sobre la que se apoya la nueva rebeldía es la ética universal del ser humano y no la del mercado, insensible a todo reclamo de las personas y sólo abierta a la voracidad del lucro. Es la ética de la solidaridad humana.	ET	oe
41	El discurso ideológico amenaza anestesiar nuestra mente, confundir la curiosidad, distorsionar la percepción de los hechos, de las cosas, de los acontecimientos. No podemos escuchar, sin un mínimo de reacción crítica,	H IS	s
42	no hay duda, que las condiciones materiales en que y bajo las que viven los educandos les condicionan la comprensión del propio mundo, su capacidad de aprender, de responder a los desafíos. Ahora necesito saber o abrirme a la realidad de estos alumnos con los que comparto mi actividad pedagógica.	EDU ED	ced esp
43	Es que pensar en la televisión o en los medios en general nos plantea el problema de la comunicación, un proceso imposible de ser neutro. En verdad, toda comunicación es comunicación de algo, hecha de cierta manera en favor o en defensa, sutil o explícita, de algún ideal contra algo y contra alguien, aunque no siempre claramente referido	L E	rcr

44	Al permanecer y cumplir amorosamente su deber, no deje de luchar políticamente por sus derechos y por el respeto a la dignidad de su tarea, así como por el cuidado extremo debido al espacio pedagógico en que actúa con sus alumnos	E EDU	esp lp
44	Mi práctica profesional, que es la práctica docente, al no ser superior ni inferior a ninguna otra, exige de mí un alto nivel de responsabilidad ética de la cual forma parte mi propia capacitación científica. Es que trabajo con personas. Por eso mismo, a pesar del discurso ideológico negador de los sueños y de las utopías, trabajo con los sueños, con las esperanzas, tímidas a veces, pero a veces fuertes, de los educandos	EDU ET	pd re fedu
45	Una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma. en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual.	E	ep pd
45	El rigor, la disciplina intelectual seria, el ejercicio de la curiosidad epistemológica no me convierten por necesidad en un ser mal querido, arrogante, soberbio. O, en otras palabras, no es mi arrogancia intelectual la que habla de mi rigor científico. Ni la arrogancia es señal de competencia ni la competencia es causa de la arrogancia.	EDU	

Fuente: Elaboración propia de los autores.

Anexo 4. Unidades de registro, Cartas a Guinea Bissau

UNIDADES DE REGISTRO			
TEXTO: CARTAS A GUINEA-BISSAU apuntes de una experiencia pedagógica en proceso		FUENTE: Freire, P. (1982). Cartas a GUINEA-BISSAU. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. México. Siglo XXI editores.	
CATEGORIAS: Autonomía (A), Democracia (D), Educación (E), Educador (EDU), Educando (ED), Ética (ET), Herencia socio-histórica (HSH), Heteronomia (H), Imaginario social (I), Imaginario radical (IR), Lenguaje (L), Pedagogía (P), Política (POL), Religión (R),			
SUBCATEGORIAS: educación dialógica (ed), lucha política (lp), lucha de liberación (ll), acto de conocimiento (ac), conocimiento terminado (ct), educación bancaria (eb), mercado del saber (ms), alfabetización (alf), sabiduría popular (sp), educación liberadora (el), practica del educando (ped), comprensión critica de la realidad (ccrr), aprendizaje critico (apcr), competencias ciudadanas (cc), formación del educador (fedu), excluidos (e), relación dialéctica (rd), militantes comprometidos (mc), resistencia (res), sociedad revolucionaria (sr), clase dominante (cld), re-creación (rec), contenido programático (cp), método (m), transformación de la realidad (tr), contexto del educando (ced), escuela colonial (esco), codificación (cod),			
PAG	UNIDAD DE REGISTRO	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
3	Puedo tener mi Opinión sobre muchos temas, sobre la manera de organizar la lucha, de organizar un partido; una opinión que se ha formado en mí, por ejemplo, en Europa, en Asia, o bien en otros países de África, a partir de libros, de documentos, de encuentros que han influido en mi. Lo que no puedo es pretender organizar un partido, organizar la lucha, a partir de mis ideas. Eso tengo que hacerlo a partir de la realidad concreta del país.	D	ccrr
7	Sabíamos que iríamos a trabajar, no con intelectuales "fríos" y "objetivos" ni con especialistas "neutrales", sino con militantes comprometidos en el esfuerzo serio de re-construcción de su país. De re-construcción, digo bien. Porque Guinea-Bissau no parte de cero, sino de sus fuentes culturales históricas, de algo muy suyo, del alma misma de su pueblo, que la violencia colonialista no pudo matar.	A HSH	mc

7	<p>La ayuda auténtica -nunca está de más insistir en esto- es aquella en cuya práctica se ayudan entre sí todos los comprometidos, creciendo juntos en el esfuerzo común de conocer la realidad que se están esforzando en transformar. Una práctica así, en la que quienes ayudan y quienes son ayudados se ayudan simultáneamente, es la única en la que el acto de ayudar no se distorsiona en dominio de quienes ayudan sobre quienes son ayudados.</p>	<p>EDU ED D</p>	<p>Tr</p>
8	<p>Si toda la dicotomía entre el enseñar y el aprender -dicotomía de la cual resulta que quien enseña se niega a aprender con aquel o aquella a quien está enseñando- implica una ideología dominadora, en ciertos casos quien es llamado a enseñar algo debe primero aprender para después, al comenzar a enseñar, seguir aprendiendo.</p>	<p>E EDU</p>	<p>ac</p>
9	<p>En verdad, las experiencias (p.16 del libro original) no se trasplantan, sino que se reinventan. Y como estamos convencidos de ello, una de nuestras preocupaciones básicas, una preocupación que tuvimos durante todo el tiempo en que nos preparábamos, en equipo, para nuestra primera visita a Guinea-Bissau, fue la de vigilarnos en cuanto a la tentación de sobrestimar tal o cual aspecto de tal o cual experiencia en la que anteriormente habíamos tomado parte, y de pretender, en consecuencia, otorgarle una especie de validez universal.</p>	<p>E A IR</p>	<p>ac</p>
9	<p>Si la opción del educador es revolucionaria, y si su práctica es coherente con su opción, la alfabetización de adultos, Como acto de conocimiento, tiene en el alfabetizando uno de los sujetos de dicho acto. Así, lo que se le plantea a tal educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza el papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su alfabetización.</p>	<p>E ED EDU</p>	<p>ac m alf</p>
9	<p>El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos</p>	<p>E EDU IR</p>	<p>ac m</p>
10	<p>En las relaciones entre el educador y los educandos, mediatizados por el objeto que ha de descubrirse, lo importante es el ejercicio de la actitud crítica frente al objeto, y no el discurso del educador en torno al objeto</p>	<p>E EDU ED</p>	<p>ed apcr</p>

10 y 11	Una sociedad revolucionaria tiene que plantearse en el campo de la educación en cuanto acto de conocimiento. Es el problema del papel creador y re-creador, el problema de la re-inención que el acto de conocer exige de sus sujetos, el problema de la curiosidad frente al objeto, cualquiera que sea el momento del ciclo gnoseológico en que estén, o en que se procura conocer el conocimiento existente, o en que se trata de crear el nuevo conocimiento.	E IR	ac rec
11	La escuela, sin importar su nivel, se convierte en "mercado de saber"; el profesor, en un especialista sofisticado, que vende y distribuye un "conocimiento empaquetado"; y el alumno, en el cliente que compra y "come" este conocimiento.	E EDU ED	ms eb
11	Es indispensable que educadores-educandos y educandos-educadores se ejerciten constantemente en decir no a la "burocratización" que, aniquilando la creatividad, los convierte en repetidores de clichés.	A EDU ED	res eb
12	La escuela colonial -la primaria, la secundaria y la técnica (esta última, separada de la anterior)-, anti democrática en sus objetivos, en su contenido, en sus métodos, divorciada de la realidad del país, era por eso mismo una escuela de pocos y para pocos, y estaba en contra de las grandes mayorías. Seleccionaba incluso a la pequeña minoría de quienes a ella tenían acceso, expulsando después de los primeros encuentros a la mayor parte de quienes la formaban y, continuando su filtraje selectivo, iba aumentando el número de los renegados -renegados en quienes remachaba el (p. 22 del libro original) sentimiento de inferioridad, de incapacidad, frente a su fracaso	E H	e esco
13	Las resistencias ideológicas son las mismas que se oponen a la superación del modo incorrecto de concebir el conocimiento como algo concluido, terminado, a lo cual corresponde el papel del educador como "poseedor" de tal "conocimiento acabado", encargado de transferírsele al educando que carece de él.	E ED EDU	ct
14	De lo que se trata es de reorganizar el modo de producción y de crear el compromiso crítico de los trabajadores en una forma distinta de educación, en la que, más que "adiestrados" para producir, sean llamados a entender el propio proceso de trabajo.	E	

14	<p>La transformación del sistema educativo heredado del colonizador, una de las tareas que tendrán que llevarse a cabo es la capacitación de los nuevos cuadros de magisterio y la re-capacitación de los viejos. Entre ellos (sobre todo entre los segundos) habrá aquellos y aquellas que, percibiéndose "poseídos" por la vieja ideología, la asumen conscientemente, con lo cual, de manera mañosa u ostensiva, estarán minando la nueva práctica. De ellos y de ellas nada positivo podrá esperarse para el esfuerzo de reconstrucción nacional. Pero habrá también aquellos y aquellas que, percibiéndose "asumidos" por la vieja ideología, van deshaciéndose de ella en la nueva práctica a la que se han adherido. Con éstos sí se puede trabajar. Éstos son los que aceptan y cometen el "suicidio de clase"; los otros se niegan a él.</p>	E EDU A H	cedu esco
20	<p>La alfabetización se consideraba como un acto político, en cuyo proceso se comprometen los alfabetizandos con la ayuda de los animadores - alfabetizadores, en cuanto militantes unos y otros, en el: aprendizaje crítico de la lectura y de la escritura y no en la memorización mecánica y enajenante de las sílabas, palabras y frases que les sean donadas. (Posición, por cierto, en coincidencia total con la nuestra). Así, pues, sus problemas no se planteaban en el nivel de la visión correcta del proceso, sino en el nivel de su concreción.</p>	E	alf apcr
20	<p>Lo importante en la alfabetización de adultos no es un aprendizaje de la lectura y de la escritura del cual resulte una lectura de textos carente de la comprensión crítica del contexto social a que los textos se refieren. Ésta es la alfabetización que interesa a las clases dominantes cuando, por tales o cuales razones, necesitan estimular entre las clases dominadas su "introducción al mundo de las letras", de tal modo que cuanto más "neutralmente" hagan las clases dominadas (p. 34 del libro original) su "entrada" en este mundo, tanto mejor para las dominantes.</p>	E H IS	alf cld

21	<p>El analfabetismo es visto unas veces como una hierba dañina, otras como una enfermedad: de ahí que se hable tanto de su "erradicación", o de él como de una "llaga". Objetos en el contexto general de la sociedad de clases -puesto que se les oprime y se les prohíbe el ser-, los analfabetos continúan siendo objetos en el proceso del aprendizaje de la lectura y de la escritura. En efecto, si comparecen a este proceso no es como quien es invitado a conocer el conocimiento anterior que su práctica le ha dado, para hacerse luego -mediante el reconocimiento de las limitaciones de este conocimiento- capaz de conocer más. Por el contrario, lo que a ellos se les propone es la recepción pasiva de un "conocimiento empaquetado".</p>	E H	eb cld
21	<p>En la perspectiva revolucionaria, los educandos son invitados a pensar. Ser consciente no es, en esta hipótesis, una simple fórmula o un mero eslogan. Es la forma radical de ser de los seres (p. 35 del libro original) humanos, en cuanto seres que no sólo conocen, sino que saben que conocen. El aprendizaje de la lectura y de la escritura, como acto creador, supone aquí, necesariamente, la comprensión crítica de la realidad. El conocimiento del conocimiento anterior, al cual llegan los alfabetizandos en el acto de analizar su práctica en el contexto social, les abre posibilidades para un conocimiento nuevo: un conocimiento que, yendo más allá de los límites del anterior, descubre la razón de ser de los hechos, desmitificando así las falsas interpretaciones de éstos</p>	E A IR ED	apcr ccrr ped ac
21	<p>la alfabetización de adultos puede verse verdaderamente como una introducción al esfuerzo de sistematización del conocimiento que los trabajadores rurales y urbanos van alcanzando a medida que realizan su actividad práctica, la cual no se explica nunca por sí misma, sino por las finalidades que la motivan.</p>	E A	alf ac
21	<p>Y esa sistematización se va ahondando en las etapas que siguen a la alfabetización. Al lado de la reorganización del modo de producción, es éste -hay que subrayado siempre uno de los aspectos centrales y que exigen más comprensión crítica- y trabajo crítico de parte de una sociedad revolucionaria: la valoración (no la idealización) de la sabiduría popular; y valoración que implica la actividad creadora del pueblo y revela los niveles de su conocimiento en torno, a la realidad.</p>	E IR	ac sp ccrr
22	<p>La cuestión que se le plantea a una sociedad revolucionaria no es la de "entrenar" simplemente a la clase trabajadora en el uso de destrezas consideradas como necesarias para el aumento de la producción, destrezas que, en la sociedad capitalista, son cada vez más limitadas,</p>	A E	sr apcr

	sino ahondar y ampliar el horizonte de la comprensión de los trabajadores (trabajadoras) en relación con el proceso productivo.		
25	El educador es un político y un artista que se sirve de la ciencia y de las técnicas, nunca un técnico fríamente neutral.	EDU	
33	Conociendo y re-conociendo juntos era como (p. 55 del libro original) podríamos comenzar a aprender y a enseñar juntos también.	EDU ED	ed
37	No se trata, pues, de una enseñanza impartida en una escuela que simplemente prepara a los educandos para otra escuela, sino de una educación real, cuyo contenido se halla en relación dialéctica con las necesidades del país. El acto de conocimiento puesto en práctica por una educación así concebida se da en la unidad de la práctica y la teoría, de donde resulta, de manera cada vez más urgente, la necesidad de que su fuente sea el trabajo de los educandos y de los educadores.	E ED EDU	ac rd
37	Es un hecho que una educación orientada hacia la concreción de valores como la solidaridad, la responsabilidad social, la creatividad, la disciplina puesta al servicio del interés común, la vigilancia, el espíritu crítico -o sea, los valores en que se forjó el PAIGC durante todo el proceso de la lucha de liberación-, no sería realizable si en ella los educandos siguieran siendo, como en la educación colonial, meros recipientes de "conocimientos empaquetados", transferidos a ellos por los educadores, puros objetos, incidencias de la acción "educativa" de esos educadores.	A E EDU ED	cc
40	Uno de los aspectos básicos del sistema de educación que allí se constituye es el llamado que se viene haciendo a los educandos para que, al lado de su indispensable formación científica y concomitantemente con ella, en una práctica adecuada, desarrollen la solidaridad, la responsabilidad social, el gusto por el trabajo libre, como fuente de conocimiento, en la producción de lo socialmente necesario, y la camaradería auténtica, muy distinta del espíritu de competencia engendrado por el individualismo.	E ED	ped cc
41	"El objetivo real del nuevo sistema -afirma enfáticamente Mario Cabral- es eliminar lo que queda del sistema colonial para que podamos realizar los objetivos trazados por el PAIGC: Crear un hombre nuevo, un trabajador consciente de sus responsabilidades históricas y de su participación efectiva y creadora en las transformaciones sociales.	A D IR	sr mc

42	"Uno de los objetivos principales de la transformación de nuestra enseñanza -dice- es hacer la vinculación de la escuela con la vida: vinculada con la comunidad donde se encuentra, con la tabanca, con el barrio; vincular la escuela con el trabajo productivo, en especial con el trabajo agrícola, y aproximada a las organizaciones de masas	E	sp ced
47	A decir verdad, la afirmación de que "quien sabe enseña a quien no sabe" no adquiere sentido revolucionario sino en la unidad dialéctica entre el enseñar y el aprender. La afirmación es válida cuando quien sabe, sabe, primero, que el proceso en que algo ha aprendido es social, y, segundo, que al enseñar lo que sabe a quién no lo sabe, sabe también que puede aprender de él o (p. 77 del libro original) de ella algo que no sabía.	E	ac rd
50	"Tomar distancia" de la cotidianidad en que generalmente se encuentran "inmersos" (atribuyendo, no raras veces, a los hechos que en ella se dan una "legalidad" intocable) es un paso indispensable para "emerger" de ella y para ver en qué consiste realmente.	IR A	ccrr
50 y 51	La reconstrucción nacional se alarga, (p. 82 del libro original) obviamente, en la creación de una nueva sociedad, sociedad de trabajadores de la cual debe emerger un nuevo tipo de intelectual: el que se forja en la unidad entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, entre la práctica y la teoría.	E A	ac sr rd
51	Sin límite de tiempo se discuten ideas y problemas, pues se evita, en la medida de lo posible, la necesidad de decisión mediante voto. "Cuando votamos -dice Jorge Ampo-, es porque hay desacuerdo."	E D	ed
55	Yo no veré las cosas grandes que el pueblo de Guinea Bissau, el PAIGC y el gobierno van a hacer. Pero los hijos de nuestros hijos las van a ver. Ellos van a vivir tiempos diferentes. Pero para eso es preciso que yo (que no voy a ver esos tiempos) y todos nosotros hagamos ahora lo que ahora es necesario hacer."	E	el
57	La ruptura de la tensión, en tales circunstancias, entre la impaciencia y la paciencia, los remite a los esquemas de una pedagogía antidialógica en cuya práctica, independientemente de sus intenciones, el conocimiento aparece como algo terminado, concluido. Y no se percibe la contradicción entre la práctica en la cual el conocimiento es transferido como un "paquete" y el discurso en que se habla de él en términos dinámicos	E	

57	"Conocer bien nuestras fuerzas, tener en cada momento una conciencia perfecta de las cosas que podemos hacer. Evaluar bien nuestras posibilidades en cada área, en cada unidad de las fuerzas armadas, actuar siempre de acuerdo con esas posibilidades y hacer todo lo posible por mejorar nuestras fuerzas y nuestra capacidad, tanto en el plano de los hombres como en el material. Nunca hacer menos de lo que podemos y debemos hacer, pero no pretender, en ningún caso, hacer cosas que realmente no estamos aún en condiciones de hacer.	E A	el res
57	La capacitación tiene que lograrse siempre en la unidad de la práctica y la teoría, y no se puede reducir al "entrenamiento" de los militantes en determinado número de destrezas técnicas, como cada vez más, y cada vez, en menos tiempo, se viene haciendo con la clase trabajadora en las sociedades capitalistas avanzadas	E EDU	rd fedu
60	La lucha de liberación, que es la expresión más compleja del vigor cultural de un pueblo, de su identidad y de su dignidad, enriquece la cultura y le abre nuevas perspectivas de desarrollo. Las manifestaciones culturales adquieren un contenido nuevo y nuevas formas de expresión. Se convierten así en un instrumento poderoso de información y de formación política, no sólo en la lucha por la independencia, sino también en la batalla mayor por el progreso	E A D	el ll
60	La dinámica de la lucha exige la práctica de la democracia, de la crítica y de la autocrítica, la creciente participación de las poblaciones en la gestión de su propia vida, la alfabetización, la creación de escuelas y servicios sanitarios, la formación de "cuadros" eliminados de los medios campesinos y obreros, y otras muchas realizaciones que implican una gran aceleración del proceso cultural de la sociedad. Si se considera todo eso, es claro que la lucha por la liberación no es sólo un hecho cultural, sino también un factor de cultura.	D A	ll
61	En una perspectiva liberadora, en cuanto acto creador, la alfabetización de adultos de ninguna manera puede reducirse a ese quehacer mecánico que consiste en que el llamado alfabetizador va depositando su palabra en los (La página 100 está en blanco. p. 101 del libro original) alfabetizandos, como si el cuerpo consciente de éstos fuera un depósito vacío y necesitado de que lo llene esa palabra.	E	El

61 y 62	La alfabetización de adultos, según la entendemos nosotros, viene a ser una de las dimensiones de la acción cultural liberadora. No puede, por eso mismo, ser ni siquiera pensada aisladamente: está siempre en relación con otros aspectos de la acción cultural tomada en su globalidad. Hablar de la alfabetización de adultos es hablar de la política económica, social y cultural del país.	E POL HSH D	alf el
63	Hemos reanudado de manera más sistemática el trabajo en equipo, pensando concretamente en la colaboración mencionada, y te puedo decir que de una cosa estamos convencidos (no sólo en función de nuestras experiencias anteriores, sino sobre todo debido a nuestra opción política, a la cual (p. 103 del libro original) procuramos ser fieles), a saber: nada tendremos que enseñar allí si no somos capaces de aprender de ustedes y con ustedes. Así, pues, iremos a Guinea-Bissau como camaradas, como militantes, en actitud de curiosidad y de humildad, y no como una misión de técnicos extranjeros, de esas que se juzgan poseedoras de la verdad y llevan consigo un informe de su visita, cuando no escrito, ya elaborado en sus líneas generales, con recetas y prescripciones sobre qué hacer y cómo hacerlo.	D E	mc ed sp
63	La práctica realizada o en proceso de realización en el contexto A no se hará ejemplar para el contexto B sino a condición de que quienes actúan en éste la re-creen, rechazando así la tentación de los trasplantes mecánicos y enajenantes. La cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple. Amílcar Cabral no negó nunca la importancia de las experiencias positivas de otros contextos, pero tampoco aceptó nunca su imitación indiscriminada.	IR	rec
69	Los alfabetizandos serían llamados desde el comienzo a asumir el papel de sujetos en el proceso de su aprendizaje, en el sentido de que también ellos estaban enseñando algo. Al mismo tiempo, este contacto directo de los alfabetizadores con los alfabetizandos, en el curso de su capacitación, constituiría la materia prima de una reflexión crítica sobre la experiencia inmediata de unos y otros, con lo cual se alcanzaría la unidad entre teoría y práctica.	E EDU ED	rd ccrr
73	Cuando hablo de "una práctica educativo-liberadora ", estoy poniendo de relieve la imposibilidad de una codificación neutra (como también de una descodificación neutra), lo cual equivale a decir que una práctica educativo-dominadora se sirve asimismo de codificaciones, cuya constitución y cuyos objetivos son claramente distintos de los de aquella, y frente a los cuales se pide que los educandos asuman una postura diferente.	E	el

75y 74	Considerando que la educación, la acción cultural, la animación, no importa el nombre que se dé a este proceso, implica siempre, en el nivel de la alfabetización o de la post-alfabetización, una determinada teoría del conocimiento puesta en práctica, una de las primeras cuestiones que nos tenemos que plantear debe referirse justamente a esa teoría misma, al objeto que se trata de conocer -y que constituye el contenido programático de la educación, en la alfabetización y en la post-alfabetización- y al método de conocer .	E	rd ac
74	Desde el punto de vista de tal teoría -y de la educación que la pone en práctica-, no es posible: (p. 121 del libro original) a) dicotomizar la práctica de la teoría; b) dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento; c) dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.	E	rd ac
74	El aprendizaje de la lectura y de la escritura incluye el aprendizaje de la "lectura" de la realidad a través del análisis correcto de la práctica social.	E	apcr
75	Las codificaciones son representaciones de aspectos de la realidad; expresan "momentos" del contexto concreto. Por un lado, constituyen en este sentido la mediación entre dicho contexto y el contexto teórico (en nuestro caso, el "círculo de cultura"). Por otro lado, constituyen la mediación entre el educador y los educandos, como sujetos que buscan el conocimiento.	E EDU ED	cod ac rd
82	Dentro de una perspectiva liberadora, ha de ser siempre un acto creador, en el cual el conocimiento libresco cede su lugar (p. 134 del libro original) a una forma de conocimiento que proviene de la reflexión crítica acerca de una práctica concreta de trabajo.	A D	
83	Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer -y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer- son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento y otra cosa es la política hecha con las masas, con su participación críticamente consciente en la reconstrucción de su sociedad, donde las consignas, ciertamente necesarias, no se convierten nunca en puros eslóganes.	E	ac
84	Una cosa es la política hecha, en todos los sectores, por una burocracia rígida, en nombre de las masas populares, a las cuales se transmiten determinadas consignas, y otra cosa, es La política hecha con las masas, con su participación críticamente consciente en la reconstrucción de su sociedad, donde las consignas, ciertamente necesarias, no se convierten nunca en puros	A H POL	s lp

	eslóganes.		
84	La organización del contenido programático de la educación, lo mismo si se trata de la primaria, secundaria y universitaria que de la que se da en el nivel de una campaña de alfabetización de adultos, es un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para concretar aquella tarea.	E	m cp el
87	El hombre nuevo y la mujer nueva a que esta sociedad aspira no pueden ser creados sino a través del trabajo productivo para el bienestar colectivo. El bienestar colectivo es la matriz del conocimiento acerca del trabajo productivo y acerca de lo que, desprendiéndose de él, a él se refiere. Lo cual significa -permítanme repetirlo- que una educación de esas características no puede ser de carácter selectivo, ya que esto la llevaría, en contradicción con los objetivos socialistas, a fortalecer la dicotomía entre trabajo manual y trabajo intelectual. Por el contrario, se impone la superación de esta dicotomía para que, en la nueva educación, la escuela -primaria, secundaria, universitaria- no se distinga esencialmente de la fábrica o de la práctica productiva de un campo agrícola, ni esté simplemente yuxtapuesta a ellas. E incluso si, en cuanto contexto teórico, la escuela se halla fuera de la fábrica o del campo agrícola, esto no significa que se la considere como una instancia superior a las otras dos, ni que estas dos no sean también escuelas.	E	el
87	En una visión dinámica -la de la unidad de práctica y teoría- la escuela no se define nunca como una institución burocráticamente responsable de la (p. 142 del libro original) transferencia de un saber selecto. No se define tampoco como un "mercado" de conocimiento. Es preciso, sin embargo, que la superación de la dicotomía entre, trabajo manual y trabajo intelectual, entre práctica y teoría, se prolongue en la superación análoga de la dicotomía entre enseñar y aprender y entre conocer el conocimiento hoy existente y crear el nuevo conocimiento	E	rd ac
88	En la escuela como "centro democrático " desaparece, por una parte, el profesor que transmite autoritariamente un saber selecto, y, por otra, el alumno pasivo, que recibe sin más el saber transferido. En lugar de ellos surgen el profesor y el alumno militantes de que habla también Samora Michel, el profesor que aprende al enseñar y el alumno que enseña al aprender.	E ED EDU	Ac ed mc

88	Las relaciones dialógicas, como sello del acto de conocer, entre el profesor y el alumno, no se dan únicamente acerca de un objeto de conocimiento propuesto por aquél a éste, sino acerca, también, de la propia delimitación del qué conocer.	EDU ED	ac ed
99	Las relaciones entre educación (alfabetización y post-alfabetización) y producción implican, tomadas como un todo, dos niveles trabados entre sí: el de la comprensión del proceso mismo de la producción -qué producir, cómo producir, para qué y para quién producir- y el de la introducción de nuevas técnicas de trabajo, que implica a su vez nuevos instrumentos y nuevos usos.	E	Rd
101	Lo importante, en verdad, es que el alfabetizando se comprometa en un acto de conocimiento que se va ahondando y diversificando en función de su actividad productiva, sin tener por delante el mito de una escuela secundaria en que se le dará una "promoción", y a la que llegará en caso de cumplir con las exigencias curriculares de la primaria, durante la experiencia de la alfabetización y de la post-alfabetización. Desde este punto de vista, lo fundamental es que el nuevo sistema educativo, que debe brotar de la práctica social existente en el país, no sea algo piramidal, una totalidad compuesta de parcialidades cuya "vocación" o razón de ser sea seleccionar a los educandos para encaminarlos a la etapa posterior.	ED	apcr cc ped
101y 102	"La educación dada en nuestras escuelas primarias debe ser una educación completa en sí misma. No debe seguir siendo una simple preparación (p. 164 del libro original) para la escuela secundaria." y continúa: "En lugar de que las actividades de la escuela primaria estén orientadas al examen competitivo que selecciona a los pocos que van a la escuela secundaria, deben ser la preparación para la vida que la mayoría de los niños va a vivir.	E	Cc
102	La preparación para la vida consiste en la comprensión crítica de la vida que se vive, en el mismo sentido en que es posible crear nuevas formas de vida. De ahí que su pensamiento pedagógico-político esté empapado de lo real y de lo concreto, en la práctica de cuya transformación centra él la actividad educativa.	E	Ac
104	El proceso de liberación de un pueblo no se da, en términos profundos y auténticos, si ese pueblo no reconquista su palabra, el derecho de decir la, de "pronunciar" y de "nombrar" el mundo. Decir la palabra en el sentido de tener voz en la transformación y re-creación de la nueva sociedad; decir la palabra en el sentido de que cada hablante libere consigo su lengua de la supremacía de la lengua dominante del colonizador.	A L	ll

108	El problema que se nos ofrece no es el de que seamos excelentes especialistas en el plano del individualismo, sino el de que aprendamos, en equipo, a realizar lo viable, y de manera cada vez más correcta.	D	mc
108	Como camaradas militantes comprometidos en la misma lucha, y que tendemos a los mismos objetivos, debemos aprender esta cosa obvia: nadie lo sabe todo; nadie lo ignora todo. Así, pues, el camino para superar nuestras debilidades está en no esconderlas, sino discutir las en función de lo concreto en que ellas se expresan, tal como el camino de confirmar nuestras positividads nunca podrá ser el de guardarlas avaramente con nosotros	D E	mc ll ed
109	La experiencia existencial de la población, como un todo, de que la actividad productiva es una dimensión central, se constituye así en matriz de todo el quehacer educativo no sólo en el plano de la alfabetización y de la post-alfabetización de adultos, sino también en el de la educación de niñas y de adolescentes. En este sentido, en cuanto contexto concreto en que se da la práctica productiva, la experiencia es también contexto teórico, en el cual se piensa sobre aquella práctica. Por lo tanto, lo que se intenta en toda la medida de lo posible es la comprensión del movimiento dinámica entre práctica y teoría en el contexto mismo de la práctica.	E	rd ac
110y 110	La educación como acto de conocimiento y actividad eminentemente política, al centrarse en una temática que emerge de la realidad concreta de los educandos y asociada a la producción, debe ser vista como un factor importante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo,	E	ped crr el
110	El marco general en que se configurará el contenido programático de la educación -el qué conocer - en cualquiera de sus niveles es, como antes dije, la experiencia existencial de la población, tomada como un todo, y una de cuyas dimensiones determinantes es la actividad productiva.	E	
111	En la medida en que la población va tomando su propia experiencia de cada día -su manera espontánea de "moverse" en el mundo- como objeto de una reflexión crítica, el contenido programático de la educación va emergiendo en algunos de sus elementos básicos. Contenido programático que se estructura alrededor de los aspectos diferentes pero interrelacionados que componen aquella manera espontánea de "moverse" en el mundo.	E	cp

112	Lo fundamental, sin embargo, es que en el proceso educativo la realidad sea tomada por los sujetos que en ella "se mueven" no tan sólo como "el campo en que se ejerce su actividad práctico-sensible", sino también y sobre todo como objeto de un conocimiento cada vez más riguroso. Conocimiento que aclara e ilumina la propia actividad práctico-sensible que tiene en la realidad el campo en que se da.	E	apcr ccrr
112	A los educadores y educandos militantes, en cuantos sujetos que "nos movemos" en el mundo, nos importa asumir el papel de sujetos concedores del mundo que transformamos y en que nos movemos. Nos importa, con base en el análisis crítico de nuestra práctica, ir alcanzando un conocimiento cada vez más riguroso de la realidad en transformación. A través de este conocimiento se van superando, gracias al desopacamiento de la cotidianidad, ciertas formas ingenuas de confrontación con lo concreto,	EDU ED	el ccrr mc
112	La movilización de la población, a su vez, implica su (p. 181 del libro original) organización, indispensable para el desarrollo eficaz del proyecto, y constituye, para los educadores militantes, un primer momento en que deben comenzar a captar las aspiraciones básicas de los individuos, así como la visión que tienen de sí mismos y de la realidad en su experiencia cotidiana.	E ED A	ced
122	La militancia es la que nos disciplina y nos mueve a procurar conocer mejor la realidad en cuyo proceso de transformación y re-creación nos encontramos al lado de otros militantes, vigilantemente despiertos frente a posibles amenazas.	D	mc rec
122	Una reunión de militantes que evalúan juntos su propia práctica -práctica no para el pueblo, sino con él- no puede convertirse en una reunión de especialistas en actitud de defensa de unos frente a los otros. La reunión de militantes ha de ser siempre, por eso mismo, una reunión dialógica, jamás polémica, superarse por el camino de la discusión seria y profunda.	D	ed
125	Sus participantes eran constantemente desafiados a pensar, a conocer, a criticar y a criticarse, a aprender de sus errores y de sus aciertos. Éste fue siempre el clima de la lucha.	D	ll mc
130	"La vinculación del trabajo al estudio -del trabajo socialmente útil, fecundo y creador, según subraya Carlos Dias, en la transición que estamos viviendo hacia una sociedad sin explotadores ni explotados- persigue dos objetivos: por una parte, iluminar la contradicción entre trabajo manual y trabajo intelectual, de cuya superación total estamos lejos todavía; y por otra, posibilitar el autofinanciamiento progresivo de la educación, sin lo cual, dadas nuestras condiciones, esa educación no podría democratizarse."	D E	rd ll

133	El trabajo productivo, de carácter colectivo , les está dando a los educandos y a los educadores una visión distinta de su formación en común, está injertando la escuela en las comunidades, como algo que brota de ellas, que está con ellas y no "fuera" o "por encima" de ellas, como algo que se halla al servicio de la comunidad nacional.	E ED EDU	mc
134	La práctica de la "re-lectura " crítica de la realidad que se vive, asociada a una forma de acción sobre ella, sería la que podría sacudir a la comunidad y llevarla al aprendizaje de la lectura y la escritura de los signos lingüísticos.	E E	apcr
134-135	En otras ocasiones, el aprendizaje de la lectura y de la escritura, correctamente asociado a la "lectura" crítica de la realidad, hace posible que los educandos se movilicen y se organicen para determinado tipo de acción en el momento en que una necesidad hasta entonces simplemente sentida -y a veces ni siquiera sentida- se constituya en un hecho destacado y percibido en sí.	ED	ccrr apcr
135	La movilización y la organización para la acción vienen a ser la respuesta que se da a lo que antes era, como decía, una necesidad simplemente sentida y que ahora se ha hecho un desafío, un hecho "destacado en sí". Es como si se hiciera un descubrimiento	A IR	sr res rec
137	El descubrimiento de lo colectivo no ha significado, sin embargo, la negación de lo individual, sino su enriquecimiento. El trabajo colectivo está elevando visiblemente el nivel político de la población	A D POL	mc lp
140	El animador tenga el texto de lectura entre él y los educandos como una invitación al análisis de todos, como un verdadero desafío.	EDU ED	apcr
141	Constituido por dos partes o dos momentos dinámicamente relacionados entre sí, en la composición de su todo, el Primer Cuaderno de Educación Popular tiene tres objetivos principales, igualmente entrelazados uno con otro: 1) ofrecer a los alfabetizandos una ayuda, un apoyo que les dé una mayor seguridad en el proceso de su aprendizaje, estimulando al mismo tiempo su creatividad; 2) posibilitarles una transición más fácil y más rápida a la post-alfabetización; 3) ayudar a los animadores en su tarea político-pedagógica.	EDU ED IR	

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo

												X									
												X									
												X									
												X									
												X									
TOTAL									5	1	1	16	5	1	2		6		8		

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo.

Anexo 7. Rejilla de frecuencia. Pedagogía de la autonomía

	DEMOCRACIA (D)	AUTONOMÍA (A)	HETERONOMIA (H)		IMAGINARIO SOCIAL (IS)	IMAGINARIO RADICAL (IR)	HERENCIA SOCIO HISTORICA (HSH)	LENGUAJE (L)	EDUCACION (E)					PEDAGOGIA (P)	ETICA (ET)			EDUCADOR (EDU)				ÉDUCANDO (ED)				POLITICA (POL)	RELIGION (R)				
			sumisión (s)	naturalización (n)					educación bancaria (eb)	educación progresista (ep)	espacio escolar (ee)	educación familiar (ef)	contexto del educando (ced)	educación dialógica (ed)	espacio pedagógico (esp)	pedagogía de la esperanza (pe)	ética del educador (eedu)	ética universal del ser humano (euh)	otras ética (oe)	formación del educador (fedu)	responsabilidad (re)	educador critico (ecr)	practica docente (pd)	reflexión critica (rcr)	saber del educando (sed)	curiosidad epistemológica (ce)	competencias ciudadanas (cc)	lucha política (lp)			
PEDAGOGIA DE LA AUTONOMIA - PAULO FREIRE			X	X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
			X	X				X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		
				X				X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X			X			
								X	X				X	X		X	X		X	X	X	X	X	X		X		X			
									X				X			X			X	X	X	X	X	X		X		X			
									X					X		X			X	X	X	X	X	X		X		X			
									X							X			X	X	X	X	X	X		X		X			

									X								X			X								
									X											X								
									X											X								
									X											X								
									X											X								
									X											X								
																				X								
																				X								
																				X								
																				X								
																				X								
TOTAL			2	3					4	15	1	1	3	5	4		6	4	2	10	7	7	19	6	3	7	2	6

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo.

Anexo 8. Rejilla de frecuencia. Cartas a Guinea Bissau.

CARTA S A GUINEA - PAULO FREIRE	DEMOCRACIA (D)		AUTONOMÍA (A)		HETERONOMIA (H)		IMAGINARIO SOCIAL (IS)		IMAGINARIO RADICAL (IR)		HERENCIA SOCIO HISTORICA (HSH)		LENGUAJE (L)		EDUCACION (E)												PEDAGOGIA (P)	ETICA (ET)	EDUCADOR (EDU)		ÉDUCANDO (ED)				POLITICA (POL)	RELIGION
	lucha de liberación (ll)	militantes comprometidos (mc)	resistencia (res)	sociedad revolucionario (sr)	clase dominante (cld)	sumisión (s)	excluido (e)	recreación (rec)	mercader del saber (ms)	educación bancaria (eb)	conocimiento terminado (ct)	método (m)	contexto del educando (ced)	transformación de la realidad (tr)	escuela colonial (esco)	educación liberadora (el)	educación dialógica (ed)	sabiduría popular (sp)	alfabetización (alf)	acto de conocimiento (ac)	codificación (cod)	relación dialéctica (rd)	contenido programático (cp)	formación del educador (fedu)	practica del educando (ped)	comprensión crítica de la realidad (ccrr)	aprendizaje crítico (apcr)	competencias ciudadanas (cc)	lucha política (lp)							
X	X	X	X	X	X	X		X			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X						
X	X	X	X	X					X					X	X	X	X	X	X							X	X	X	X	X						
X	X	X	X						X						X	X	X	X	X	X	X	X				X	X	X	X							
X	X		X						X						X	X		X	X	X	X	X				X	X	X	X							

	X	X															X	X						X	X									
	X	X															X	X						X	X									
		X															X	X						X	X									
		X															X							X	X									
		X															X							X	X									X
		X																						X	X									
		X																						X	X									
																								X										
																								X										
																								X										
																								X										
																								X										
																								X										
																								X										
TOTAL	7	12	3	4	2	1	1	4		1	3	1	3	3	1	2	10	8	3	5	22	1	13	1		1	4	9	10	4	2			

Fuente: Elaboración propia de los autores del trabajo