

Universidad Católica Silva Henríquez.
Facultad de Ciencias Religiosas y Filosofía.

La Pedagogía de la Liberación como Referente Metodológico para
Desarrollar en el Programa del Ministerio de Educación los
Contenidos de Filosofía de Tercero Medio en Chile.

Por

Evelyn González Hernández.

Diciembre 2014

Índice.

Capítulo I

1. Generalidades de la investigación.....	4
1.1 Antecedentes del proyecto:.....	4
1.2 Objetivos de la investigación.....	6
1.2.1 Objetivo general.....	6
1.2.2 Objetivos Específicos.....	6
1.2.3 Hipótesis.....	7

CAPITULO II

2. Analizando la Pedagogía de la Liberación.....	8
2.2.- La educación Liberadora como propuesta metodológica de Paulo Freire.....	12
2.2.1.- La construcción social de la conciencia.....	16
2.2.2.- El conocimiento crítico del mundo como acción de su cambio material: el conocimiento como acción transformativa.....	17

CAPITULO III

3. Pedagogía de la Liberación en Chile.....	19
3.1.- Antecedentes de la pedagogía de la liberación en Chile.....	21
3.1.1.- Paulo Freire en Chile.....	22
3.2.- La educación bancaria como paradigma metodológico en Chile.....	23

CAPITULO IV

4. Analizando el Currículo.....	28
---------------------------------	----

4.1.- El currículo de Filosofía Chileno. Análisis crítico del programa de Filosofía de Tercero Medio.....	31
4.2- Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo.....	33
4.3 El Dialogo como propuesta de Freire al Currículo.....	34
4.3.1 Trayecto de la investigación Temática.....	34

CAPITULO V

5. Pedagogía de la liberación en los programas de Filosofía tercero medio.	37
5.1 Propuesta al programa de filosofía, modificando el currículo.....	37
5.1.1 Una aproximación curricular.....	39

CAPITULO VI

6. Propuesta didáctica crítica de los agentes socializadores para la enseñanza de la filosofía en tercero medio.....	42
6.1 Introducción.....	43
6.2 Propuesta Didáctica: Metodología basada en la pedagogía de la Liberación.	46
6.3 Técnica de participación basada en la pedagogía de la liberación.....	48
6.3.1 Recomendaciones para el uso de una técnica.....	49
6.3.2 Indicaciones para aquellos que coordinan la aplicación de la técnica.....	49

CAPITULO VI

6. Conclusiones.....	50
6.1 Bibliografía.....	52
6.2 Anexos.....	58

1. Introducción

1.1 Antecedentes del proyecto

Después de la crisis que develó el movimiento estudiantil el 2011 respecto de las precariedades que posee la educación chilena, resulta necesario repensar las estrategias educativas. La principal razón es que estas estrategias responden a alternancias políticas de poca efectividad en el proceso educativo, porque estas no se ajustan a las realidades de los principales actores que la componen.

Asimismo metodologías anacrónicas instauradas hacia finales de la década de los 80, y en vísperas de la llamada transición política a la democracia, muestran cómo los resultados de este experimento estaban a la vista: pauperización del trabajo docente, disminución del gasto público en educación, inequidad en los resultados educativos, crisis de la educación pública y, en términos más amplios, un proceso generalizado de pérdida de fe y sentido por parte de los actores educativos (alumnos, docentes, padres y apoderados) en el sistema escolar¹ Por lo mismo:

El actual sistema educativo no ayuda a comprender ni transformar nuestras realidades, y tampoco satisface los intereses ni necesidades de las comunidades escolares, sino que más bien responde a los requerimientos de los grupos dominantes que han “olvidado” o simplemente negado la posibilidad de una educación que permita el real crecimiento y desarrollo integral de las personas, lo cual es debido a que, en definitiva, son ellos quienes hoy tienen el control de lo que se hace en la educación²

Es por esto, que el modelo tradicional de enseñanza, no responde a los nuevos desafíos de la sociedad chilena, porque es un modelo enfocado en parámetros respecto a las metas, rígido e individual, con contenido curricular basado en la reproducción de contenidos clásicos y de una disciplina tradicional, donde la relación “maestro – alumno” es de carácter verticalista, promoviendo una metodología transmisionista, memorística y repetitiva, esto porque posee un proceso evaluativo que se desarrolla a partir de la memoria

¹ Cornejo Rodrigo “Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno” <www.opech.cl>, {24 de junio 2014} pág. 92

² Revista Diatriba, “Escuelas Públicas Comunitarias” Volumen 2 Pág. 20

y la repetición, siendo la calificación, su instrumento evaluativo. Esto quiere decir: “se enfoca en la enseñanza y no en el aprendizaje”. Por lo mismo un modelo de enseñanza basado en el sujeto como ser transformador y no sólo reproductor de realidad está más asociado con el modelo de aprendizaje socio-crítico en el cual se enmarca la pedagogía de la liberación desde la cual será desarrollada esta investigación.

Hoy la pedagogía liberadora³ insta a la transformación de la realidad creada por el modelo neoliberal, logrando desentrañar una nueva forma para hacer hincapié y confrontar estos ideales con ideas nuevas nacidas “desde, para y con” la comunidad, impidiendo de manera efectiva una aparición por parte del mercado de irrumpir y tomar de manera grotesca aquello que pertenece desde siempre a la comunidad: la Educación.

Ahora bien para lograr la reivindicación, la propuesta educativa debe emanar de las múltiples experiencias de la Educación Popular, las Pedagogías Liberadoras y de Transformación Social.

En este contexto resulta importante que la intervención educacional se haga con alternativas pedagógicas que sugieran una educación más ligada a los planteamientos que hoy en día la sociedad exige, como la formación de sujetos críticos, conscientes y comprometidos con motorizar los cambios que permitan construir una sociedad justa e igualitaria, reconociéndose capaces de transformar colectivamente su realidad.

El Ministerio de Educación, en el actual modelo, no tiene injerencia alguna sobre el funcionamiento de las escuelas de administración particular (pagada y subvencionada) y, en la práctica, ha perdido gran parte de su capacidad de influir en la marcha de las escuelas municipales.

³ Freire, P. “Pedagogía do oprimido”. Rio de Janeiro: Paz e Terra. La pedagogía de la liberación, es un movimiento educativo cuyo principal representante es el pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997). La educación liberadora es un proceso de concienciación de la condición social del individuo, que la adquiere mediante el análisis crítico y reflexivo del mundo que la rodea. La principal obra de Freire es Pedagogía del oprimido (1969), donde es tratado este tema en profundidad. Se refiere a la liberación de la pedagogía bancaria de la que somos presos desde nuestros inicios en la educación lo que nos limita la posibilidad de creación de nuestros propios conocimientos, fomentando la reproducción sin análisis ni comprensión de los temas que se nos están enseñando.

El nivel central pasa a ocupar un rol que los funcionarios ministeriales gustan de llamar “promotor”, centrando su poder de decisión en las grandes orientaciones curriculares nacionales

[...] El Ministerio de Educación es el que parece velar por la calidad de los procesos pedagógicos, pero lo hace sin contar con las capacidades, ni las regulaciones necesarias para guiar a la escuelas en este proceso, apareciendo como un ente lejano desde el punto de vista técnico-pedagógico para los docentes.⁴

Cabe mencionar que los grandes propósitos de la reforma educativa de los años '90 fueron la mejora la calidad y equidad de los aprendizajes correspondientes a todos los niveles de enseñanza básica y media del país: Reforma Curricular: en la década de los '90 se renovaron los planes y programas Por tanto los contenidos a trabajar en esta investigación son los diseñados para tercero medio por el MINEDUC entendiend que si bien existe una intención por parte de la institucionalidad por implementar una visión más crítica y reflexiva para los estudiantes en esta asignatura, es sumamente rígido respecto a las posibilidades que puede tener el docente al momento de transformar o intervenir dichos programas porque no están diseñados para la comunidad estudiantil diversa, sino más bien intenta homogeneizar los contenidos, impidiendo un currículo más dinámico respecto a las realidades y las exigencias de los estudiantes.

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

- Implementar la pedagogía de la liberación como referente metodológico para desarrollar en el programa del Ministerio de Educación los contenidos de filosofía de tercero medio en Chile.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Conocer y analizar la pedagogía de la liberación de Paulo Freire

⁴ <www.OPECH.cl> , {23 de Julio 2014}

- Conocer y analizar los planes y programas propuestos por el MINEDUC de la asignatura de filosofía tercero medio en Chile.
- Verificar si la pedagogía de la liberación mejora y facilita la enseñanza de los contenidos propuestos por el MINEDUC.
- Proponer a modo general una metodología basada en la pedagogía de la liberación para trabajar un contenido de filosofía de tercero medio.

1.2.3 Hipótesis

La pedagogía de la Liberación formulada como metodología, mejora y facilita la enseñanza de contenidos de filosofía propuestos por el MINEDUC para el curso de tercer Año de enseñanza media en Chile.

CAPITULO II

2. Analizando la Pedagogía de la Liberación

2.2.- La educación Liberadora como propuesta metodológica de Pulo Freire

Si nos ponemos a analizar o más bien interpretar la educación liberadora es necesario esclarecer que es educación y como Freire comprende la liberación de esta. En términos concretos, la educación es la facultad o posibilidad que posee el ser humano para poder desarrollar a cabalidad su potencial existencia, por lo tanto la educación es un proceso que acompaña al hombre desde su nacimiento hasta la muerte. Es curioso reconocer entonces que la educación sea ante todo un derecho que merece estar involucrado en la vida de todo ser humano; es parte constitutiva de su realización tanto profesional como personal, es sin duda un bastión de lo que somos y como nos vamos forjando. Ante esto la educación liberadora pretendida por Freire converge en variados lineamientos que propenden a la actividad de esta misma como causal indispensable de la liberación humana, liberación que al parecer se pierde o se anula por las estrechas posibilidades en las que la educación hoy habita, porque si la libertad es aquel acto por el cual soy ante todo ejecutor de mis acciones y por ende responsable de aquellas que ejecuto, se comprende la efervescencia con la que Freire intenta elaborar una pedagogía de la liberación, desarrollando esta, como una opción para abordar las desigualdades que interrumpen el normal proceso de una educación formal, basada en conceptos como la competitividad, la violencia y cosificación que proliferan como una verdad legitimada por el actual sistema de mercado.

Ahora bien, la educación liberadora de Freire contempla importantes desafíos que vinculan no tan solo al educador sino también al educando, promoviendo esta conjunción que paradójicamente formula discusiones, sin detenerse en la importancia que posee más bien la conversión de ambos términos, (educador-educando), porque no son opuestos, sino mas bien complementarios que se necesitan uno al otro para promover la liberación de ambos; constitutivos de la labor pedagógica. Entonces, cuando nos enfocamos en que significa la práctica de la libertad Freire, el autor explica lo siguiente:

Por excelencia, una pedagogía del oprimido, que no postula modelos de adaptación ni de transición de nuestras sociedades, sino modelos de ruptura, de cambio y de transformación total. La alfabetización, y por consiguiente toda la tarea de educar sólo es auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pierda el miedo a la libertad: en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad.⁵

Ahora bien, liberadora porque en sus bases comprende al ser humano como único transformador de su realidad presente, es un contenedor de vivencias que forman la mirada real de su cotidiano, a través de ésta se enfrenta a lo posible y es capaz de afrontar lo imposible. La educación como práctica liberadora vincula diversos procesos, momentos, personas, asocia la proliferación de ideas nuevas con recurrente cambio que posibilita la liberación fraterna, porque la concepción tradicional de la educación no integra, impidiendo que el educando pueda tomar conciencia de su realidad y más aun de sus derechos. Este tipo de educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación Pero lo que es más grave aún, desfigura totalmente la condición humana del educando.

Para la concepción "bancaria" de la educación, el hombre es una cosa, un depósito, una "olla". Su conciencia es algo especializado, vacío, que va siendo llenado por pedazos de mundo digeridos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia.⁶

Ahora bien, este proceso liberador no se origina solitariamente se deben de integrar varios otros actores que permitirán la situación educativa. Dicho anteriormente la labor educativa liberadora es un proceso que pretende despertar la conciencia del sujeto que opera en el hombre permitiendo visibilizar las contradicciones de opresiones que existen en nuestra actual sociedad, en vista de aquello “la pedagogía del oprimido se convierte en la práctica de la libertad”

Esta práctica se da en un contexto donde es necesario visualizar las variables que facilitan el aprendizaje.

Pues bien el primer elemento de la situación educadora es el educador que tiene la labor de educar, esta labor es sin duda una responsabilidad pues asume un carácter esencial en cómo se vincula esta posición

⁵ Freire. P La educación como práctica de la libertad pág. 12

⁶ *Ibíd.* Pág. 16

con el programa liberador, pero que no significará nada sino posee el segundo elemento en la situación educadora que son los educados ambos en una relación de reciprocidad significativa intentan colaborar y aprender uno del otro, aportando en las diferentes acciones, de conocimiento e intentando ofrecer aquello que es propio de la labor educativa. Ambos actores componen así un vínculo que es necesario para el funcionamiento real de la práctica educativa. Sin embargo, esta labor necesita del tercer elemento de situación, que es, el espacio pedagógico, lugar donde interactúan educando y educado pero que muchas veces se interrumpen por falta de conocimiento respecto a la utilidad que estos poseen, porque es aquí donde suele darse la comunicación certera entre ambos actores, pero estos espacios deben poseer las condiciones necesarias para dicha interrelación De manera que las condiciones materiales del espacio pueden ser o no en sí mismas pedagógicas.⁷

Y como no hay espacio sin tiempo, entonces el tiempo pedagógico es otro elemento constitutivo de la situación educativa. El tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no esté directamente asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales, producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela. Y cuando se detiene en este punto descubre que el tiempo-espacio pedagógico se usa, sobre todo, contra los intereses de los niños y niñas, aunque no solamente contra ellos.

A las 10 sirven la merienda. A esa hora tocan la campana y los niños salen corriendo, gritando, y las profesoras se quedan en una sala, no van al recreo, dejan de participar de ese momento pedagógico riquísimo que es el momento en que los chicos están sacando afuera sus miedos, sus rabias, sus angustias, sus alegrías, sus tristezas y sus deseos. ¡Los niños están echando su alma afuera en el recreo y las profesoras en la sala, ajenas a esta experiencia humana esencial! [...] Lamentablemente, la jornada escolar entra en la rutina cotidiana, no se la piensa, simplemente se la vive. Ésta es una reflexión pendiente que raramente se da en las universidades. Lo digo con tristeza. Como profesores, como profesoras, tenemos la obligación de conocer, de debatir, de analizar estas cosas.⁸

Por la misma razón es fundamental para Freire adquirir prácticas educativas que estén en función de los estudiantes, promoviendo ideas que se configuren desde las vivencias compartidas entre profesores y educandos, en vista que estas relaciones constituyen una base sustancial en la que ambos pueden fortalecer sus vínculos, entendiendo que de esa

⁷ Ídem.

⁸ *Ibíd.* pág. 46

manera el educando no se convierte en cosificador del otro a través de la autoridad adquirida, no por decisión concedida sino, más bien, por imposición.

De esta manera, la autoridad no está solo representada por el docente, sino también, por la institución educativa que imponen modelos curriculares desde la ignorancia y no desde la situación educadora como propone Freire. Por lo mismo, los contenidos curriculares deben de estar diseñados por la comunidad educativa, esto quiere decir, el control o poder respecto de definir el “qué” y “para qué” aprender/enseñar. Ellos son los llamados a formular sus propias estrategias respecto de los contenidos a enseñar puesto que son estos quienes conocen mejor su realidad educativa. En este sentido, el currículum oficial impulsado por las instituciones educativas, carece de pertinencia con las múltiples realidades que hoy configuran el crisol educativo, al ser casi homogéneo al momento de diseñar una propuesta educativa general, porque su elaboración radica en “especialistas” y “expertos” que no comprenden ni conocen las variadas alternativas con las que el contexto escolar convive, otorgándole estrechos márgenes de autonomía y flexibilidad al momento de proponer contenidos alternativos, buscando el acompañamiento con aquellos contenidos que el estudiante debe conocer

Creo que incluso en la práctica de la educación popular el pueblo tiene derecho a dominar el lenguaje académico. Y digo esto porque hay educadores populares que en nombre de la revolución encuentran que lo correcto es romper con la academia. A mi juicio es un error, es una traición al pueblo. Lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia. Nuestro problema no es estar contra la academia sino rehacerla, ponerla al servicio de los intereses de la mayoría del pueblo. Hay que prestigiar la academia, esto es, ponerla al servicio del pueblo. Desde que hombres y mujeres inventaron la vida común, los objetos cognoscibles fueron percibidos y estudiados a través del ejercicio de la curiosidad. El pueblo tiene derecho a saber, necesita saber que los contenidos escolares se llaman objetos cognoscibles, es decir: objetos que pueden ser conocidos.⁹

En síntesis, no hay situación pedagógica sin sujeto que enseña, sin un sujeto que aprenda, sin un espacio-tiempo en el que estas relaciones se den, y no hay situaciones pedagógicas sin objetos que puedan ser conocidos. Entonces cuando Freire se refiere a la educación liberadora, apunta a conciliar dichos aspectos con formulaciones aun más profundas, dentro

⁹ *Ibíd.* pág. 48

de su pensamiento que atraviesan aún más los cánones sugeridos por las sociedades actuales. Freire busca con su método “despertar” las conciencias que han sido silenciadas por las opresiones adquiridas, no por voluntad propia, sino, más bien, por carencia de posibilidades que afectan al sujeto en tanto diseñador de su realidad, porque al no poseer dichos bienes, se margina o lo marginan impidiéndole concretar desafíos internos, sucumbiendo a las imposiciones de ideas, acatando concepciones ajenas que no dicen relación con su vida y más aún, perdiendo la capacidad nata por elegir aquello que desea, empujándolo a la aceptación de todo y de nada. Por lo tanto es necesario conocer qué posibilidades encierra la metodología que propone Freire para desatar la conciencia de la educación y convertirla en transformador activo de su realidad.

2.2.1.- La construcción social de la conciencia

Fenomenológicamente no es posible concebir la conciencia como estructura interna del sujeto que espera ser afectada por los objetos. Toda aprehensión que la conciencia tenga del objeto constituye ya una actividad de ésta. Así sea de manera pasiva la conciencia preconstituye objetos (intencionalidad de la conciencia).

Desde esta perspectiva, la conciencia es el punto de partida de la actividad humana, ya que es indubitable y necesaria puesto que resulta evidente para sí misma, como una evidencia apodíctica. Por tanto la conciencia es incuestionable por cuanto permanece o se hace presente en toda experiencia que realice el sujeto. Toda actividad de la conciencia no puede ser cuestionada, pero lo que no puede garantizar la conciencia es la certidumbre de lo que está conociendo, ya que la cosa es variable y no tiene garantizada su existencia, por tal motivo, el sujeto impone o constituye su propia realidad indubitable a lo contingente de las cosas del mundo. Con otras palabras, lo inmanente de la conciencia penetra lo trascendente del mundo y lo realiza.

Husserl define la conciencia como un conjunto de actos que se conocen con el nombre de vivencias. Esta conciencia tiene la peculiaridad de eliminar toda referencia a una existencia real de las cosas, es decir la conciencia no percibe objetos reales sino que aprehende objetos, que se denominan fenómenos.

El fenómeno de la cosa (la vivencia) no es la cosa aparente, la cosa que se halla frente a nosotros supuestamente en su propio ser. Como pertenecientes a la conexión de la conciencia, vivimos los fenómenos; como pertenecientes al mundo fenoménico, se nos ofrecen aparentes las cosas. Los fenómenos mismos no aparecen; son vividos.¹⁰

Ahora bien aquella conciencia definida desde la experiencia, aprehendida mediante la percepción que la conciencia otorga al mundo, deja su función pasiva y otorga lógicas de transformación en éstas, en el mundo desde su propia conciencia, que late, que repercute, que se impone en la vida apareciendo desde ella hacia el objeto, netamente constitutiva, actuando en el mundo de una manera activa y potencial. No es posible concebir una conciencia vacía, pues el hecho de estar dada en el mundo la hace perceptiva.

Por tanto, la conciencia elaborada desde la fenomenología, comprende y se hace social en lo que significa conciencia fenomenológica desarrollar un saber que interprete la realidad como autoexégesis del yo, a partir de las vivencias originarias del sujeto en su 'mundo de la vida'. La conciencia, en cuanto 'corriente de vivencias', asume la función de instancia constituyente. Se trata, en definitiva, de liberar el mundo y la propia subjetividad de la opacidad de lo objetivo y redituarse a ambos en los espacios dominados por la razón y la libertad, atributos ambos de la subjetividad¹¹

Volviendo entonces a la construcción social de la conciencia es un hecho que los seres humanos tomen y hagan suyos sus propios requerimientos, que sean capaces de instalarlos desde su propia vivencia y en el ámbito de la educación desde la escolarización primaria. Son y somos sujetos conformados o más bien constituidos desde la acción, que se dinamiza con la relación del otro, se construye a partir desde la representación que estos tengan de su grupo social. La importancia radica entonces, en la capacidad que posee el ser humano y en definitiva los estudiantes por desarrollar una conciencia o aún más, poseer una conciencia que apunta a construir el mundo y no sólo como receptáculo de quien espera a ser impactado por lo externo, es entonces una conciencia basada no en estímulos sino mas bien, basada en percepciones constantes que se tienen de la vida, el mundo, dejando la pasividad cognoscitiva y entra a cumplir una función dinámica y primordial en el conocimiento del mundo, más explícitamente en la constitución del objeto.

¹⁰ Husserl E. **Experiencia y juicio**. Universidad Nacional Autónoma de México. México. 980, pág. 33.

¹¹ Villanueva J. Mundo de la vida y nuevo humanismo. Persona y sociedad UAH pág. 84

El hombre y las mujeres, en cuanto seres históricos, somos seres incompletos, inacabados o inconclusos. [...] El mundo de la vida es un mundo permanentemente inacabado, en movimiento. Sin embargo, en un momento particular de nuestra experiencia histórica, nosotros, mujeres y hombres, conseguimos hacer de nuestra existencia algo más que meramente vivir. En cierto sentido, los hombres y mujeres inventamos lo que llamamos “la existencia humana”: nos pusimos de pie y liberamos las manos.¹²

De este modo la conciencia social es para Freire:

Una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia [...] "Significa un 'despertar de la conciencia', un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente, el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno: una 'praxis de la libertad'. Si bien el estímulo del proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión".¹³

Por lo tanto la concienciación, concepto clave en la metodología de la liberación de Freire, responde a ese saber que integra lo plausiblemente aprendido con aquello otorgado por la experiencia; es un despertar pero en comunión con otro, es la liberación del estado del oprimido al de la liberación, es formular inquietantes preguntas desde el podio mismo de la existencia, enfrentando mi realidad e intentando transformarla. Ahora la pregunta recae en el ¿Cómo? Existe la posibilidad de liberación cuando yo soy lo inauténtico gracias a la opresión, ¿cómo puedo yo saber mi condición si no conozco la liberación? La respuesta radica en el otro, en aquel que da y a la vez enseña, muestra, descubre aquello velado por el opresor, haciéndolo distinguir entre lo que es y lo que espera.

¹² Freire P. El Grito manso. Siglo XXI Ediciones Argentina, pág. 28

¹³ Freire P. la educación como practica de la libertad. Siglo XXI Ediciones Argentina, pág.83.

Como pedagogía humanista y liberadora tiene dos momentos distintos aunque interrelacionados. “El primero en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en el que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los seres humanos en proceso de permanente liberación”¹⁴

De esta manera la libertad, es un camino que se da en comunión entre educador y educando ambos deben de correlacionarse para poder despertar y entender su situación de opresión dentro del contexto en el que se encuentran. Para ello Freire formulara formas de conciencia que permiten al educando conocer su realidad.

Para comenzar, cabe afirmar que la propuesta freiriana de la *integración* tiene un carácter epistémico. Está íntimamente ligada a la idea de que hay *grados de conciencia* que van constituyendo el proceso de realización de la *vocación ontológica* de ser humano –vocación a ser sujeto–. Asimismo, este proceso de *concientización* supone un conocimiento y una comprensión cada vez más compleja de la realidad, lo cual implica “que uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica” Este proceso se da como una praxis, es decir, como un acto permanente de acción-reflexión.

Formas de Conciencia:

✓ Conciencia intransitiva:

La primera forma de conciencia se caracteriza por la centralización de los intereses del hombre “en torno a formas de vida más vegetativas

(...) Sus preocupaciones se ciñen más a lo que hay en él de vital, biológicamente hablando. Le falta historicidad, o más exactamente, tenor de vida en un plano más histórico. En esas circunstancias su conciencia es intransitiva”. Implica “casi la ausencia de compromiso entre el hombre y su existencia”¹⁵

¹⁴ Freire P. Pedagogía del oprimido. España editores S.A, pág. 47

¹⁵ Freire P. Educación de la actualidad brasileña. Siglo XXI Ediciones Argentina, pág. 32 y 34

✓ Conciencia transitiva Ingenua.

La segunda forma, tal como aparece en *Educación y la actualidad brasileña*¹⁶, está relacionada con los cambios económicos que acaecen como producto de los procesos de urbanización, en los que el hombre “va siendo lanzado a formas de vida más complejas y entrando así en un círculo mayor de relaciones y pasando a recibir mayor número de sugerencias de su circunstancia”. En esta forma de conciencia los intereses están por encima de los vegetativos. “Hay una fuerte dosis de espiritualidad, de historicidad, en esas preocupaciones” con lo cual se “ensancha el horizonte de sus intereses”. No obstante, esta conciencia es transitiva pero ingenua, porque asume una crítica superficial en la comprensión de los problemas. De todas maneras, lo que más llama la atención de este ‘estadio’ es que en él los seres humanos quieren participar, quieren saber, se sienten impelidos a ver un mundo más amplio en el que es posible participar. Freire llama a este impulso, a este deseo o interés “voluntad de tener voluntad”.

Demos un paso adelante. Hay un tipo de conciencia ingenua que se gesta dentro de la segunda forma arriba esbozada. Se trata de aquella que, logrados algunos espacios de participación, se afinca en una cierta “rigidez mental” que está a su vez constituida por “discursos domesticadores”, esto es, discursos que pretenden reducir la esfera de la participación, de la decisión, de la “voluntad de tener voluntad” a sus más mínimas expresiones. “es la conciencia del hombre que pierde dolorosamente el sentido de su dirección. Es el hombre desarraigado”.¹⁷

Asimismo, Freire señala que es posible que dicha rigidez mental se deba a que los regímenes, temerosos al cambio, construyen unas “formas nítidas de explicación del mundo”, que llegan al extremo de la incuestionabilidad o de la naturalización. Aunque los poderes que construyen estos discursos quieran dar un sentido unívoco al mundo y una explicación inequívoca al papel que los sujetos deben ocupar en él, y aunque los sujetos

¹⁶ Ídem.

¹⁷ Ibídem pág. 39

mismos se sientan en el puerto seguro de una explicación fidedigna, para Freire esta conciencia “es la conciencia del hombre que pierde dolorosamente el sentido de su dirección. Es el hombre desarraigado”.

Conciencia Crítica

La tercera posición frente al contexto, es la de la conciencia crítica. Según nuestro autor, “La criticidad, para nosotros, implica la apropiación creciente por el hombre de sus limitaciones y carencias, no –porque eso sería imposible– por la extinción de esas limitaciones y carencias, sino por la conciencia de ellas”

Más adelante, Freire apunta algunas características de la conciencia crítica:

La transitividad crítica (...) se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales. Por procurar poner a prueba los ‘descubrimientos’ y estar siempre dispuesto a revisiones. Por despojarse al máximo de prejuicios en el análisis de los problemas. En su aprehensión, esforzarse por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la aceptación de la masificación como un hecho, esforzándose, sin embargo, por la humanización del hombre. Por la seguridad en la argumentación. Por el gusto por el debate. Por una mayor dosis de racionalidad. Por la captación y receptividad a todo lo que es nuevo. Por inclinarse siempre a la argumentación

"Concienciar", pues, no es sinónimo de "ideologizar" o de proponer consignas, eslóganes o nuevos esquemas mentales, que harían pasar al educando de una forma de conciencia oprimida a otra. Si la toma de conciencia abre el camino a la crítica y a la expresión de insatisfacciones personales, primero, y comunitarias muy tarde, ello se debe a que éstas son los componentes reales de una situación de opresión. "No es posible —llegó a decir Paulo Freire en una de sus conferencias— dar clases de democracia y al mismo tiempo considerar como absurda e inmoral la participación del pueblo en el poder."¹⁸

Y aquí está el elixir de toda la cuestión. La "pedagogía del oprimido" se convierte en la práctica de la libertad.

¹⁸ Freire Educación como práctica de Libertad. Siglo XXI Ediciones Argentina pág. 34

2.2.2.- El conocimiento crítico del mundo como acción de su cambio material: el conocimiento como acción transformativa

En Freire hay una “teoría” de cómo se genera conocimiento para la comprensión de lo social, que está íntimamente ligada al proceso de constitución de sujeto. Esta forma de conocer ésta dada en la historicidad porque tanto hombre como mujer se hacen y re-hacen en la historia socialmente. Esto conlleva a que existe una característica común a los seres humanos, que contempla su posibilidad de apertura constante en un pro-yecto de sí mismo que es inacabado y que está vinculado estrictamente a su formación de existencia La inconclusión del ser propende a que se requiera para tener un conocimiento de sí mismo y de la sociedad.

Los seres humanos [...] sabemos que somos inacabados. Y es precisamente ahí, en esta radicalidad de la experiencia humana, que reside la posibilidad de la educación. La conciencia del inacabamiento creó lo que llamamos la “educabilidad del ser”. La educación es entonces una especificidad humana.¹⁹

Ahora bien, Freire asienta que sólo pueden “conocer” aquellos, quienes, no les ha sido arrebatada su condición de “sujetos” impidiéndosele de ese modo un conocimiento auténtico.

Paulo Freire sostiene que la curiosidad es la *pedra fundamental* del conocimiento del ser humano. Aquella genera en el ser humano el movimiento hacia el conocimiento de los objetos fuera de él y el conocimiento de sí mismo.

Es en este sentido yo uso la expresión “lectura del mundo” como instancia precedente a la lectura de las palabras. Muchos siglos antes de saber leer y escribir, los hombres y mujeres han estado entendiendo el mundo, captándolo, comprendiéndolo, “leyéndolo”. Esa capacidad de captar la objetividad del mundo proviene de una característica de la experiencia vital que nosotros llamamos “curiosidad”. [...] La curiosidad es, junto a la conciencia del inacabamiento, el motor esencial del conocimiento.²⁰

¹⁹ Freire P. El Grito manso. Siglo XXI Ediciones Argentina pág. 28

²⁰ Freire P. El Grito Manso. Siglo XXI Ediciones Argentina Pág. 21

CAPITULO III

3. Pedagogía de la Liberación en Chile

3.1.- Antecedentes de pedagogía de la liberación en Chile

Los procesos de construcción educativa social en Chile son variados y muchos, desde comienzos de la República hasta la consolidación de la democracia después de la dictadura, han otorgado al país, en materias de educación, un sin número de intentos entre los que se conocen como educación popular o libertaria. Esto no significa y tampoco debe confundirse con educación para el pueblo otorgada desde las élites, con instrucción pública, porque lo que busca señalar la educación popular, es la completa autoeducación de los pueblos mediante la incorporación de mecanismos que nazcan desde la propia comunidad y no desde el Estado, que sólo busca subordinar a los sectores populares en proyectos nacionales, oligárquicos por la lógica del disciplinamiento y el control.

Por tanto es necesario hacer la distinción entre Instrucción Pública y Educación Popular entendiendo ésta como todas aquellas prácticas educativas que, por diversos modos y en diversos sentidos, han sido desplegadas por sectores de la sociedad civil en paralelo -y con grados diversos de confrontación- con las prácticas que emanan de los sistemas educativos formales.

Ahora bien, como se va gestando el concepto de Educación popular en Chile, a grandes rasgos, uno podría distinguir tres grandes procesos; -de visibilización, auge y crisis- de este tipo en nuestra vida republicana (1853-1925, 1957-1994 y 1999-2010). El primero, es el que comienza a gestarse desde la segunda mitad del siglo XIX y que tendrá, en primera instancia, un referente claro en las 'sociabilidades educativas'²¹

Dichas experiencias encontrarán, entrado el siglo XX, un correlato y una continuidad en el mundo obrero, el que recogerá la experiencia artesanal amplificándola en clave

²¹ Concepto tomado de Toro, Pablo: Una mirada a las sociabilidades educativas y a las doctrinas de la élite y de los artesanos capitalinos frente a la demanda social por instrucción primaria. Tesis de Licenciatura en Historia. Santiago: PUC, 1995, Primera Parte.

'mancomunal', potenciado las prácticas educativas como un soporte fundamental de generación de identidad, de lectura de la realidad y de construcción de proyecto.

Las nuevas ideas educativas del 'saber popular' comenzaron a potenciarse cada vez más, ahora a través de la prensa social y proletaria, de las charlas dadas por los 'agitadores', de las representaciones teatrales, los orfeones obreros, la conversación constante entre trabajadores adultos y jóvenes y de las largas y entusiastas “veladas” de los centros sociales y filarmónicos, etc. Y así, progresivamente, se pasó al diseño de una red autogestionada y autofinanciada de Escuelas Obreras y Centros de Estudios Sociales, red que, desde 1910, tendió a concentrarse en torno a la Federación Obrera de Chile (FOCH) y, según se tiene noticia, a partir de 1921 en las Escuelas Federales Racionalistas²²

Sin embargo la crisis de representatividad de la clase política en 1925, otorgará un nuevo vuelco en el plano educacional encontrando apoyo en la ciudadanía con la propuesta integradora y cooptadora del 'Estado Docente' (1920) Sin embargo FOCH, la Federación de Estudiantes de Chile o la Asociación General de Profesores de Chile, rechazarán dicho modelo siendo esta última una organización que nacería al calor de dicha coyuntura de oposición.

En este sentido, la clave de esta 'institucionalidad paralela' es un movimiento que surge como apoyo a las prácticas autoeducativas pero que buscará un camino de 'impacto' en el mismo modelo educativo formal hasta llegar a plantear un modelo 'alternativo' al que ofrecía la clase política a partir de su propuesta de 'Estado Docente'. En esa perspectiva se puede leer la propuesta educativa comunitaria que construirán, a partir de un largo proceso de diálogo -los “Comicios Populares” de abril de 1925-, diversos actores sociales entre los que podemos contar a la FECH, la FOCH y la Asociación General de Profesores de Chile. Este proceso tendrá su punto culmine en la redacción del “Plan educacional para la Nueva República”, el que sería presentado a Alessandri en 1925²³

Sin embargo este proceso de construcción pedagógico se verá asfixiado tras la lógica liberal, centralista, no quedando sepultado del todo, desde Frei Montalva en adelante

²² Reyes, Leonora: “Crisis, pacto social y soberanía: el proyecto educacional de maestros y trabajadores. Chile, 1920-1925”. En: Cuadernos de Historia, N°22. Santiago: Universidad de Chile, 2002, pág. 114.

²³ Un análisis más detallado de este proceso en Reyes, Leonora : Crisis, pacto social... Op. Cit. Passim. y Salazar, Gabriel: Del poder constituyente de asalariados e intelectuales. Chile, siglos XX y XXI. Santiago: LOM, 2009, Capítulo I

aunque siempre “desde” el Estado se mantendrá el auge de Educación popular que también tendrá sus actores en dictadura, unas más visibles y otras más ocultas. Las primeras la constituían las organizaciones que, preferentemente conformadas por profesionales, y sustentadas económicamente por agencias de cooperación internacional que promovieron y financiaron diversos artículos de experiencias educativas populares. Por otro lado en la cara invisible se encuentran organizaciones (principalmente poblacionales) que, sin necesidad de bautizar sus prácticas con el rótulo de 'educación popular', se lanzaron a la tarea de superar las necesidades que el contexto iba colocando en su desarrollo bajo una lógica que tenía como centro la apropiación, generación y socialización de saberes que permitieran tanto 'regenerar el tejido social' roto por la represión estatal y la política neoliberal.

3.1.1.- Freire en Chile

Repasando entonces las múltiples prácticas educativas durante la historia que se han intentado introducir en el sistema educativo chileno, es imperante destacar la labor de Freire respecto de estas en los años 60 en el país.

Freire llega a Chile en 1964 con un nuevo programa metodológico para adultos bajo el brazo que tenía como logro principal permitir que en menos de dos meses -sin necesidad de escuela y con muy pocos recursos-, campesinos analfabetos terminaran leyendo textos y 'contextos'.

Es en ese contexto en que Freire pasa a ser el principal artífice metodológico de los proyectos educativos generados hacia el mundo adulto tanto desde el sistema formal como de sus 'apéndices' no formales. Waldemar Cortés, por ejemplo, encargado designado por Frei para comandar los Planes de Educación de Adultos, verá en la llegada de Freire una opción difícil de rechazar:

Lo nuestro no fue mero programa de alfabetización. Fueron planes extraordinarios de educación de adultos que incluyeron alfabetización como primer nivel, una primera etapa de un proceso más integral y permanente (...) Frente a esa inquietud empecé a analizar los métodos de alfabetización vigentes; vi que el 90 por ciento eran métodos infantiloides y que, realmente, pensaban en el adulto como un niño chico, un niño pequeño, una cosa un poquito idiotizante, alienante diríamos en términos más serios. Este afán me llevó a tomar contacto con un hombre que llegó exiliado a Chile. Ese hombre era Paulo Freire. Yo sabía que él había

elaborado un método de la palabra generadora. Así se llamaba. Fui a conversar con Paulo; nos hicimos grandes amigos, y Paulo me autorizó para que mi equipo -el equipo que fui constituyendo- reactualizara ese método y lo adaptara a la realidad chilena y a la realidad del idioma español (...) En ese afán conversamos con Paulo y hicimos para Chile la adaptación del método. Lo bautizamos desde entonces como el “método psico-social”. Eso fue el nombre que le pusimos porque, realmente, iba al aspecto psicológico sin descuidar el entorno social del hombre. Paulo Freire -y esto es interesante señalarlo- me indicó que tuviésemos cuidado porque por la aplicación del mismo método había sido expulsado de Brasil”²⁴

En resumidas cuentas el método diseñado por Freire es un método de alfabetización que trabaja a partir de un número pequeño de 'palabras generadoras' las que, tras un proceso de investigación previo del universo cultural de los sujetos que serán alfabetizados a cargo de los educadores y educadoras, deben seleccionarse en función de dos criterios: su riqueza fonética y su relación con situaciones socialmente significativas.

De esta manera se generan condiciones ideales para que educadores y educadoras se vean atraídos por estas nuevas propuestas diseñadas por el brasileño. Esta situación provocará en la comunidad educativa chilena un afán no tan sólo por lograr leer el texto sino también intentar reconocer el contexto donde la realidad social se engloba. Respecto de ello “La raíz y la espiga”, el manual oficial que se paseaba por el campo y la ciudad bajo el brazo de educadores y educadoras, no sólo eran las 17 palabras generadoras que se seleccionaron para la realidad popular chilena, sino principalmente era un cúmulo de preguntas, 'pretextos' para que educadores y educandos se miraran las caras -horizontalmente- en cada “círculo de cultura” y, asambleariamente, (de) construyeran sus realidades. Así, este manual recomendará a cada educador que, en conjunto con la decodificación de la lámina con la palabra generadora, se decodificara la realidad a partir de la discusión colectiva, recomendando preguntas ad-hoc. Para muestra, un par de botones: para la palabra 'compañero', el manual recomienda las siguientes preguntas como “Sugerencias para la discusión”:

²⁴ Austin, R. Diálogos sobre Estado y educación popular en Chile de Frei a Frei. (1964-1993). Santiago: CECATP, 2004. Entrevista a María Isabel Infante. pág. 261.

- La vida del hombre y de la mujer se hacen en compañía porque se complementan. ¿Cómo debe tratar el hombre a la mujer? ¿Cómo sirvienta, autoritariamente, de igual a igual? ¿Por qué?
- ¿Cómo son aquellas personas que consideramos compañeros de trabajo, de recreación o de lucha?

Lo mismo para la palabra “yugo”:

- Se usa la palabra 'yugo' para significar esclavitud, dominio, opresión y se dice que los pueblos oprimidos luchan por sacudir su yugo. ¿por qué y para qué defendemos la libertad?
- ¿Es Chile un país verdadera y completamente libre?²⁵

Entonces lo que logra Freire es una sintonía con el ethos político del momento que como dice Goldar: Freire coincidirá con este 'ethos' en tanto logra sintetizar tres elementos que 'rondaban' en el ambiente la vinculación entre educación y política, el señalamiento de los modos de dominación en el sistema educativo y el papel que puede jugar la educación en la liberación humana²⁶

Entendiendo entonces la metodología de Freire dentro del contexto chileno y como funda las bases para una nueva mirada en educación, es que cabe señalar cómo algunas de estas prácticas tan novedosas fueron extirpadas de cuajo de la elaboración de un plan político educacional, que no aborda las situaciones desde las propias vivencias “realidades” del sujeto, sino intenta sólo mirar al objeto. De acuerdo a lo expuesto cabe mencionar que después de la dictadura militar y la transición pactada, el modelo o más bien la forma de hacer educación en Chile se verán totalmente violentada en cuanto a la imposición de políticas educativas desarrolladas desde “arriba” (ministerio de educación) y no se velará por profundizar un modelo educativo diseñado desde las bases, desde los actores principales.

²⁵ Ministerio de Educación Pública: La raíz y la espiga. Manual del método psico-social para la enseñanza de adultos. Santiago: Santillana, 1966, pág. 4

²⁶ Goldar, M La educación popular en América Latina. Desarrollo histórico y desafíos actuales. Informe Final. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo, 1997, pág. 15

3.2.- La educación bancaria como paradigma metodológico en Chile

La educación bancaria en Chile ha entrado fuertemente en los pilares constitutivos de la educación chilena, esto queda evidenciado en la formación de jóvenes estudiantes con escaso pensamiento crítico y reflexivo, herencia social adquirida por el casi nulo apoyo por parte del estado y la clase política que en su intención de controlar, manipular y domesticar a la sociedad promueven modelos educativos carentes de tejido social e introducen practicas sin significado alguno, apartándola de su realidad local y social.

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos deviene, realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración.

Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. En esas disertaciones, la palabra se vacía de la dimensión concreta que debería poseer y se transforma en una palabra hueca, en verbalismo alienado y alienante. De ahí que sea más sonido que significado y, como tal, sería mejor no decirla.²⁷

Ejemplos de ello, la mayoría de los colegios chilenos donde la educación que reciben los jóvenes apunta a la disertación y narración de contenidos que se dictan una y otra vez, a cada momento en el mismo lugar, sin detenerse a observar si, quiera que la población cambió, que vivimos realidades diferentes o que simplemente lo que se dice ya carece de significado. Es increíble, ¡como si hiciéramos una revisión de lo enseñado a los padres y a los abuelos en cada uno de sus cuadernos encontraríamos lo mismo! es muy poco lo que ha evolucionado, porque lo que cambia no son los contenidos del curriculum sino la manera como se enseña y ahí nuestro problema: ¿Cómo se enseña?

Para Freire la Educación bancaria es aquella donde el educando recibe depósitos del educador, al modo como se deposita dinero en un banco. Por lo mismo este tipo de educación sólo busca mantener y no transformar los relatos, sólo reproducir contenido tras contenido sin el apoyo de una discusión, plasmándose en algo inherente, implicando a un

²⁷ Freire, P. Pedagogía del Oprimido. España editores S.A, pág. 51

sujeto que dice y a otro objeto que oye, esto conduce a una memorización mecánica del contenido narrado.

En vez de comunicarse el educador hace comunicados y depósitos que los educandos meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan.²⁸

Por ello, aquellos que poseen los “conocimientos” se mantienen incólumes a la práctica pedagógica, ellos donan sus saberes a los ignorantes, manteniéndolos a los “otros” en esta categoría, porque no existe reciprocidad en la entrega de conocimientos, el que sabe no baja de su podio al momento de enseñar, sino que intenta dominar desde su rol de conocedor, y es esta manera, como el programa de filosofía pretende enseñar

De acuerdo a lo señalado por Freire, nuestra educación y más aún el currículum de tercero medio en filosofía adolece de provocar en el educando una conciencia de Ser, porque sólo convoca al aceptar, no responde a la posibilidad de discusión reflexiva, porque solo induce, no produce significado alguno, manteniéndose en las doctrinas tradicionales como el modelo progresista de Dewey, y el modelo tecnocrático de Bobbit y Tayler²⁹ señalan que la actividad educativa, debía organizarse en base a cuatro etapas claramente diferenciadas: currículum, enseñanza e instrucción, y evaluación. Lo que otorga al ámbito curricular un rol específico dentro del planeamiento educativo y lo eleva al rango de disciplina específica.

En oposición, toda educación liberadora, posee un destacado carácter recíproco, es decir, se da «de todos con todos». Esto presupone un sentimiento profundamente arraigado en el educador de que el *otro* vale, además de una sincera fe en los hombres, en su poder creador

²⁸ Ibídem pág. 52

²⁹ El modelo progresista responde al fenómeno de expansión de la escolarización ocurrido como consecuencia de los procesos migratorios que expandieron significativamente las urbes en EE.UU. Según Dewey, la escuela debía formar al ciudadano democrático a partir de experiencias educativas concretas relacionadas con los intereses de los estudiantes.

El modelo tecnocrático, en cambio, concibe al currículum como una cuestión de organización de tipo mecánica. Bobbit, señala que la educación debe organizarse en base a los modelos de producción y eficiencia de la industria, lo que le permitiría definir con mayor claridad sus objetivos, tomando como referencia las tareas laborales de la vida adulta.

para dotarse de un destino, y en que este destino puede adecuarse a sus necesidades profundas. Dice:

Su creencia debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador³⁰

La horizontalización de las relaciones humanas que propone llevar a cabo en el acto educativo es una ubicación factual del oprimido fuera de la estructura opresora. Es decir, en toda educación liberadora se realiza de hecho la utopía de unas relaciones humanas auténticas, que desde la perspectiva del pedagogo brasileño han de ser «horizontales». Y esto apunta a una doble transformación: en el corazón de la persona y en las estructuras sociales.

Según Freire, una tarea fundamental para todo educador sería la identificación y superación de su propia verticalidad psicológica que lo predispone en contra del diálogo.. En este sentido, como afirma Dussel:

[...] no es la sola inteligencia teórica o moral (esto se supone, pero no es el objetivo principal), ni siquiera el desbloqueo pulsional hacia una normal tensión del orden afectivo (à la Freud, que también se supone), sino algo completamente distinto: Freire intenta la educación de la víctima en el proceso mismo histórico, comunitario y real por el que deja de ser víctima³¹

Sin embargo, y en oposición a todo lo antes señalado Freire afirma que la educación bancaria mantiene y estimula contradicción:

De ahí que ocurra en ella que:

- a) El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- b) El educador es quien sabe; los educando los que no saben
- c) El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.

³⁰ Freire, P. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI. Pág. 81

³¹ Dussel, E. Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: Trotta. Pág. 431

- d) El educador es quien habla; los educandos los que escuchan dócilmente.
- e) El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- f) El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos los que siguen la prescripción.
- g) El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión que actúan en la actuación del educador.
- h) El educador es quien escoge el contenido programático, los educandos a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- i) El educador identifica la autoridad del saber, con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son estos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquel.
- j) Finalmente, el educador es el sujeto del proceso, los educandos meros objetos.³²

Si comparamos dichos puntos con la realidad educativa de los programas en general del currículo chileno, no es adelantado decir que de los diez puntos señalados, diez poseemos.

Por tanto configurar un panorama nuevo para el término de la educación bancaria, ha de pensarse un modelo nuevo educativo, porque nuestro modelo actual, como ya afirmamos más adelante, responde al modelo clásico de educación que se disfraza en la teoría o más bien en el papel de modelo crítico.

³² Op Cit. Pág 74

CAPITULO IV

4. Analizando el Currículo

4.1.- El currículo de Filosofía Chileno. Análisis crítico del programa de Filosofía de Tercero Medio

El curriculum de filosofía no responde a los requerimientos de una sociedad cambiante y en constante tensión, puesto que no eleva, la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los estudiantes de tercero medio, puesto que al no poseer el ramo de filosofía en los cursos anteriores los estudiantes no se conectan con la particularidad que posee la Filosofía de provocar el cuestionamiento e intenta responder a las preguntas., por lo que el dialogo entre estudiante y filosofía aparece muy tardíamente no respondiendo a los requerimientos de lo que propende la filosofía al más estilo Artaud de Arder en la pregunta.

La filosofía es el punto referencial para todas las demás ciencias, es en ella de donde emanaron todos los demás saberes, por tanto, es fundamental la aplicación correcta de esta asignatura porque el tiempo que se tiene es mínimo, tres horas a la semana y la mayor parte de los colegios chilenos solo imparte filosofía a partir de la enseñanza media explícitamente en tercero medio. Ahora bien la pregunta es ¿qué se hace con dicho tiempo? Al parecer no mucho, ocurre que en ocasiones los docentes no son consecuentes con los principios y postulados de la disciplina filosófica y acuden al aula con ciertas “verdades acabadas” no integrando el principio fundamental de la filosofía que es la pregunta, provocando un traspaso de ideas al estudiante, pero jamás una reflexión crítica de ellas.

La enseñanza de la Filosofía en el currículo escolar cobra sentido en la medida en que pueda ayudar, a los estudiantes, a reflexionar críticamente sobre la naturaleza, la sociedad, los valores y fines de la propia vida del ser humano, los conocimientos filosóficos deben actuar como una energía formadora para que el estudiante se realice lo más plenamente posible.

Si tenemos en cuenta que en nuestro país, en los niveles precedentes no se imparten contenidos de la historia de la filosofía ni de la filosofía en sí misma, no debemos contentarnos con informar al educando algunas tesis, principios o postulados de forma

mecánica y reproductiva, que después no le reporten utilidad alguna en su vida profesional, personal y social. Porque el currículo chileno de filosofía es la pieza angular, es el sendero por dónde deben guiarse los profesores al momento de enseñar la filosofía, es aquel instrumento con que los profesores trabajan día a día sus contenidos para “formar” estudiantes con pensamiento crítico de la sociedad. Pero... ¿qué pasa cuando el currículo presenta problemas? ¿Cuándo a pesar de ser la brújula escolar de todo educador, este instrumento no responde a los requerimientos necesarios? Recordemos que todo profesor tiene el deber y la responsabilidad de guiar sus contenidos a través del currículo otorgado por el ministerio de educación debiendo garantizar los aprendizajes de sus estudiantes. Por ello es importante analizar de manera crítica el currículum escolar Chileno.

Para esto cabe preguntarse si el programa de Filosofía de tercero medio reflexiona críticamente a los sucesos contingentes sociales, dicho de otra manera, si está al tanto de lo importante que significa para cualquier ser humano conocer su realidad local, de acuerdo a sólo este punto inicial el currículum está dissociado de lo presente, no involucra en su enseñanza un aspecto integrador de la realidad social de sus estudiantes, sino mas bien aísla y por tanto impide conocer, fomentando de esta manera una ruptura entre sujeto y su mundo.

En segundo lugar el programa lleva el nombre de Filosofía y Psicología, en sí, una contradicción que erróneamente busca involucrar en un sólo sector dos ramas que si bien no se disocian si son diferentes, porque la psicología no es crítica de la misma manera que sí lo es la filosofía, sin embargo, es posible enfrentar las temáticas de la psicología de una manera reflexiva, por ejemplo analizando críticamente distintas teorías sobre un mismo tema. Lamentablemente esto no se da en el marco abierto por el currículum. Las habilidades y contenidos propios de la psicología no se presentan para ser cuestionados ni puestos a prueba. No se discuten distintas teorías sobre las temáticas en cuestión, ni si quiera se prescribe la lectura de los grandes teóricos de la psicología. Se busca que los estudiantes tengan una comprensión rigurosa de lo humano (en términos psicológicos), pero no que se pregunten por lo humano. Además algunos objetivos fundamentales como: “Se informan sobre la acepción actualmente en uso de salud mental” o “Reconocen en la relación de pareja la vivencia de valores como, respeto mutuo, responsabilidad, fidelidad,

perseverancia, tolerancia, entre otros”³³ son temáticas tendientes a realizar en los ramos de Orientación o Jefatura más que a la formación de pensamiento crítico, además los contenidos “mínimos” son tan bastos y detallados (cuatro grandes temas divididos en 17 subunidades cada una de las cuales está dividida en varios subtemas) que no queda tiempo para ningún tipo de reflexión significativa (filosófica o no) a partir de ellos.

[...]Este intento de justificar la secuencia y coherencia de los estudios en 3° y 4° año supone una decisión respecto del sentido mismo de la experiencia moral, como experiencia de aquel tipo de sujeto que construye la Psicología, lo cual resulta obviamente discutible. A efectos de esa coherencia habría sido en todo caso mejor desarrollar una reflexión sobre la condición humana haciéndose cargo de diversos aportes de las ciencias humanas y sociales (entre ellas, la Psicología, la Antropología), pero a la vez manteniendo el carácter *filosófico* de la consideración”.³⁴

Además a todo lo anterior, la formación académica que reciben los profesores de filosofía en el país no contiene programas diseñados específicamente en psicología y esto no pasa por la implementación en las mallas, de psicología en las universidades, sino porque la psicología y la filosofía no son lo mismo y al igual que con otras ciencias puede complementarse pero no ser un igual. Cabe citar nuevamente a Oyarzún cuando plantea que el currículum “restringe sensiblemente los intereses de una formación filosófica consistente”³⁵. Por todo lo anterior parece ser que la psicología (de la forma en que es presentada en el currículum) daña la labor crítica de la Filosofía y con eso la labor de los profesores de Filosofía en general.

Y por último la dimensión crítica del currículum de filosofía no tiene la fuerza empoderadora que mereciera una asignatura como la filosofía, porque los textos no avalan esta dimensión y tampoco las actividades que sugiere el programa. Esto queda reflejado en la presentación del currículum donde en ninguna parte queda estipulada la labor crítica del instrumento, sólo se refiere a la necesidad por parte del estado de: “porque la vida futura,

³³ MINEDUC. Currículum de la Educación Media, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, FORMACIÓN GENERAL, Filosofía y Psicología, Actualización 2005.

³⁴ Oyarzún (2006). “La Filosofía en la enseñanza media” en *Archivos, Revista de Filosofía*, Departamento de Filosofía UMSE, N°1. Pág. 18

³⁵ *Ibidem*, 22

tanto a nivel de las personas como del país, establece mayores requerimientos formativos” Lo que pretende el MINEDUC es solo “formar” según los requerimientos del Estado, pero de ninguna manera formar un ser humano autónomo con capacidades únicas de poder reflexionar y criticar su mundo. Parece ser entonces que el currículum no apunta hacia donde en un comienzo definió Artaud la filosofía de Arder en la pregunta, en vista que lo que existe es un conjunto de actividades ordenadas tras un montón de contenidos, pero que no responden al preguntar, dialogar, transformar, crear mediante la pregunta, es un currículum estático, poco territorializado, cerrado, formal y sin ánimos de la interdisciplinariedad. En conclusión el currículum debiera apuntar a ser un incitador de la conversación donde los estudiantes sea capaces de dialogar con cada uno de los contenidos y textos presentes en él, con la finalidad de poder tomar de sus ideas pero a la vez buscar responderlas generando nuevas.

Parece ser, entonces, que el propósito del programa de Filosofía y Psicología de tercero medio apunta a formar estudiantes que bisquen cumplir con eficacia a las necesidades de la sociedad, negándoles la oportunidad de abrir y desafiar la realidad, generando estudiantes sumisos, acrílicos y poco comprometidos.

Por ello es necesario presentar algunas reflexiones, desde la posibilidad que nos brindan los “Fundamentos Filosóficos de la Educación”, de Paulo Freire acerca de cómo mejorar, y alcanzar indicadores de excelencia en la enseñanza de la Filosofía en el grado de tercero medio.

4.2- Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículum

El currículum es la organización de aquello que debe ser estudiado y aprendido, es el sendero mediante el cual el profesor debe seguir para dar a conocer sus conocimientos, es la guía, la brújula que orienta las acción docente. Sin embargo este tipo de “orientación” devela la poca o casi nula capacidad que posee el docente para elaborar autónomamente sus propios diseños o metodologías de enseñanza, porque es el Estado quien dispone a facilitar mediante los planes y programas los contenidos que se entregaran al estudiantado, por

tanto la realización de un proyecto educativo elaborado desde la comunidad activa educativa, parece ser algo sumamente lejano.

Precisamente es la determinación como institución estatal quien mediante documentos oficiales impone mandatos que deben de ser seguidos por el profesorado. Fuente de dicha información es la lectura del programa de tercero medio que es diseñado por personeros del ministerio de educación plasmando lo siguiente:

En sus *objetivos, contenidos y actividades* busca responder a un doble propósito: articular a lo largo del año una experiencia de aprendizaje acorde con las definiciones del marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, definido en el Decreto N°220, de mayo de 1998, y ofrecer la mejor herramienta de apoyo a la profesora o profesor que hará posible su puesta en práctica.³⁶

Si se analiza lo expresado por la cita anterior, se vislumbra la ordenación del sistema, promoviendo las “definiciones” del marco curricular por tanto una imposición de contenidos imposible de desechar, que si bien alude a orientar la práctica pedagógica, ésta muy pocas veces se da en la realidad por lo poco dinámico de su formato.

Esto entonces no sólo admite una imposición del estado a través del currículum, sino también una visión objetivada del docente a cargo de la educación porque tecnifica su labor, los hace un mero portador de contenidos pero que no reflexiona respecto de su condición, porque no diseña, aislando su realidad local así como también la de sus estudiantes, contribuyendo muy poco a la transformación o reflexión.

Esto devela el poco dialogo que existe entre el profesor y su contenido. Es claro que puede contribuir a “modificar” su clase, pero en mínima parte porque la distribución de los programas se realiza cabalmente, injiriendo muy poco en la proliferación de una formación nueva.

Esta situación provoca que el educador siga siendo un personaje que habla y no es entendido por sus estudiantes, porque su lenguaje no sintoniza con la situación concreta del

³⁶ *Ibíd.*

alumno porque su discurso es alienado y alienante, no pertenece al contexto del estudiante y menos provoca significado.

De acuerdo con Paulo Freire se plantea la exigencia de un programa elaborado dialógicamente, en una educación con visión humanista y de carácter científico. Esta concepción tiene como base ir hacia la realidad en la que están insertos los hombres y en la que se generan los problemas, y extraer de esa realidad que los mediatiza el contenido programático de la educación. Es importante introducir el diálogo en todas las etapas de la educación: en la planificación y programación del proceso, en la experiencia de aprendizaje y en la evaluación, pues la educación vista como acción cultural debe tener carácter humanista y ser eminentemente dialógica.³⁷

El trabajo de Paulo Freire ha sido citado por los educadores de todo el mundo y constituye una importante contribución a la pedagogía crítica por su planteamiento teórico: *situar a la teoría dentro de la práctica*. En la obra de Freire parece claro que el interés emancipador significa no sólo que se mezclan los papeles del diseñador e implementador del currículum para liberar la educación, sino que se resuelve la contradicción educador-educando al proponer que ambos tienen el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular. Así, estudiantes y educadores se ocupan de manera conjunta como participantes activos en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva transaccional significa que al hablar de enseñanza debemos hablar de aprendizaje, al mismo tiempo.

4.3 El Diálogo como propuesta de Freire al Currículo

El Diálogo es una de las premisas básicas de la teoría crítica como acción y reflexión del proceso educativo, es por ello que si pensamos en una discusión que involucre estas ideas, desembocarán en tres principios fundamentales que Freire otorga: 1) los estudiantes deben ser participantes activos en el programa de aprendizaje, 2) la experiencia debe resultar significativa para el estudiante 3) el aprendizaje debe estar orientado en sentido crítico.

Esto significa que un programa de educación no debe estar hecho sólo por una de las partes involucradas, sino que debe provenir de donde existe la voluntad por conocer, porque de

³⁷ Freire, P. Sobre la acción cultural. ICIRA Santiago 1968

otra manera, se rompe con la dialogicidad de la educación, por tanto educadores como educando dejan de ser actores activos del diseño curricular.

Freire aboga a que la sociedad reflexione su realidad, que tome atención a su sabiduría popular, que sea capaz de alzar la palabra, asimilando su despertar, no como sujeto frustrado sino como sujeto concienciado, capaz de abrazar su identidad, y no con un programa que esconda la realidad cultural.

De ahí que el fracaso de la Educación Chilena, porque el currículo no responde, ni siquiera se acerca a la identidad nacional; copia, pero no crea, traduciéndose en una saturación de la educación porque los actores (profesores y estudiantes) no actúan valga la redundancia de su proceso tan íntimo como ajeno. Por tanto, el contenido programático debe buscar en la realidad mediatizadora, en la conciencia que de ella tengan educadores y sociedad civil. Freire para develar la realidad propone lo que él denomina *la investigación del universo temático*, en donde postula una búsqueda de temas significativos y la toma de conciencia de los individuos en torno a los temas.

4.3.1 Trayecto de la investigación Temática

Para comenzar a comprender hacia donde pretende llevarnos Freire con su idea curricular es imperante conocer las etapas de lo que él denomina investigación temática, porque es de esta manera como la institución educativa, así como el Estado pueden en conjunto diseñar un modelo que permita involucrar a los actores y no excluirlos del proceso de diseño curricular.

Las etapas son:

Etapa Investigadora, Etapa programática y Etapa Pedagógica

- a) Etapa Investigadora: Lo primero es delimitar el área y hacer un reconocimiento personal de la misma (paisaje, su gente, cultura), con el propósito de decodificar su cultura en su totalidad, de esta manera la cultura podrá mostrarse y conocerse mejor entendiendo este proceso como intentar admirar el fenómeno dentro de la cultura. Después de un tiempo prudencial, el equipo investigador se reúne para discutir las

observaciones, justificar hechos, palabras, afirmaciones de la sociedad que les han desafiado.

Se supone que después de recolectada la información de la primera fase, estos datos son entregados a la institución pertinente para que estos sean estudiados y desde allí comenzar la elaboración práctica de un modelo curricular en vista que conocemos cuales son las necesidades de la sociedad e intentamos mediante la investigación descubrir que es lo que necesitan, introduciendo en su ideario la razón de ser del proyecto definitivo.

- b) Etapa Programática: Después de la fase investigadora, se tendrán claramente definidos los temas generadores, que deben de tener un tratamiento que posibilite el aprendizaje de manera significativa. Estos deben ser distribuidos entre las diversas ciencias (sociología, antropología, psicología, entre otras), sin que esto signifique una elaboración del programa en disciplinas estancadas. De ahí, que los especialistas tomaran los informes realizados por los investigadores en conjunto con la comunidad para sistematizar, y organizar los contenidos para, de esta forma devolverlos a la comunidad, con el fin de que éstos a través del diálogo puedan ser discutidos por la comunidad educativa.

Ahora bien, todo ese universo temático que ha sido recogido, organizado y enriquecido con y para el pueblo, no es devuelto en forma de disertación, sino como problema.

Para poner a prueba un currículum hipotético, el educador resultará favorecido si puede contar con la cooperación de los alumnos, ambos necesitan evaluar las hipótesis. Esto significa negociar el currículum, su evaluación y su posible modificación.³⁸

Para este autor educadores y estudiantes son los evaluadores cruciales y si pueden evaluar las ideas aportadas en el currículum se podrá trascender la evaluación y llegar a la investigación.

³⁸ Stenhouse, L . La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata. Pág. 142

Después de reducida y codificada la información, se debe escoger el mejor canal para la comunicación y dar a conocer los temas a la comunidad educativa, así una nueva temática tendrá que surgir y ser captada por los educadores-educandos en sus diálogos para que se transforme en nuevo contenido programático de la educación como tarea permanente.

- c) Etapa Pedagógica. Consiste en la etapa a la que Freire da cuenta que el currículo es un instrumento cuya labor, no finaliza con la entrega de contenidos a la comunidad, sino que se espera que estos contenidos sean discutidos y reorganizados por el grupo escolar, mejorando así la práctica escolar.

Cabe señalar que en este contexto, el educador nunca impondrá su verdad, sino que propondrá lo que él estime como lo mejor de una forma crítica. Vale decir que los educandos se sientan desafiados a criticar lo que se les ofrece para superarlo, convirtiéndose así en educadores.

Podemos decir entonces que visto desde la mirada de Freire las etapas de la formación del curriculum, fomentarían a aprehender la realidad, mediante un proceso dialéctico entre el contexto teórico y el contexto práctico.

Este movimiento implica que el sujeto de la acción tenga las herramientas teóricas para manejar el conocimiento de la realidad y que reconozca la necesidad de readaptarlas después de haber logrado los resultados con su aplicación.³⁹

Por ello el proceso dialéctico de la situación educativa consiste en planificar, ejecutar y evaluar la educación, es reelaborar constantemente los contenidos ir modificando sus estructuras, adaptándolas a su historia. El currículo ha de ser dinámico.

³⁹ Torres, C. (1977). Entrevista con Paulo Freire. México: Ediciones Guernica.

CAPITULO V

5. Pedagogía de la liberación en los programas de Filosofía de tercero medio

5.1 Propuesta al programa de filosofía, modificando el currículo

El trayecto que se debe cumplir para lograr proponer la pedagogía de la liberación en el programa de filosofía de tercero medio es largo pero no imposible, entendiendo que en Chile a pesar de las discordancias entre educación y mercado, éste, como vimos en capítulos anteriores, ha forjado ideas respecto a educación más orientada hacia las practicas comunitarias y populares que las elaboradas hoy por hoy por el ministerio de educación. Esto queda evidenciado en el tipo de currículum que pretende tener una perspectiva crítica desde la reflexión de la filosofía.

El concepto de *acción* – reflexión es fundamental para entender esta perspectiva, ya que la acción o la práctica es la que lleva al individuo a reflexionar sobre el mundo que lo rodea y construir su propio criterio. El planteamiento teórico de Freire recoge esta tendencia cuando nos habla de “situar a la teoría dentro de la práctica,” por lo que la realidad es una construcción social y por tanto posible de modificar, mediante la actitud deliberadora que exige la acción, por tanto el rol de la escuela y el educador son relevantes al momento de confeccionar una metodología curricular. Por tanto, el concepto de reflexión-acción fundamental para la teoría crítica, es plasmado en dicha definición. El currículum es sometido a discusión con el propósito de su mejora permanente; no es un documento delimitado, sino más bien, abierto.

5.1.1 Una aproximación curricular

Tomando en consideración todo lo planteado hasta ahora, es posible afirmar que la comunidad educativa es quien deben asumir la tarea de construir el currículo escolar, es decir, definir el “qué” y “para qué” aprender/enseñar. Ello, porque el currículum oficial impulsado e impuesto por el Estado de Chile, no responde a lo esencial en el desarrollo de la filosofía: la pregunta, el cuestionamiento y la reflexión.

Entre los principales puntos que posee, el currículum cabe referirse a su escasa pertinencia con las múltiples realidades, tanto del espacio territorial, que pese a compartir una soberanía, separan realidades adversas, que no se encuentran definidas él, porque éste sólo considera contenidos referidos a la psicología pero no se encuentra en la revisión del currículum, ningún párrafo que contemple antes de comenzar a dialogar, la propia realidad, porque se supone que es desde allí, donde el docente puede comenzar a construir un programa escolar. Pensemos en la unidad de socialización del programa; si no conozco mi realidad circundante (espacial) y más aun carezco de conciencia social, el concepto socialización queda como algo, carente de representación, por tanto vacío.

Por tanto para poder generar una propuesta metodológica basada en la pedagogía de la liberación, es preponderante intentar también formular un currículum que se adapte a la metodología y su elaboración no sea dentro de “cuatro paredes,” entre “especialistas” y “expertos” definidos por los criterios del MINEDUC y los organismos internacionales afines, porque los estrechos márgenes de autonomía y flexibilidad otorgados a los docentes sólo provocan el estancamiento de saberes, más aún con las asfixiantes evaluaciones estandarizadas (SIMCE, PSU, etc.) que nos amarran en cuanto a lo que se *debe* aprender.

Asimismo se definirá las características las características que debiera tener el currículum chileno.

✓ **Currículum Crítico**

Debiera ser un currículum que reconoce abiertamente su carácter político al contribuir a la comprensión de la realidad y transformarla; que favoreciera la configuración de personas que desarrollen la totalidad y complejidad de las potencialidades del ser humano, ya sean artísticas, técnicas, científicas, etc.; que cree espacios de participación colectiva; y que no reproduzca la dicotómica división entre quienes piensan y quienes trabajan, es decir, que permita la formación de un ser humano integral.

✓ **Currículum Territorializado y Emergente**

Un currículum territorializado sólo puede crearse cuando la comunidad educativa es quien tiene el poder de decisión para definir el qué, cómo y para qué aprender y enseñar, en definitiva, el control de su propio proceso educativo. Por su parte, se entiende que sólo desde el territorio puede emerger un currículum que atienda a su realidad, identidad, cultura, saberes, intereses y problemáticas, por ello, aquí radica su importancia. Para comenzar a construirse, puede desarrollarse a partir de una investigación-acción-participativa en el territorio, lo cual permite identificar colectivamente los nudos problemáticos que debieren ser abordados en el espacio educativo. En este sentido, los contenidos a trabajar en una escuela, colegio o liceo de este tipo deben decidirse y trabajarse comunitariamente.

✓ **Currículum Abierto y Dinámico**

Para cumplir con las orientaciones curriculares anteriormente señaladas, además de ser adecuado y pertinente, éste debe ser modificable de acuerdo a los requerimientos de las comunidades educativas, siendo por tanto transformable en el tiempo según así se requiriere y construido desde la experiencia.

✓ **Currículum Interdisciplinario**

Para que el Currículum pueda romper con la parcelación y atomización del conocimiento curricular, se debería trabajar la complejidad de las problemáticas sociales desde una perspectiva interdisciplinaria. En este sentido la integración de las disciplinas permite aproximarnos a la comprensión de la compleja realidad social, es decir, no se trata de utilizar instrumentalmente una ciencia para explicar una problemática en particular, sino que sólo en su integración con otras es que se puede construir conocimiento complejo.

Ahora bien, cabe mencionar que la propuesta curricular antes señalada es una orientación para desarrollar más idealmente el programa de filosofía, en vista que son directrices que pueden fomentar un mejor entendimiento de la asignatura de filosofía, aportando en comprender que el diseño del currículo define de un, u otro modo la metodología.

La posibilidad de trabajar la pedagogía de la liberación con los actuales planes y programas del MINEDUC, es factible, sin embargo, su práctica sólo puede obedecer al denominado currículo oculto, en vista que en los leccionarios al ser el currículo actual tan estático. No existe posibilidad para adaptarlo con la frecuencia que se esperaría.

CAPITULO VI

6. Propuesta didáctica crítica para la Segunda unidad de: El individuo como sujeto de procesos psicosociales, para la enseñanza de filosofía en tercero medio

6.1 Introducción

Enseñar filosofía es una tarea bastante difícil. Aún más pensando y comprendiendo que esta labor se lleva a cabo en un dinámico contexto escolar, donde se conjugan una serie de factores, no sólo relacionado con los estudiantes, sino también con la institución escolar, funcionarios, apoderados e incluso con el propio Estado.

Pues bien, elaborar una metodología práctica que además desarrolle e involucre lo propuesto por Freire es un desafío, que no significa que sea imposible, sino más bien dice relación con la voluntad práctica consiente que ya Kant en sus escritos aludía.

Para comenzar a desarrollar vuestra metodología es imperante conocer no sólo el contexto donde nuestros estudiantes están situados físicamente, sino también el espacio social. Si retomamos la relevancia que posee este argumento, podemos esgrimir y decir que como las realidades son tan diversas entre las diferentes personas, visto que habitamos diversos espacios, esto es requerimiento unánime a la hora de entender cómo debe de comenzarse a diseñar una metodología especial, porque es aquí, donde una metodología puede fallar o ser una herramienta que ayude a la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes. Entonces lo primero que un educador debe vislumbrar es *Su* espacio físico y Social.

Comenzar la enseñanza de la filosofía a través de conocimientos previos es imprescindible, porque la riqueza de los conocimientos que provienen del sujeto, desde su experiencia y de su propia interpretación del mundo, fomenta la discusión, no desde las citas o textos aprendidos, sino más bien desde su propia conexión con el mundo. Sin embargo, el trabajo filosófico que hace el profesor con sus estudiantes lo conduce necesariamente a formular instrucciones, a elaborar definiciones, a proponer ejemplos y referencias, a precisar las distinciones o las oposiciones conceptuales. La necesidad de dar a los alumnos o estudiantes los medios de escapar de la confusión, del amalgama y aún del enredo

intelectual tan frecuentes, hacen estas tareas primordiales. Sin embargo caer en instrumentalización del concepto, impedir la reflexión llana de estos, hace que la filosofía se vuelva un instructivo de cómo enseñarla y no un dialogo entre profesor y estudiantado. Los conocimientos previos, son la base de un buen filosofar, porque nos indica a los profesores por dónde comenzar, es una orientación fecunda de qué es aquello que los estudiantes manejan, nos permite visualizar cuál es su piso reflexivo, es más, nos permite comenzar a pensar, sin citar, aquello que afecta al estudiante, sin contaminación externa.

En ese sentido la filosofía es un pensar que supone el reflexionar, pero desde la intimidad, procurando ante todo enseñar a aprender a preguntar, introducir el carácter crítico que por siempre ha tenido la filosofía, además de no ser sólo un trasmisor de contenidos por parte del profesor, sino que también involucre un acercamiento con la acción educativa, con el fin de educar al ciudadano en correspondencia con su contexto histórico.

De esta manera nuestra propuesta didáctica se enmarca fundamentalmente en torno a la participación directa y crítica de los estudiantes y en tener presente sus conocimientos y experiencias previas además del contexto en donde se pretenda aplicar, para que así se pueda trabajar desde ahí, y relacionar la realidad de ellos con el estudio de la Filosofía, permitiéndoles conocerla como una asignatura práctica, útil y cercana. Diseñar por tanto una metodología que permita rediseñar la forma como se enseñan los contenidos en filosofía, supone una transgresión tal vez, a los preceptos otorgados por el MINEDUC. Por ello, cualquier adaptación que se pretenda realizar a esta humilde propuesta, es altamente acertada mientras se consideren estos aspectos.

6.2 Propuesta Didáctica: Metodología basada en la pedagogía de la Liberación.

Esta propuesta metodológica se posiciona desde un paradigma socio-crítico que se puede definir como el modo de construcción del conocimiento que se realiza de forma colectiva, donde cada uno de los actores que están presentes en el proceso de aprendizaje toman vital relevancia, tanto los estudiantes como sujetos activos, como el profesor quien se posiciona como mediador de las instancias de aprendizaje, de manera que en este contexto, se produce una fundamental retroalimentación de conocimientos que permite mutuo aprendizaje y el intercambio constante de roles en el aula. Todo ello, con el objetivo de

fomentar el espíritu crítico de los estudiantes y contribuir al desarrollo de las capacidades necesarias para ser sujetos activos y transformadores en su espacio, evidenciando a su vez la politicidad intrínseca de la educación, llevándonos como educadores/as a preguntarnos:

¿Nuestro trabajo como docentes es para reproducir o transformar el actual sistema? Bajo esta perspectiva se propone lo siguiente:

¿Qué Enseñar?

1) **Los agentes de socialización.** Dentro de cuyo objetivo se considera ofrecer una forma creativa y accesible de apropiarse, utilizar y manejar un modelo de interpretación estructural de la sociedad. Entregar las herramientas necesarias para que los estudiantes puedan responder las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué es un agente?
- b) ¿Qué es Socialización?
- c) ¿Dónde y cuándo nos relacionamos con ellos?, ¿Por qué?

¿Cómo enseñar?

El interés por el tema de ¿cómo enseñar? ha crecido de manera notable, más aún cuando la contingencia que azota los límites de nuestro país nos enfrenta a reaccionar sobre qué tipo de enseñanza y más aún cómo pretendemos lograr una educación de excelencia. Por lo mismo proponer o abordar, qué es lo más óptimo para que los estudiantes puedan desarrollar habilidades cognitivas competentes es de suma relevancia, más aún cuando el escenario está cambiando y el tema del ¿cómo enseñar? está siendo criticado fuertemente por no concebirse dentro de las transformaciones que hoy en día está sufriendo la sociedad, en principio porque el modelo industrial que se pensó en la época de la ilustración, hoy ya no es factico en sentido que la mayoría de los países está buscando reformular su educación pública en función de lo económico y lo cultural, el primero busca desarrollar estrategias que se condigan con la realidad imperante de cada estado. Sin embargo con una economía que cambia rápidamente es difícil poder vincular este tipo de funciones en pos de una mejor educación sabiendo que la única razón para formar jóvenes en función de la economía es

mantener el modelo. Ahora bien en cuanto a lo cultural cada país trata de adaptar sus propios planes o modelos de enseñanza a la denominada identidad cultural que permita transmitir nuestros genes en función de lo que se espera como ideario país. Pues bien nuestro actual sistema educativo está diseñado, concebido y estructurado para una época diferente, concebido en la cultura intelectual de la ilustración donde las circunstancias económicas de la revolución industrial, fomentaban un modelo clasista, al cual permitía a unos pocos ser educados por religiosos. Avanzado el tiempo la educación se distribuyó a las masas, y las políticas educativas seguían manteniendo el modelo racionalista deductivo, lo que nos llevó a distinguir a los estudiantes en función de esta nueva visión, catalogando la razón con superioridad generando una desvinculación de aquellos estudiantes que poseen otras habilidades no necesariamente las impuestas por el paradigma.

Es así como con el bombardeo constante de estimulación que reciben los jóvenes minuto a minuto a través del internet, canales de televisión y las redes sociales se hace cada vez más lógico el tipo de actitud que están teniendo los estudiantes en los diversos colegios, pero que sin embargo no se reconoce esta habilidad como novedosa o más bien adaptada a los tiempos y se desconoce, dopando por medio de medicamentos la creatividad innata de estos. La experiencia estética definiendo esta como cuando nuestros sentidos operan en nuestra máxima expresión no se reconoce cuando se suministra ritalin. Por el contrario nace lo anestésico que cierra los sentidos despojando de sensibilidad de aquello que está pasando, viviendo una realidad aturdida. Es sabido que la escuela aburre y que hablando desde la experiencia los jóvenes no se encuentran atraídos por los contenidos que esta entrega, lo que produce una abulia en términos crónicos, porque desde siempre se ha mirado la educación como líneas de producción donde para todo lo que se hace dentro del establecimiento es modelado en función de una fábrica; ejemplo de esto son los contenidos, la diferenciación por edad, el timbre, etc, por lo mismo es necesario cambiar el paradigma de la educación, en relación a la estandarización y buscar la creatividad, el pensamiento crítico y la reflexión entendida como el proceso de poseer ideas originales que tienen algún valor asociadas a lo que es el pensamiento divergente, que es la capacidad de ver muchas respuestas posibles a una pregunta que se dilata mientras más tiempo se permanece en la escuela; son casi 15 años de la vida que se reproducen en el sistema escolar donde el rol del

profesor es reproducir cultura objeto sin siquiera cuestionarse el ¿Por qué? de ello, desarrollando en el estudiantado habilidades poco significativas que sólo repercuten y mantienen el sistema actual y no acusan a la posibilidad que la mejor y posible educación de estos tiempos es mediante la colaboración, la auto-educación que prevea al sujeto, valga la redundancia de cultura-sujeto y también pueda verse conjugada con la cultura-objeto ya antes señalada

Referente a lo antes señalado, a través de la práctica educativa desarrollada durante tres años de enseñanza en colegios, surgieron preguntas tales como: ¿Cómo trabajar procesos de formación continuos y sistemáticos? ¿Cómo ayudar a que cada acción permita avanzar en la toma de conciencia de los grupos de estudiantes? ¿Qué tipo de lenguaje utilizar conociendo las diferencias del lenguaje académico y los adquiridos por los estudiantes en formación? ¿Cómo manejar conceptos abstractos y teorías complejas? La pedagogía de la liberación entre sus múltiples técnicas acoge la técnica de la participación, como herramienta educativa, provocadora de participación para la reflexión y el análisis, tomando en cuenta la realidad cultural e histórica.

6.3 Técnica de participación basada en la pedagogía de la liberación.⁴⁰

Una sola técnica, por lo general, no es suficiente para trabajar un tema, por lo que debe estar acompañada de otras técnicas u otros recursos didácticos que permitan un proceso de profundización ordenado y sistemático, Por eso al utilizarlas debemos tener en cuenta:

- ✓ El contexto y coyuntura en la que se está actuando.
- ✓ Que deben ir ligadas al proceso organizativo del pueblo.
- ✓ Que deben estar en función de un objetivo concreto dentro de un proceso educativo (con fines más amplios).
- ✓ Y, algo muy importante, deben tener su base en una Concepción Metodológica Dialéctica que sustenta la Educación Popular.

⁴⁰ (transcrita textualmente de: “Técnicas participativas para la educación popular” Graciela Bustillos y Laura Vargas.

Este proceso continuo implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permiten llevar dicha práctica consciente a nuevos niveles de comprensión. Es la Teoría a partir de la práctica y no la Teoría sobre la práctica.

Hablar de un proceso educativo popular es hablar de una forma especial de adquirir conocimientos, de una metodología. Es decir, de una coherencia lógica entre objetivos, contenidos en que se plasman los objetivos, los métodos y las técnicas con que se pretenden lograr la apropiación de los contenidos, con el fin de generar Acciones transformadora. que hagan realidad los objetivos planteados. Esta coherencia entre contenido y forma sólo es posible lograrla a través de una Metodología dialéctica.

Esto significa que la metodología de la Educación Popular nos permite tener como punto de partida lo que el grupo hace, sabe, vive y siente; es decir, su contexto o realidad objetiva; su práctica social o accionar consciente e intencionado; y la concepción que tiene de su realidad y su práctica social.

Este punto de partida es el inicio de un proceso de teorización que se puede definir como la reflexión sistemática, ordenada y progresiva que permite ir pasando de la apariencia exterior de los hechos, a sus causas reales, lo cual nos ayuda a ubicar lo cotidiano, lo inmediato, lo individual y parcial dentro de lo social, lo colectivo, lo histórico y lo estructural, llegando paulatinamente a adquirir una visión totalizadora de la realidad.

El proceso dialéctico se completa con el regreso a la práctica para transformarla y mejorarla poniendo en juego los elementos adquiridos que suponen una mayor comprensión de la realidad y de la práctica del grupo.

6.3.1 Recomendaciones para el uso de una técnica

Cuando aplicamos cualquier técnica, podemos tener como guía los siguientes pasos que nos pueden ayudar a desarrollar ordenadamente el proceso de discusión y reflexión.

1. Motivación inicial para centrar el tema: que los participantes se ubiquen en el tema que se va a tratar (en el caso de las dinámicas vivenciales, esta ubicación se debe realizar de forma general para que la dinámica no pierda su fuerza ni espontaneidad).
2. Una vez realizada la dinámica y de acuerdo al tipo de técnica que utilizamos, empezamos por preguntar. Este paso nos permite un ordenamiento colectivo, reconstruyendo o recordando los principales elementos.
3. Una vez realizada la etapa anterior, pasamos a analizar más a fondo los elementos presentes en la técnica: su sentido, lo que nos hace pensar. ¿Qué pensamos sobre los elementos vistos, dichos o vividos?
4. Luego relacionamos todos esos elementos con la realidad misma. ¿Qué relación tiene esto con la realidad? ¿Cómo se da en nuestro barrio, ciudad, etc ?
En este momento, la técnica sirve para motivar; se deja de lado para entrar de lleno a analizar los aspectos de la realidad que interesan.
5. Llegar a una conclusión o síntesis de lo discutido: ¿Qué conclusión podemos sacar? ¿Cómo resumimos lo discutido? ¿Qué aprendimos?

Estas sugerencias sobre el uso de las técnicas debemos asumirlas con creatividad y de forma flexible. Estos dos elementos importantes nos permitirán llevar a cabo un proceso educativo que sea participativo, profundo y sistemático.

6.3.2 Indicaciones para aquellos que coordinan la aplicación de la técnica

Para que la aplicación de una técnica sea efectiva en su sentido pedagógico, es imprescindible que el coordinador se conteste antes que nada las siguientes preguntas:

¿Cuál es el objetivo que se quiere lograr? (para qué)

¿Qué tema se va a tratar?

¿Con quiénes se va a trabajar?

Una vez contestadas estas preguntas, hay que plantearse qué técnica es la más adecuada para tratar ese tema, para lograr esos objetivos, con esos participantes específicos.

Resueltos estos dos pasos, debemos detallar el procedimiento que se va a seguir en la aplicación de esa, técnica, ajustándolo al tiempo disponible.

Tema	Objetivo	Técnica	Procedimiento.

Este esquema es un ejemplo de cómo podemos colocar estos pasos.

Es muy importante que el profesor conozca el tema que él está tratando para poder conducir correctamente el proceso de formación y enriquecerlo con todos los elementos que surjan de la participación del grupo.

CAPITULO VII

6. Conclusión

La pedagogía de la liberación o más conocida en Latinoamérica como educación popular, es base sustancial para realizar los cambios en las prácticas educativas del programa de filosofía del MINEDUC para tercero medio, entendiendo que de esta manera se puede visualizar un mejor y práctico desarrollo de las habilidades de los estudiantes, en tanto que son capaces de percibir su realidad y pueden cuestionarla, porque en este caso particular, la técnica de la participación afronta el diálogo, el análisis crítico de los estudiantes lo que provoca una asimilación de contenidos mucho más significativa.

Además el pensamiento de Paulo Freire, permite una mejora en la educación, porque a través de su metodología, basada en la confianza y la no opresión del sujeto, propone una visualización del sujeto no como un mero receptor de información sino, un participante activo del proceso educativo, capaz de proponer mediante el diálogo posibilidades que le permitan transformar su propio contexto, con la finalidad de otorgarle sentido a su aprendizaje, convirtiéndolo en un sujeto consciente de su realidad.

La pedagogía de la liberación en el contexto chileno y más aun en filosofía, es una herramienta que permite como bien alude la palabra a la liberación, el despoje del pensamiento, la capacidad plena mediante la técnica de participación de poder vincular reflexión con participación, por tanto, integrarla en el programa de filosofía aportaría notoriamente al mejoramiento de los aprendizajes, entendiendo que hoy en día la filosofía, no es asignatura por la cual los estudiantes de educación media se sientan atraídos, (por la casi nula conexión que estos tienen con esta disciplina), en vista que recién tienen un acercamiento con la asignatura en la educación media, provocando un distanciamiento entre estudiante y filosofía que repercute en como los estudiantes visualizan su realidad.

Por lo tanto, ésta metodología, basada en la participación, que pretende ayudar a los estudiantes a acercarse a la filosofía a través de la palabra y la discusión activa, fomenta a entender la filosofía no como una tarea en solitario, sino como una disciplina que necesita y se fundamenta en el diálogo para nutrir sus fundamentos.

Asimismo se puede decir que este seminario, otorga líneas orientadoras de la práctica docente, entendiendo las dificultades que existen para modificar el currículum, bajo un control de contenidos basado en los requerimientos de la comunidad. Por tanto, proponer la pedagogía de Freire, como metodología es pertinente a los tiempos que se viven en educación hoy en Chile.

6.1 Anexos

ANEXO N° 1: Guía de trabajo N°1

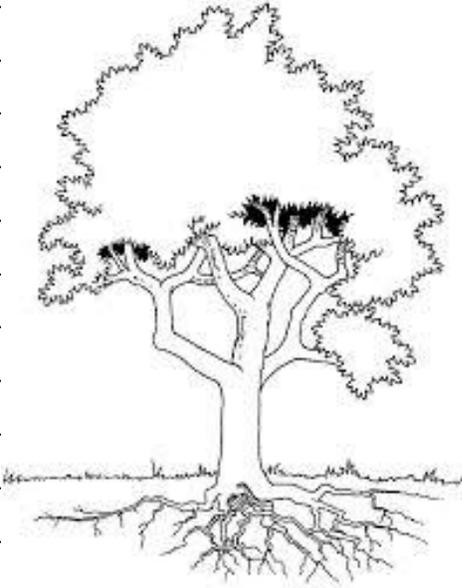
¿Cómo se estructura la sociedad?

I. ¿Qué ideas provienen a tu mente cuando escuchas la palabra, sociedad y estructura?

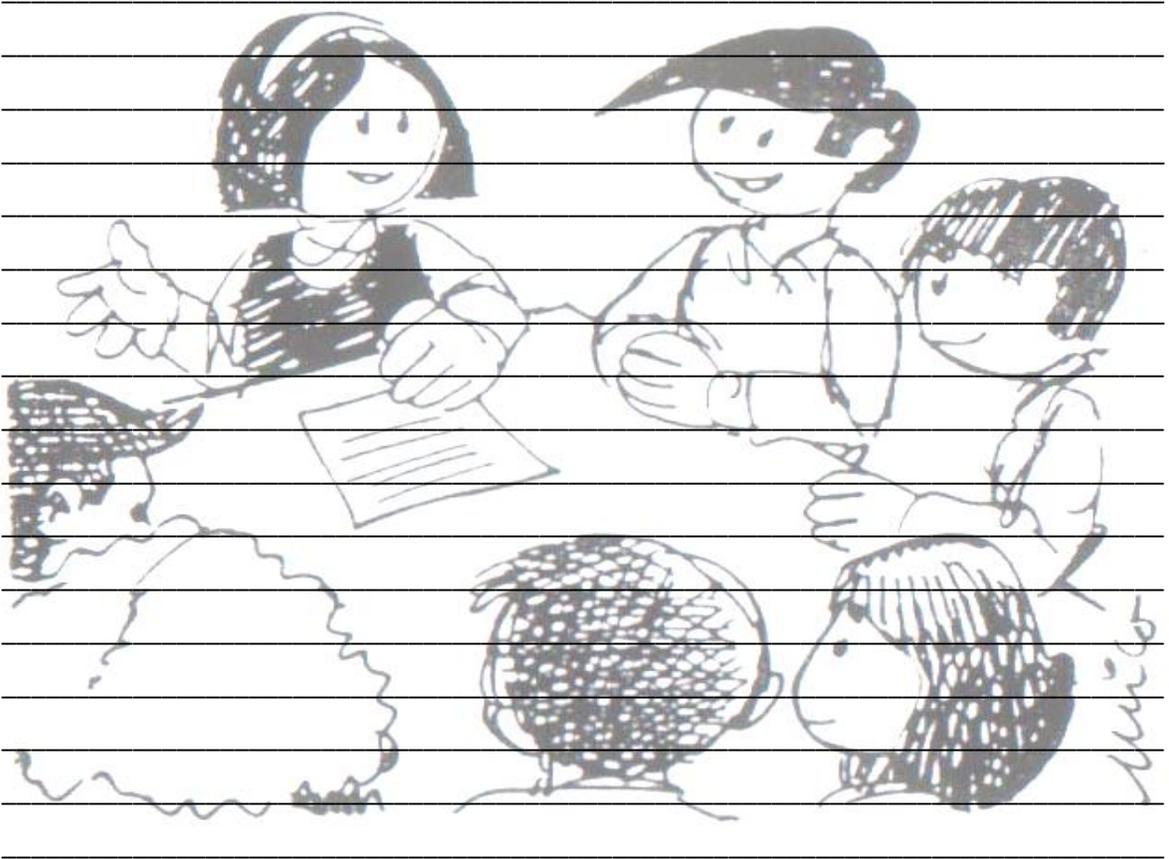
Instrucciones: En el siguiente recuadro enumera aquello que te recuerde a sociedad y estructura.

A large rounded rectangular box with a dashed blue border, containing ten horizontal lines for writing. In the bottom right corner of this box is a cartoon illustration of a classroom with several students sitting at desks, looking towards the front. The classroom has a map on the wall, a window, and fluorescent lights.

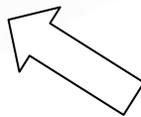
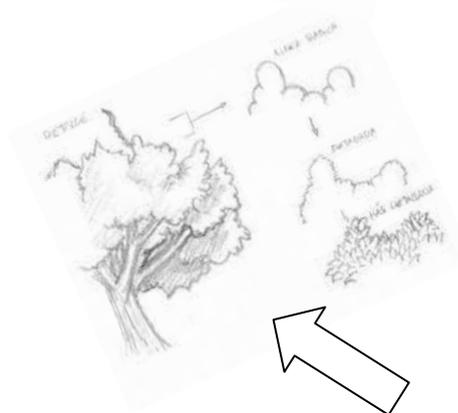
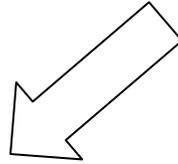
Después de la conversación realizada con el curso, en las siguientes líneas escribe lo que es para ti la sociedad, relaciónala con un árbol. ¿Qué similitudes tienen? Después responde la siguiente pregunta: En la sociedad ¿qué elementos se asemejan o cumplirían las funciones señaladas para la raíz el tronco y el follaje?

_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____
_____	_____		_____

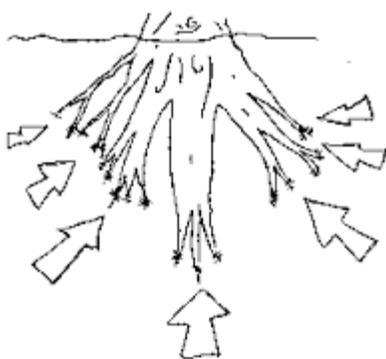
Una vez hecha la actividad anterior, júntese con sus compañeros y debata con sus compañeros/as sobre Si el tronco le da fortaleza al árbol, en la sociedad ¿qué o quiénes simbolizan la fuerza y el poder entre las relaciones de los grupos y sociedades humanas? y como los relacionaste las partes del árbol, y como se organizan las sociedades. Comenta tus respuestas con el resto de sus compañeros/as. Sus respuestas escribanlas en las siguientes líneas:



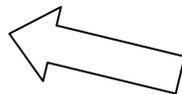
¿En el tronco?



¿En el follaje?



¿En la raíz?



¿En qué parte del árbol pondrías lo ideológico, económico y político?

Escribe tu respuesta en el dibujo

Guía de trabajo

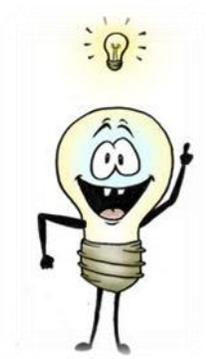


APUNTES: En este espacio puedes escribir aquellos puntos e ideas más relevantes de lo expuesto, lo cual te será útil para responder las preguntas al reverso.

A large, rounded rectangular area defined by a dashed blue border, intended for taking notes. Along the left vertical edge of this area, there is a column of 20 small, black, diamond-shaped bullet points.



¿CUÁNTO APRENDÍ? A continuación se presentan una serie de preguntas que te ayudarán a reconocer cuánto aprendiste en la clase de hoy.



1. ¿Qué es la sociedad?

A large, empty rectangular box with a dashed border, intended for the student to write their answer to the first question.

2. ¿Cómo se compone la estructura social?

A large, empty rounded rectangular box with a dashed border, intended for the student to write their answer to the second question. The box contains three numbered lines for organization:

1)

2)

3)

6.2 Bibliografía

Bibliografía Primaria.

- Freire, Paulo; Pedagogía del oprimido, Paz e Terra, Rio de Janeiro Brasil, 1970.
- Freire, Paulo;. Pedagogía de la autonomía, Saberes necesarios para la práctica.Paz e Terra, Rio de Janeiro Brasil 1997
- Freire, Paulo; Pedagogía de la tolerancia, Fondo de Cultura Económica, México 2006.
- Freire, Paulo La educación en la ciudad / Siglo Veintiuno México, 2005
- Freire, Paulo, 1921-1997 Pedagogía de la indignación / Ediciones Morata Madrid España, 2001.
- Análisis didáctico: una herramienta para la comprensión y significación de materiales curriculares / MINEDUC Chile Santiago,, 1999
- Freire, Paulo, 1921-1997 Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido, Siglo Veintiuno México, D.F, 1998
- Freire, Paulo, 1921-1997 Política y educación / Siglo Veintiuno Editores México, 1998.
- Freire, Paulo, 1921-1997 La importancia de leer y el proceso de liberación / Siglo Veintiuno México, 1991.
- Freire, Paulo, 1921-1997 La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación / Paidós Barcelona España, 1990.
- Freire, Paulo, 1921-1997 Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad/ Paidós, Barcelona España, 1989.
- Freire, Paulo, 1921-1997 ¿Extensión o comunicación? :la concientización en el medio rural / Siglo Veintiuno México D.F, 1988.

- Freire, Paulo, 1921-1997 Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso / Siglo Veintiuno México D.F, 1987.
- Freire, Paulo, 1921-1997 La desmitificación de la concientización: y otros escritos / América Latina Bogotá Colombia, 1975.
- Freire, Paulo, 1921-1997 La educación como práctica de la libertad / Siglo Veintiuno Buenos Aires Argentina, 1972.
- Freire, Paulo, 1921-1997 Sobre la acción cultural /ICIRA, Santiago de Chile:, 1972.
- Freire, Paulo, 1921-1997 A propósito del tema generador y del universo temático / [Chile] : Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, 1968.
- Freire, Paulo, 1921-1997 Consideraciones críticas en torno del acto de estudiar: relación bibliográfica / ICIRA Santiago Chile, 1968.
- Freire, Paulo El compromiso del profesional con la sociedad / ICIRA Santiago Chile, 1968.
- MINEDUC, Planes y Programas de Filosofía tercero medio. 2012
- Chile. Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública / Ministerio de Educación Pública Santiago de Chile, 1937
- Documentos de trabajo OPECH Observatorio Chileno de Políticas Educativas, 2009
Santiago, Chile, 2009
- Desde la educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes / Fundación Santillana Santiago de Chile, 2008
- Chile. Ley no. 19.532 Ley no. 19.532 Reglamento y ley Jornada Escolar Completa / [Santiago] : El Ministerio, [1998]
- Squella, Agustín, 1944- La ley orgánica constitucional de enseñanza (no. 18.962, Diario Oficial de 10-3-90) / [Santiago] : CPU, 1990.

- La Reforma al sistema escolar : aportes para el debate / Universidad Diego Portales : Universidad Adolfo Ibáñez Santiago de Chile, 2007
- Construyendo democracias y metodologías participativas desde el Sur / LOM Ediciones Santiago de Chile, 2012.
- Alday A., Humberto Tecnología educativa : curso : comunicación en educación : metodologías activas para apoyar el proceso de enseñanza aprendizaje : educación general básica, media y de adultos / CPEIP Santiago Chile, 1990
- alil, Nagib Leitune Metodologías para la elaboración de material de instrucción / CINTERFOR Montevideo Uruguay, 1983.

Bibliografía Complementaria

- Diatriba : revista de pedagogía militante. Editorial Quimantú Santiago, Chile, 2011
- La Reflexión crítica y colectiva como herramienta / MINEDUC Santiago Chile, 1999
- Giroux, Henry A Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje / Paidós : M.E.C Barcelona España., 1990.
- Modelo pedagógico de integración crítica: fundamentos filosóficos-pedagógicos / Chile: Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias de la Educación MINEDUC. Chile Santiago, [2002?]
- Hopkins, David Mi escuela una gran escuela: cambio escolar para el mejoramiento de los aprendizajes / LOM Ediciones Santiago de Chile, 2009
- McLaren, P. Enseñando en Contra del Capitalismo y el Nuevo Imperialismo: Una Pedagogía Crítica (Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy) (1995)

