

# Vigencia y desarrollo temático del legado teórico de Paulo Freire\*

di Rolando Nelso Pinto Contreras<sup>°</sup>

## Resume

Este texto procura sistematizar la vigencia de algunas contribuciones teóricas que, en el campo pedagógico, realizó Paulo Freire (1921-2021) para el desarrollo de una Educación Crítica Liberadora y Transformadora en América Latina y que, a nuestro juicio muestran la fuerza y vigencia de su pensamiento pedagógico crítico liberador de este educador brasilero. En el texto se señalan aquellos saberes pedagógicos de Freire que él no profundizó o no tuvo el tiempo para hacerlo y que algunos de sus seguidores hemos ido desarrollando los temas que, a nuestro entender, enriquecen la Pedagogía del Oprimido, la Pedagogía de la Esperanza y la Pedagogía que Freire delineó brillantemente en estas obras.

**Palabras claves:** Pedagogía Crítica Liberadora; Ciclo del conocimiento transformador; Curriculum Crítico Emergente; Aprendizaje liberador y autónomo; Evaluación centrada en el aprendizaje.

## Validity and thematic development of Paulo Freire's theoretical legacy

### Abstract

This work aims to systematize the relevance of some theoretical contributions made in the pedagogical field by Paulo Freire (1921-1997) for the development of a Liberating and Transforming Critical Education in Latin America, which, in our opinion, show the strength and relevance of this Brazilian educator and his liberating critical pedagogical thought.

---

\* Este texto corresponde a la base de mi intervención en el “Conversatorio II sobre La actualidad de Paulo Freire en el Centenario de su nacimiento (1921-2021)”, realizado en el mes de mayo de 2021, organizado por la Universidad de Siena, Italia y coordinado por el Profesor Carlo Orefice, del Departamento de Ciencias Sociales, Políticas y Educativas, de dicha Universidad.

<sup>°</sup> Universidad de Playa Ancha/UPLA, Chile. Corresponding author: [rolopintocontreras@gmail.com](mailto:rolopintocontreras@gmail.com).

Through the article we dive into the pedagogical knowledges that were not completely developed and treated in depth by Freire but have been developed by his disciples. These themes, in our understanding, enrich the Pedagogy of the Oppressed, the Pedagogy of Hope and the Pedagogy that Freire brilliantly delineated in his works.

**Keywords:** Liberating Critical Pedagogy; Transformative knowledge cycle; Emergent Critical Curriculum; Liberating and autonomous learning; Learning-centered assessment.

*First submission:* 11/02/2022, *accepted:* 05/04/2022

*Available online:* 18/07/2022

Particularmente en estos últimos 5 años, con motivo de los 50 años de publicación de la Pedagogía del Oprimido y de la proximidad del Centenario del nacimiento de Paulo Freire (Octubre de 1921), se han publicado muchos artículos; libros y organizado eventos, conversatorios y/o Seminarios/Congresos, en todo el mundo, pero particularmente en América Latina, en homenaje a este educador brasileño y a la vigencia de su pensamiento crítico/liberador.

Entre la enorme cantidad de publicaciones y eventos recordatorios, los autores de esos textos e intervenciones podrían clasificarse en tres tendencias sistematizadoras: 1) Aquellos que se autodenominan “Discípulos Freiranos”, que como una memoria sacralizante de Freire, repiten sus obras y pensamientos, elevando su condición de maestro a un “gurú” latinoamericano, al que se le atribuye, incluso, ser el creador de la Pedagogía Crítica Liberadora en el mundo. 2) Aquellos que autorreconociéndose como discípulos, se separan de Freire y su pensamiento y generan sus propias agendas temáticas y reflexivas contextualizadas en sus propias experiencias educativas e investigaciones, teniendo otros referentes teóricos y atribuyen sus hallazgos, autocalificados como “originales”, al hecho de haber roto su vínculo con el legado de Freire; perdiéndose u olvidando el sentido transformador del capitalismo dominante que tiene la Pedagogía de la Esperanza y la Pedagogía de la Autonomía, en Freire. 3) Aquellos que aprendimos con Freire que no había que repetirlo, ni abandonarlo, sino que reflexionarlo críticamente, desde nuestras prácticas liberadoras y transformadoras. Entendíamos que el legado de Freire, debíamos profundizarlo y actualizarlo en una perspectiva de mantener la coherencia teórica y práctica de su legado crítico liberador y transformador.

En esta tercera tendencia, hemos muchos/as educadores/as latinoamericanos/as que hemos continuado profundizando ciertos temas que estaban insinuados por Freire o simplemente señalados por él en el transcurso de su deriva reflexiva, pero que él no los desarrolló en su obra principal.

Es sobre esta tercera tendencia de discípulos freiranos es que queremos proponer con este artículo/exposición<sup>1</sup>, una actualización temática freirana.

Para los efectos ordenadores del texto lo hemos dividido en tres apartados:

- 1) en el primero tomamos aspectos biográficos de nuestro diálogo con Freire, para re valorar críticamente su legado intelectual principal;
- 2) en un segundo apartado destacamos los ejes temáticos que Freire desarrolló y que constituyen su aporte específico en la continuidad y evolución de la Educación Popular Crítica, Liberadora y Transformadora Latinoamericana; y
- 3) en el tercer apartado, que recoge las necesidades de actualizar los planteamientos de Freire y que respetuosamente nos hicimos cargo varios autores/as y educadores/as latinoamericanos/as, profundizándolos y ampliándolos de manera actualizada; siempre situados/as en nuestras respectivas prácticas educativas y políticas diferentes, pero complementarias con Freire y su legado educativo.

### **Nuestro aprendizaje biográfico de aceptar críticamente a Freire, como nuestro maestro**

Conocí a Paulo Freire en enero de 1966, como estudiante de Filosofía y Sociología en la Universidad de Chile, inscrito en el Curso de preparación de “Coordinadores de Alfabetización de Adultos”<sup>2</sup> organizado por la Federación de Estudiantes de Chile (FECH) y la Dirección Extraordinaria de Educación de Adultos, del Ministerio de Educación y Cultura de la época.

---

<sup>1</sup> Parte de este anunciado lo desarrollamos en un artículo que titulamos “Aportes teóricos y pedagógicos al legado intelectual de Paulo Freire”, publicado en el libro *Freire entre nos. A 50 años de Pedagogía del Oprimido. (2018)*, organizado por Jorge Osorio Vargas/Editor, Publicado en La Serena (Chile), Nueva Mirada Ediciones. Pp. 136-160.

<sup>2</sup> Paulo Freire los denominaba “Coordinadores de Círculos Culturales Dialógicos”. A mí me pareció que tal denominación Freirana correspondía, en pocas palabras, al sentido epistemológico formativo propio de la Pedagogía Liberadora, que más tarde él plasmó en su libro *Pedagogía del Oprimido (1970)*.

En el inicio de ese curso presentaron a los docentes del mismo y las características metodológicas del curso. Entre los docentes estaban dos sociólogos del Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP), un profesor del Programa del MINEDUC y Paulo Freire.

El Curso mismo era una formación intensiva sobre el Marco Político Nacional Reformista del Gobierno Demócrata Cristiano de Eduardo Frei (1964-1970), que culmina con el proceso de Reforma Agraria, para lo cual se requería que los campesinos chilenos, eventuales beneficiarios de ese proceso, supieran leer y escribir los textos legales que los beneficiaban. Y ese era el contexto político en que se daba este proceso de Alfabetizar Adultos Rurales. Y un segundo gran tema de la capacitación era el aprendizaje de las características teóricas, los procedimientos metodológicos y el sentido liberador del Método Psicosocial de Alfabetización, que proponía Freire, que lo había aplicado en Pernambuco Rural, en el Nordeste Brasileiro.

La organización del curso tenía entonces esos dos momentos. En un primer momento, se dieron unas charlas explicativas sobre la visión de realidad que tenía el gobierno de Frei; sobre el Programa Reformista del Gobierno; sobre las políticas del Programa de Educación de Adultos, la organización sindical campesina<sup>3</sup> y sobre el futuro proceso de la Reforma Agraria, cuya Ley estaba en el último trámite legislativo, que impulsaba el gobierno de la época. El segundo momento, era la profundización socio-cultural, política y pedagógica de las características curriculares y didácticas que proponía Freire, con su método de alfabetización.

En el desarrollo de ese segundo momento y la lectura de algunos capítulos del libro *“La Educación como práctica de la Libertad”*, del propio Freire (1969), se despertó mi interés y curiosidad por adherirme críticamente a su propuesta teórica y metodológica liberadora. Esta adhesión crítica se desarrolla, presencialmente en el diálogo con él entre 1968 y hasta el año de su muerte, en 1997 y que continuó hasta el día de hoy con la relectura de sus libros y de mi propio crecimiento intelectual sobre la Pedagogía y el Currículum Crítico Liberador, sobre lo cual hemos profundizado, dándole un sello teórico práctico que hemos desarrollado en estos más de cincuenta años de vida profesional, comprometido con lo que podría llamar el legado de Freire.

Del conjunto de las obras de Freire, para los efectos de este artículo, reconozco como aportes estructurales a una configuración de un paradigma pedagógico crítico liberador latinoamericano y que fueron enmarcando la

---

<sup>3</sup> En la época el analfabetismo rural en Chile alcanzaba al 48% de los adultos y los campesinos sindicalizados no eran más del 6% de la población laboral rural nacional.

reflexión y la práctica pedagógica crítica-transformadora de muchos educadores populares de nuestra región, las obras siguientes: “Pedagogía del Oprimido” (1970); “Fear and Daring: the daily life of the teacher” (1986), escrito conjuntamente con Ira Shor, traducido y publicado en portugués con el título: “Medo e Ousadia no cotidiano do Professor”, 2011<sup>4</sup>; “Pedagogía de la Esperanza” (1993) y “Pedagogía de la Autonomía” (1997).

Miradas estas obras como una continuidad cíclica de un mismo eje temático Freirano, la “Educación como Práctica de la Libertad” (1969) pero en donde en cada uno de ellos acentúa la mirada hermenéutica crítica de la Pedagogía del Oprimido (1970); se podría afirmar que en cada uno de estos libros hay un círculo concéntrico cada vez más profundo y complejo de su pensamiento filosófico educativo, configurando un conjunto de temas que, a mi juicio, son el legado teórico-práctico de Freire para la Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana.

## Los ejes teórico-prácticos vigentes desde Freire y sus obras

Nuestra perspectiva histórica, es, tal como afirma Hugo Zemelman, la de entender la obra de Freire como “la construcción de un sujeto situado en América Latina, en diálogo permanente con su pueblo y desde ahí ver su potencia y voluntad para mantener su vigencia actual” (Zemelman, 1998, pp. 13-29). Desde esta perspectiva nos permitimos sugerir los ejes temáticos siguientes en Freire:

1. En primer lugar, **la comprensión estructural de las relaciones de la opresión popular en América Latina y El Caribe**, que se profundiza con los procesos educativos oficiales que se destinaban a estos sectores populares. Esta “educación bancaria”, transformada en la única formación posible que reciben los sectores populares latinoamericanos, tiene como consecuencia psico-social y material, la instalación de la conciencia dominada, subalterna, sometida e ingenua en nuestros pueblos, que se hace cómplice del desarrollo del subdesarrollo capitalista y dependiente integral, al permanecer instalado en esa realidad cultural y política de la opresión, en nuestra región latinoamericana.

---

<sup>4</sup> En el año 2014, Siglo XXI Editores de Buenos Aires, publicó en español, basado en la versión brasilera este mismo libro con el título *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Primera edición.

La comprensión que nos propone Freire es integral<sup>5</sup>, no reducida a sólo una variable del funcionamiento explotador del capitalismo, sino que se trata de entender al sujeto popular como un producto histórico-social, que situacionalmente está integralmente oprimido y que tiene una “lectura fatalista, desesperanzada y desmovilizadora” de su situación de pobreza y explotación, pero que por otro lado sin su “liberación” es impensable romper y salir de esa situación estructural e integral de dominación.

En el inicio del trabajo de educación con adultos de Freire y de Elsa, su esposa y colega de entonces, en Pernambuco, ambos estaban convencidos que la opresión del campesino nordestino no estaba en su falta de dominio del lenguaje escrito, sino que en las relaciones de poder que le impedían pronunciar y explicitar su lectura de la realidad que los oprime, así “no hay analfabetos, hay sujetos con lecturas diversas del mundo, que posicionados en su nivel de conciencia de la propia historia y del conocimiento de las causas históricas de su situación de oprimido, son capaces de leer su mundo (...) En la medida que el oprimido es capaz de leer su realidad como histórico-social, él puede avanzar colectivamente a su liberación” (Pedagogía de la Esperanza, 1993, p. 93).

2. Un segundo eje temático es “**el carácter político liberador del acto de educar**”, en su doble dimensión vital: desde la transformación de la conciencia (proceso de “concientización”) y desde la organización del oprimido, como resistencia a la dominación; lo que lo lleva a afirmar que “la acción educativa es siempre a favor de alguien y de algo y contra alguien o algo, conocer esta diferencia en cualquier acto instruccional, es un acto educativo políticamente humanizador” (Pedagogía del Oprimido, 1970, en varias páginas reitera lo mismo y

---

<sup>5</sup> A diferencia de Marx y del marxismo en general, entre otras comparaciones posibles, que reduce la explotación social del trabajador y su condición de explotado y dominado, a las condiciones materiales de productor de bienes (mercancías) que benefician al capital (relaciones materiales de producción capitalista), Freire propone una explicación/comprensión estructural integral de las relaciones de dominación en América Latina. Tales relaciones no son sólo existentes en el capitalismo, sino que en cualquier sociedad o sistema social o territorial que organice la vida en términos de opresores y oprimidos, de dueños del poder y de subordinados.

Para profundizar en este análisis, recomendamos leer: Cabaluz (2015) *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Particularmente su Capítulo IV, “Marxismo, Reproducción y Trabajo Vivo”.

También a Mayo (2004). *Liberating Praxis, Paulo Freire's Legacy for radical Education and Politics*, particularmente su Capítulo III, “Critical Literacy, Praxis and Emancipatory Politics”.

Pedagogía de la Esperanza, 1993, donde también en varios párrafos reitera la misma idea); esta comprensión del carácter político del acto educativo, que es lo que siempre orientó a Paulo Freire y a todos los educadores populares situados que seguimos trabajando y reflexionando con él, nos hace afirmar con él que “nadie se educa sólo, todos nos educamos entre sí, mediatizados por el mundo”.

3. Un tercer eje temático es **el reconocimiento desde siempre del carácter liberador transformativo de la relación pedagógica dialógica**: “Educar es siempre una pedagogía de la esperanza y de la autonomía de los que están en la acción formativa, ya que el educador y el educando están aprendiendo a ser actores protagónicos de la historia de su liberación” (Pedagogía de la Autonomía, 1997, p. 63). Esta particularidad “transformativa y emancipadora de la pedagogía”, hace de la propuesta de Freire una práctica social y educativa radical. Naturalmente esto le da una responsabilidad protagónica al educador quien no sólo debe dominar el conocimiento de su enseñanza, sino que saberlo organizar como una propuesta contextualizada y pertinente para encantar al estudiante en su aprendizaje y transformación cognitiva.
4. Un cuarto eje temático estructural de Freire es haber entendido desde el inicio de su práctica formativa que **“la acción pedagógica es, principalmente, un acto de construcción intersubjetivo del sujeto, del otro/a y de ambos en relación con el mundo que los intermedia”** (Pedagogía del Oprimido, 1970, varios párrafos). Se trata de una construcción dialógica, fundada en el amor y en la confianza irrenunciable con el otro, que en las relaciones intersubjetivas, van construyendo realidades compartidas y dispositivos para la acción emancipatoria colectiva.  
Esta profunda comprensión dialéctica del proceso educativo, es lo que le permitió repetir siempre: “no copien ni repitan a Paulo Freire porque están rompiendo con su propia responsabilidad de ser intersubjetivo y me están cosificando a mí, siempre reflexionen sobre sus prácticas y dialoguen conmigo o con lo que yo escribo, que eso nos hace crecer a ambos, a ustedes y a mí”<sup>6</sup>.
5. Y un quinto eje temático que destaco en el pensamiento educativo de Freire es **“la centralidad del educador crítico-progresista en toda su concreción pedagógica”** (esta es una constante en toda su obra pero donde mayormente profundiza en la función decisiva que tiene el

---

<sup>6</sup> Conversación con funcionarios de la Corporación de Reforma Agraria, del Dpto. de Capacitación Campesino que le pedían a Freire a que no usara con los campesinos chilenos su lenguaje fenomenológico, ya que no lo entendían. ICIRA, 1968.

profesor progresista es en *Pedagogía del Oprimido*, 1970; *Medo e Ousadia o cotidiano do Professor*, 1986 y 2011; *Pedagogía de la Esperanza*, 1993; y *Pedagogía de la Autonomía*, 1997). En todos estos textos hay funciones y características que debe desarrollar este profesor: debe dominar el proceso de enseñar y producir conocimientos disciplinarios, contextualizados históricamente; debe organizar los contenidos de sus procesos de enseñanza de tal manera de satisfacer la “curiosidad común” de sus eventuales educando, para transformarla en “curiosidad epistemológica”; asumir con respeto el dialogo formativo, de tal manera de lograr aprendizajes significativos y autonomía formativa en sus educandos; en fin, comprometerse ética y políticamente con la liberación del oprimido, en cualquier situación que en que se reproduzcan relaciones de dominación, explotación, discriminación o exclusión humana. Así, el “profesor progresista” de Freire es el protagonista principal de toda su pedagogía crítica y liberadora. Cada uno de estos cinco ejes temáticos constituyen, a mi entender, la profundidad humanista y hermenéutica fenomenológica de Freire para el desarrollo de la *Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana*.

### **Algunas profundizaciones temáticas que complementan el legado de Freire**

Siempre mantuvimos con Freire una perspectiva crítica transformadora de nuestras prácticas. Cuando comenzamos a desarrollar nuestra propia experiencia formativa con diversos grupos populares y en la formación de Profesores/as, nuestro estudio de la obra y la práctica de Paulo Freire, tuvo esa misma mirada crítica que teníamos en nuestros diálogos presenciales. Así fuimos descubriendo una serie de temas pedagógicos que no estaban suficientemente desarrollados en sus obras, él los insinuaba en varios momentos de sus libros, pero no los desarrollaba. Más de una vez en nuestros diálogos en Ginebra o en Lovaina o en otras experiencias europeas, yo le señalaba esos vacíos y él los reconocía.

Es lo que más tarde, ya re-instalado en Chile (1990), comenzamos a referirnos a “temas pedagógicos freiranos emergentes”. Desarrollarlos, lo entendía como un enriquecimiento intelectual personal y para nuestros eventuales estudiantes universitarios, pero también entendíamos que con su desarrollo contribuíamos al patrimonio teórico-práctico de la *Pedagogía Crítica Liberadora Latinoamericana* y potenciando aún más la coherencia del legado teórico/práctico liberador de Freire.



Estos temas, entre otros de naturaleza más filosófica<sup>7</sup>, que no abordamos en este texto, ya que los entendemos como situaciones epocales que Freire no vivió y que su profundización y desarrollo sería una tarea de mayor envergadura que escapan a los propósitos analíticos pedagógicos de este artículo. Los temas pedagógicos referidos en este texto, son: la visión epistemológica del ciclo de conocimiento pedagógico en el proceso formativo; el tema del Curriculum y su relación con la didáctica; la teoría del aprendizaje crítico transformador y liberador de los sujetos en formación; y la evaluación crítica de los aprendizajes que logran estos sujetos en formación.

Metodológicamente cada uno de estos temas los situamos primero en la textualidad desarrollada por Freire, destacando en cada caso el aspecto conceptual orientador de él, así como el nivel de desarrollo que muestra su textualidad; después retomamos esa textualidad inconclusa e insertamos en este texto los aportes de profundización/precisión teórica que hemos realizado algunos/as educadores/as críticos/as post-Freire o paralelamente con Freire a ese tema en estudio.

### ***El primer tema: profundización epistemológica y pedagógica del “ciclo de conocimiento en el proceso educativo crítico liberador”***

#### *La textualidad de Freire*

La primera obra de Freire en que se plantea esta cuestión epistemológica del acto educativo es en el libro *Medo e Ousadia no cotidiano do Professor* (1986), traducido del Inglés con ese título, en 2011, en Sao Paulo. En este libro aparece mencionado y ejemplificado el tema epistemológico de la educación, producto de un diálogo que él desarrolló con Ari Shor, (Lingüista Norteamericano) entre los años 1984-1986 en pasantías cortas que realizó Freire en varias Universidades de USA y Canadá. En este texto Freire se refiere en dos párrafos a este ciclo. El primero es cuando Ira Shor pregunta sobre la motivación del estudiante hacia un conocimiento nuevo y complejo, para aprenderlo y significarlo; la respuesta textual de Freire es “Estamos hablando de un tema epistemológico muy serio. Si observamos el

---

<sup>7</sup> Entre esos temas filosófico-sociales que habría que trabajar en la perspectiva freirana, nos parecen muy necesarios para el desarrollo humanista y ecosustentable para la vida popular, los siguientes: la importancia de vincular la opresión a la especificidad territorial y de género de los/as oprimidos/as; la ética de la liberación popular de los oprimidos; la inclusión socio-cultural y la alteridad del poder; la interculturalidad y el reconocimiento del otro, en todos los ámbitos del ser y el estar; la necesidad del desarrollo ciudadano de derechos y responsabilidades en la convivencia con los/as otros/as; etc...

ciclo de conocimiento, podemos percibir dos momentos, y no más de dos, que se relacionan dialécticamente. El primer momento es el de la transferencia/enseñanza del conocimiento histórico social oficial y el otro momento es aquel de la producción del conocimiento nuevo que es conocido y percibido por el educando como significativo. (...)” (pp. 22-23); y luego Freire se extiende en las condiciones en que el proceso formativo desarrolla ambos momentos (no son dicotomizables entre sí y el segundo momento no es sólo “reproducir lo necesario, sino que producir conocimientos nuevos que sean comprensivos y aplicables, en la práctica personal y social del educando”). Pero aquí no hay más profundización de lo que implica cada momento y quiénes y cómo, los responsables de realizarlos, se articulan didácticamente. Es decir la cuestión epistemológica Freire la reduce a una distinción metodológica del proceso de enseñar.

El segundo párrafo se inicia con la solicitud de Ira Shor de que Freire (1986) profundice sobre “el rigor creativo de la educación dialógica” y Paulo responde lo siguiente: “Una experiencia dialógica que no se basa en la seriedad y en la competencia de ser riguroso en el manejo del conocimiento es mucho peor que una educación bancaria donde el profesor simplemente transfiere conocimientos” (pp. 135-138); aquí Freire distingue entre “calidad científica del conocimiento” y “su manejo pedagógico por el profesor”, como dos condiciones gnoseológicas del ciclo de conocimiento formativo, pero tampoco profundiza en esa distinción y más bien se queda en lo pedagógico de tratar seriamente y con rigor el conocimiento enseñable, no hacerlo es ser irresponsable.

En su libro “Pedagogía de la Esperanza” retoma este tema gnoseológico y la visión epistemológica del mismo. Ver, por ejemplo, págs. 77 y 78; págs. 80, 106 y 184. En todos estos párrafos reitera la constitución de este Ciclo del Conocimiento en sólo dos momentos: el de enseñar lo establecido y el de construir conocimientos nuevos, bajo la orientación pedagógica del educador progresista.

### *Los aportes para la vigencia y continuidad Freirana*

Los continuadores de Freire que nos hacemos cargo de esta profundización epistemológica, por ejemplo, las reflexiones/aportes de Marco Raúl Mejía (1995, 2004); Donatila Ferrada (2001, 2015) y Rolando Pinto Contreras (2008, 2014, 2018, 2020) que hablamos de la necesidad gnoseológica del conocimiento donde distinguimos los momentos que implica la reproducción/construcción del conocimiento en la acción formativa crítica transformativa, distinguimos, al menos, cuatro momentos diferentes pero vinculados en la acción formativa:

- el momento de la investigación de la realidad del objeto del conocimiento en estudio (dónde los saberes previos del educando constituyen un punto de partida) y que va a permitir formular preguntas o hipótesis de trabajo en los educandos;
- el momento de la búsqueda de sentidos o respuestas que a esos problemas o hipótesis, abren los contenidos eruditos y oficiales, organizados en Planes y Programas de Estudios Disciplinarios y enseñados; aquí se trata de develar interpretativamente, según el rescate de la vida comunitaria del educando, el significado vivencial de esos contenidos enseñados;
- el momento de búsqueda y profundización del conocimiento necesario y nuevo que requiere el proceso formativo del educando y que van a ser producidos como respuestas a sus preguntas e hipótesis iniciales; y
- el momento de la aplicación de ese conocimiento nuevo en la realidad de los sujetos en formación y que, en cuanto tales, van transformando su propio horizonte cognitivo, su autonomía de aprendizaje y el mejoramiento de su vida de oprimido en la que están inmersos, primero como niños/as y luego como actores familiares y comunitarios.

Paralelamente a este proceso gnoseológico de la formación, visualizamos el proceso pedagógico de la formación donde también distinguimos más de los dos momentos generales: *Enseñar y Aprender*.

En el desglose de ambos momentos generales hay varias acciones formativas que requieren desarrollarse: el de recoger y problematizar los saberes previos del educando; el de formular preguntas de búsqueda de conocimientos nuevos y necesarios para el educando; el de revisar críticamente los conocimientos propuestos en el Currículo de cada ámbito disciplinario en que se organiza el saber fragmentado del conocimiento; el buscar cognitiva y afectivamente nuevas significaciones de realidad; el construir los nuevos conocimientos necesarios para el desarrollo integral del educando y para ir transformando su conciencia crítica de esas realidades opresoras en que vive.

El conjunto de estos momentos diferenciados en la acción formativa, re-significan actualizadamente la teoría pedagógica crítica latinoamericana.

Es decir, sin negar los momentos propuestos por Freire, complementamos, profundizamos y ampliamos conceptualmente su análisis epistemológico del Ciclo de conocimiento educativo crítico.

***El segundo tema, íntimamente vinculado al tema epistemológico anterior, es el “Currículo y su implicancias didácticas”***

Este ámbito es un saber pedagógico identitario del ser educador, por lo

tanto necesario que él lo conozca y domine en profundidad, ya que es el que le da el sentido organizacional a su acción formativa crítica/transformativa. También en este tema Freire solo esboza, interroga problematizadamente y señala orientaciones generales sobre lo que debe ser el currículo y cómo el educador progresista debe utilizarlo a nivel del aula, pero no encontramos en ninguna de sus obras un tratamiento teórico en profundidad.

#### *La propuesta/orientación textual de Paulo Freire*

Con respecto al Currículo y la Didáctica, en toda su obra Freire insiste que es responsabilidad del educador, quién sabe enseñar y organizar la intervención formativa, el que debe decidir sobre el programa curricular (o Programa de Aula, como él lo llama), siempre como una guía o un mapa de ruta del saber enseñar. Y este “saber enseñar” en sus libros *Medo e Ousadia no cotidiano do professor* (1986) y en *Pedagogía de la Esperanza* (1993), particularmente, él hace referencias al término “currículo” que lo entiende como el “programa de estudios que debe ser enseñado”.

En la *Pedagogía de la Esperanza* Freire (1993) avanza a una comprensión indagativa del Currículo: en las páginas 129 y 130, él hace un largo desglose de preguntas que deben ser definidas por el educador y las preguntas reconocen “componentes pedagógicos” del currículo: propósitos de la enseñanza y el aprendizaje; tipo de contenidos que intervienen el proceso formativo (sentidos políticos y epistemológicos de los contenidos; contenidos previos del educando y contenidos situados y nuevos) y estrategias metodológicas para una buena enseñanza. Lo curioso es que al final de la pág. 130, él dice explícitamente: “el educador progresista que lea y estudie estas preguntas, sabrá encontrar las respuestas organizativas que orientarán su currículo”.

Podríamos decir entonces que en Freire el currículo está fuertemente ligado al saber enseñar y en ese sentido, currículo se aproxima a una visión crítica del saber enseñar, que implica saber contextualizar, historificar, ejemplificar con situaciones reales, reflexión docente junto a sus eventuales educandos; etc.

En su libro de *Pedagogía de la Autonomía* (1997) insiste en que el currículo es una función organizativa del educador, es su responsabilidad, de tal manera de respetar los saberes de los educandos y generar condiciones para la creación de conocimientos nuevos.

#### *Los aportes de profundización curricular de los educadores post-Freire*

El tema del Currículo, lo asumen más directamente Rolando Pinto

Contreras (2008, 2018) y Donatila Ferrada (2001) ambos profundizan en la comprensión y la organización de un “Currículo crítico emergente transformador” (Pinto Contreras, 2008 y 2020) o un “Currículo Crítico Comunicativo” (Ferrada, 2001). Ambos planteamientos coinciden en cuatro dimensiones freiranas no explícitas, pero que se derivan de su planteamiento educativo general, instalado con la *Pedagogía del Oprimido*, la *Pedagogía de la Esperanza* y la *Pedagogía de la Autonomía*. Estas dimensiones son:

- El currículo es una construcción socio-cultural, epistemológica y ética-política a la vez. Se trata, entonces, de una construcción que la hacen los sujetos implicados directamente en la formación: educandos, educadores, contextos comunitarios y territoriales específicos, dándole un valor normativo relativo a los Planes y Programas Sistemáticos Oficiales. Pero la construcción o elaboración del currículo es una complementariedad de fuentes del conocimiento, pero dónde lo central son los saberes instalados en la sociedad y los saberes y prácticas emergentes provenientes de los sujetos en formación; que las deben asumir los docentes, educandos y comunidades que contextualizan el entorno de la formación.
- El diseño, el desarrollo y la implementación del currículo en el aula son momentos de un mismo proceso formativo que sólo pueden hacerlo los sujetos que están en la formación concreta y no aquellos “especialistas técnicos en currículo” que no están en la acción de formar o desarrollar a otros/as. Son entonces educadores situados y educandos en situación de formación y sus respectivas familias, los que diseñan y desarrollan democráticamente el currículo necesario para una educación crítica transformadora (Pinto Contreras, 2008 y 2018), crítica comunicativa (Ferrada, 2001 y 2015) o crítica emergente (varios educadores populares latinoamericanos).
- Existen criterios y dimensiones pedagógicas para la construcción curricular que van organizando pedagógicamente el “ciclo del conocimiento crítico-transformador o crítico comunicativo”. Estos criterios, entre muchos otros aspectos técnicos, tienen que ver con la articulación de la continuidad, complejidad y utilidad social del conocimiento que se descubre o se produce en la relación pedagógica de la formación, de tal manera de mantener siempre el interés, motivación y compromiso de los educandos con su desarrollo crítico gnoseológico y con una visión política factible de humanización/liberación de cualquier forma de opresión.

### *El tercer tema es la “teoría crítica del Aprendizaje” en Freire y en Post-Freire*

Se trata de un tema relevante en la Pedagogía Crítica que permite fundar la “autonomía cognoscitiva y transformadora del educando”. Indudablemente Freire tiene un aporte filosófico y político fundamental, que propone dimensiones que caracterizan el aprendizaje del educando, entre otros aspectos derivamos desde las lecturas de sus obras las siguientes: capacidad de tener curiosidad sobre el sentido útil y vital del aprendizaje; capacidad para discernir críticamente en su dimensión ética y cognoscitiva sobre el conocimiento enseñado; construir la curiosidad científica/crítica que le permite explicar argumentativamente sobre las diversas opciones del saber; lograr placer epistemológico, estético y afectivo con lo aprendido; desarrollar el gusto por continuar aprendiendo; asumir la construcción de su aprendizaje autónomo; etc. Pero todas estas orientaciones, ni individualmente, ni en su conjunto, constituyen una propuesta teórica sobre el aprendizaje autónomo del educando.

#### *La textualidad teórica y pedagógica de Freire*

No hay un tratamiento o una preocupación gnoseológica ni pedagógica fundamental que permita profundizar en particular la visión del sujeto que aprende, sino que más bien su planteamiento reiterativo es la responsabilidad del profesor de “saber enseñar para generar autonomía en el aprendizaje” y remarcar sobre las consecuencias o manifestaciones del “aprendizaje logrado por el educando”. Siempre la referencia al aprendizaje está condicionada a la acción de “saber enseñar”, por tanto podríamos derivar que en la propuesta de Freire el aprendizaje significativo es la reacción afectiva, ética, estética y epistemológica del educando, ante una enseñanza significativa. Entre las acciones pedagógicas que estimulan el aprendizaje que orienta al educando para su aprendizaje significativo, están: investigar su realidad, problematizar los saberes transferibles y generar condiciones de autonomía formativa en el educando, pero en ninguna parte él señala cuál es la “responsabilidad” y el “compromiso protagónico” del educando para construir ese proceso de “aprendizaje significativo para desarrollar su autonomía gnoseológica”.

#### *Y... ¿cuál sería el aporte de los educadores populares post-Freire?*

Tengo la impresión que tampoco hay mucho desarrollo teórico-práctico de este tema en la literatura postfreirana, ni mucha investigación acción que la sustente.

Lo más próximo que conocemos a una teoría del aprendizaje crítico es lo que ha estado produciendo el educador español Ramón Flecha (1998) con sus Comunidades de Aprendizaje de Personas Adultas, en Barcelona y en el caso de América Latina, lo que significa un aporte operacional del término “Comunidad de Aprendizaje”, que lo ha realizado PROCASUR (2006) en el medio rural campesino latinoamericano y en el ámbito urbano, las comunidades escolares que se han generado en torno a la enseñanza compartida en el Proyecto “Enlazando Mundos”, en la Octava Región de Chile.

Se trata en ambos casos de experiencias en desarrollo que tienen un referente común: generar lazos de colaboración formativa entre pares, pero en ambos casos el diseño metodológico del aprendizaje es realizado y coordinado por el educador en particular. Ambas experiencias se siguen sustentando en el “contenido socializado”, pero todavía no hay teoría desarrollada o sistematizada, desde los educandos.

En términos teóricos de entender el aprendizaje como un proceso interactivo entre el conocimiento instalado y el conocimiento socialmente construible, reconocemos también los aportes que en la formación de profesores ha realizado en Chile el Profesor Carlos Calvo (2013) y la Universidad Nacional de Antioquía (Colombia) en los Semilleros de Investigación/acción con jóvenes y adultos de ese país.

Sin embargo a pesar de estas importantes contribuciones teóricas, todavía falta un sustento sistematizado de una “Teoría del Aprendizaje Crítico Liberador y Transformador”, podríamos señalar que para avanzar en esta construcción teórica habría que investigar con los actores de ellas, los conceptos claves que constituyen su aprendizaje comunitario.

Nosotros hemos avanzado algunas ideas, pero referidas a la Educación entre Adultos; algunas de estas ideas son:

- el aprendizaje es una responsabilidad personal del educando pero se construye socialmente, interactivamente entre educador/educando y educando/educador adultos;
- la construcción social supone una organización intersubjetiva de compartir conocimientos y desarrollar reflexiones atingentes a las prácticas de los actores en formación;
- tanto el adulto educando como el adulto educador son sujetos epistémicos sociales que sobre cualquier ámbito de la acción y del pensar comunitario, local, regional y/o nacional, tienen conocimientos previos, la cuestión es saber reflexionarlos críticamente para descubrir las insuficiencias informativas que tales saberes tienen;
- el conocimiento necesario para actuar en la liberación y transformación de las situaciones de opresión, hay que construirlos colectivamente,

- investigando sobre la realidad histórica y situacional de la opresión y organizándose para superarlas también colectivamente; en fin,
- el aprendizaje entre adultos no es solo cognitivo, sino también construcciones de valores, de afectos de solidaridad y compromiso con el otro; es una manera de vivir colectivamente en armonía y equilibrio con la naturaleza y el desarrollo cultural integral; pero también es un aprendizaje interactivo de formas de acción transformativa de los sujetos en formación y de las realidades que los contienen o los territorializan.

Naturalmente estas ideas no son suficientes para fundar una “Teoría del Aprendizaje Freirano” pero pueden ser una agenda de temas que hay que investigar y producir conceptualmente. Esta es una tarea pendiente con Freire y a ella, entre muchas otras, deberíamos ocuparnos los auténticos seguidores/emuladores de él.

### ***Por último el tema de la “Evaluación de los Aprendizajes”***

#### *Los aportes de Freire*

En relación a la “evaluación” él la concibe y la propone como acción que distingue la función del educando en la formación, el aprendizaje. Esta distinción de la responsabilidad del educando en la formación, orienta a su vez la concepción y los mecanismos de evaluación de los aprendizajes. Por tanto la evaluación debe ser siempre para beneficio del desarrollo formativo del educando, nunca como un ejercicio arbitrario del poder de un/a docente o una escuela autoritarias. Una vez establecida esta dimensión protagónica del educando/a en la evaluación, Freire no desarrolla mayormente una comprensión crítica de la evaluación, pero si avanza en la significación del aprendizaje en los educandos y así en casi todas sus obras, particularmente en las cuatro que hemos estudiado con mayor detenimiento y profundidad, reitera unas características del aprendizaje logrado, como el objeto de la evaluación. El “aprendizaje logrado” tiene que ver con la comprensión, la criticidad, la aplicación y la convivencia social de liberación y autonomía del educando/a.

De estas dimensiones deberían derivarse estrategias y mecanismos de evaluación centradas en el educando/a, pero alertando a no caer en desviaciones bancarias: la evaluación no debe ser ni arbitraria, ni estandarizada, debe procurar siempre la afirmación y el entusiasmo formativo del educando.

Es decir, la “evaluación de aprendizaje” es una acción central en Freire y que está fuertemente presente en todas sus obras, particularmente en



aquellas que estructura con mayor profundidad su teoría educativa crítica transformadora, la evaluación es siempre la continuidad del aprendizaje que elabora el educando, por tanto su operación debe servir para mantener la curiosidad epistemológica de éstos para desarrollar conocimientos críticos de los saberes instalados por la enseñanza. Sin embargo no hay un tratamiento pedagógico de este saber necesario para un aprendizaje crítico-transformador.

*Los aportes de la educadores populares antes, durante y post-Freire*

Aquí hay aportes significativos que han desarrollado varios educadores/as freiranos/as latinoamericanos/as y que complementan la visión pedagógica general de Freire. Entre muchos que son destacables, me remito a ciertas contribuciones conceptuales/metodológicas que han realizado Marco Raúl Mejía, (1995, 2004) en lo que él denomina una evaluación “comprensiva crítica del aprendizaje”.

Él señala que esta evaluación es un proceso que acompaña a todo el proceso formativo del educando/a y del educador/a en situación de aprendizaje y recomienda como estrategias y técnicas evaluativas la autoevaluación que se mueve entre el registro del progreso cognitivo que va reconociendo el/la educando/a y el/la educador/a con su formación dialógica; la co-evaluación entre pares y con el/la educador/a, como rescate y sistematización de aportes que realiza cada sujeto en formación en el proceso de aprendizaje personal y social, de tal manera que los/as otros/as identifique la particularidad de ese aporte cognitivo, afectivo o de acción práctica.

También este autor se extiende en visualizar los diversos factores internos y externos a la situación de aprendizaje que hay que considerar para evaluar los logros efectivos de la formación y al respecto recomienda no hacer evaluaciones inmediatas al proceso de enseñanza, sino que generar instrumentos de registro de avances que va obteniendo el/la educando/a en su formación, entre otros instrumentos él sugiere: los cuadernos de campo y los portafolios de aprendizaje; ambos deben ser llenados por los/as propios/as educandos/as.

Hay también otros pedagogos críticos que prefieren hablar de “procesos de sistematización de experiencias de aprendizaje”, más que de “evaluación” y señalan varias estrategias y mecanismos para estos procesos de sistematización de aprendizajes.

En fin, el tema de la evaluación de logros de aprendizajes en experiencias de “educación crítica liberadora y transformadora” está bastante desarrollado en América Latina y en este sentido, sin duda que son

un aporte teórico y metodológico para el desarrollo de la “Pedagogía Crítica” postfreirana.

Sin duda que hay otros temas pedagógicos sugeridos por Freire que son profundizados por otros/as pedagogos/as populares, entre otros: el tema de los materiales y textos educativos, de deben ser creados y usados por los/as educandos/as populares; o el tema más actual del uso crítico transformador de los medios digitales y tecnológicos, que facilitan el desarrollo del aprendizaje autónomo de los/as educandos/as en formación; o el tema de las “didácticas críticas”; etc. Sin embargo pensamos que con los cuatro temas pedagógicos que hemos desarrollado en este apartado nos parecen centrales para configurar una Pedagogía Crítica Liberadora Transformativa Latinoamericana.

## Referencias bibliográficas

- Cabaluz, D. F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago (Chile): Editorial Quimantú.
- Calvo, C. (2013). *Del Mapa Escolar a Territorio Educativo. Diseñando la escuela desde la escuela*, La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena (Chile).
- Ferrada, D. (2001). *Curriculum Crítico Comunicativo*. Barcelona (España): El Roure Editorial S.A., Colección Apertura.
- Ferrada, D. (2015). *Transformar la Formación. Las voces del profesorado*. Santiago (Chile): RIL Editores.
- Flecha, R. (1998). *Comunidades de Aprendizaje entre Adultos*. Barcelona (España): Universidad de Barcelona Ediciones.
- Freire, P. (1969). *La Educación como práctica de la libertad*. Montevideo (Uruguay): Tierra Nueva.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo (Uruguay): Tierra Nueva.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, Poder y Liberación*. Barcelona (España): Ediciones PAIDÓS. La primera edición en inglés fue en el año 1985.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P., & Shor, I. (2011). *Medo e Ousadia no cotidiano do Professor*. São Paulo (Brasil): Editora Paz e Terra. Publicado originalmente en inglés en el año 1986.
- Mayo, P. (2004). *Liberating Praxis, Paulo Freire's Legacy for radical Education and Politic*. Brill.
- Mejía, M. R. (1995). *Educación y Escuela en el fin de siglo*. Bogotá (Colombia): CINEP.
- Mejía, M. R., & Awad, M. I. (2004). *Educación Popular Hoy. En tiempo de globalización*. Bogotá (Colombia): Ediciones Aurora.

- Pinto Contreras, R. (1994). *Extensionista Rural como educador*. Santiago (Chile): Cuadernos PIIIE.
- Pinto Contreras, R. (2008). *El Currículo Crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago (Chile): Ediciones Universidad Católica, Colección “Libros de Apoyo Docente”,
- Pinto Contreras, R. (2014). *Pedagogía Crítica para una Educación Pública y Transformadora en América Latina*. Con la colaboración de Jorge Osorio Vargas, Lima (Perú): Editorial DERRAMA/Magisterial.
- Pinto Contreras, R. (2018). *Educación entre Adultos. El Adulto situado como protagonista de su formación*. Valparaíso (Chile): Editorial Universidad de Playa Ancha.
- Pinto Contreras, R. (2020). *Cosmovisiones populares para la pedagogía Crítica Emancipadora y Transformadora Latinoamericana. Polisemias de visiones y prácticas populares*. Santiago (Chile): Editorial Latinoamericana.
- Procasur (2006). *Comunidades de Aprendizaje entre pares*. Ediciones de FAO/Procasur.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona (España): Anthropos Ediciones.