

Patricio Bolton, fsc

Escuela lasaliana y educación popular

¿Se puede hacer Educación Popular dentro del sistema de Educación Formal?

“Estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad.”

Paulo Freire, 2002, pág.22

– ¿Tiene su centro escolar la preocupación de lo que viven los jóvenes en su barrio?

¿Qué procedimientos se establecen para ello?

¿Qué iniciativas toma usted mismo?

– Lo que viven los jóvenes (familia, relaciones, medios de comunicación, modas, centros de interés, preocupaciones...):

* ¿Alimentan esas realidades sus procesos educativos y pedagógicos?

¿Cómo los tiene en cuenta en la práctica?

* ¿Cómo su equipo educativo lo tiene en cuenta?

Presentación

Pertenezco a una comunidad educativa que tuvo la suerte de iniciar un proyecto de construcción de una Escuela en una población empobrecida. Tuvimos la suerte de construir el equipo que empezó a soñar la escuela, diagramarla, planificarla y poner por obra estas primeras intuiciones y acuerdos. El desafío que nos planteábamos al comienzo, y que aún sigue vigente es: ¿qué escuela armar que signifique algo para la vida de esta población empobrecida de Malvinas Argentinas?; ¿cómo aprovechar esta oportunidad armando una escuela que sea instrumento para la vida de esta gente, que le ayude a mejorar su vida, que le signifique sentido a esta comunidad?; ¿cómo construir una escuela que no traiga consigo todos los males, defectos, vicios que vivimos y sufrimos en la escuela de la Modernidad?; ¿cómo construir una escuela con un sentido nuevo, que posibilite un servicio para estos chicos y para este barrio que busca construir un presente y un futuro mejor?...

Desde lo que sabíamos, desde las experiencias educativas que teníamos como equipo pedagógico, empezamos a buscar respuestas por el lado de la Educación Popular, para la creación de dicha escuela. Es ahí cuando nos dijimos que pensar en clave de educación popular un proyecto de educación formal es pensar un **espacio y una práctica social** que:

- Sea **apropiada, resignificada y reconocida como suya**, por parte de una población marginada: que la Escuela se constituya en **su espacio**, para decir su palabra, contar su vida, hablar de su tiempo y de su historia. Es decir, una práctica y un espacio que se pueda sentir como nuestro, como parte integrante de la historia de luchas, búsquedas, caminares de este pueblo empobrecido. Que sea un espacio que se pueda vincular con el movimiento popular, con la lucha de los pobres para su mejor vida... Por tanto, que sea el lugar para **decir su palabra...**
- Pero no pretendemos un club, o una institución que sólo hable de lo que se vive, sino que **transmita los elementos significativos de la cultura que es reconocida y valorada socialmente por**

todos¹. Que sea el espacio para la **negociación**, entre las palabras del pueblo, su vida, sus saberes populares, su cultura por un lado; y, por otro lado, la cultura sistematizada, los conocimientos científicos, los saberes que el sistema educativo le ha encargado transmitir a la escuela. Por tanto, que sea un espacio para la transmisión crítica de esa cultura y la recreación crítica de la propia cultura popular. Se trata de construir la vinculación real de la escuela con la vida cotidiana, con el barrio, con la comunidad donde se inserta (cf. Freire, 1987 p. 70).

- Siendo más explícito en la intencionalidad educativa de este proceso de negociación cultural, nos decíamos que el trabajo de trasmisión crítica y apropiación de la cultura, es un proceso que nos tiene que permitir, a alumnos, docentes, padres, vecinos, **leer, interpretar y transformar** el propio mundo, el propio lugar donde se vive, se convive, se trabaja, se sueña, se ama. Y esto es construir la propia cultura, constituirse en sujeto histórico, educarse en el sentido de la esperanza activa. La educación en una perspectiva liberadora, se da desde la “relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre aquel” (Freire, 1987).
- Por tanto, entendemos que educar sea **concienciar**, es decir, leer, analizar y transformar la propia conciencia sobre el mundo y desde dicha **transformación** de conciencia tender puentes hacia la transformación de la realidad. Eso habla de desatar procesos que permitan develar lecturas opresoras, mitificadoras, alienantes, excuyentes².
- Y todo esto que veníamos diciendo, desde una clave comunitaria, de trabajo en grupo, desde la constitución de equipos, desde procesos que eduquen para la convivencia, la ciudadanía

¹. Aún los saberes que son reconocidos socialmente valiosos por la clase dominante o hegemónica. El problema no es tanto el contenido en sí mismo, cuanto la forma en que se lo enseña y se lo aprende, el para qué se lo aprende, a favor de quién y en contra de quién.

². Evidentemente que no hay una relación mecánica entre conciencia y actuar. Sabemos que no es automático el cambio de la conciencia y a continuación, y como resultado inmediato, el cambio de la conducta, actitud o relación. Reconocemos que entre conciencia y acción existe una relación dialéctica, no lineal, pero posible de ser leída, interpretada y transformada; y que la transformación de la primera posibilita en gran medida la transformación de la acción.

democrática y la **organización popular**. Esto habla de la capacidad de vivir y trabajar con otros, de estar juntos y de hacer juntos, de articular, de pertenecer y crear redes, de asociarse, construir verdad juntos, aceptarse en la diferencia, reconociéndola y valorándola.

- Capacidad para la organización y el reconocimiento del otro, implica también educar en el **empoderamiento, la autoestima**, el reconocimiento de cada ser humano. Se trata de mirar y hacer “parir” en cada uno, lo de más humano que hay, lo que hace que yo sea valioso.

Sintetizando: Entendemos **educar** como un proceso de producción, recreación y creación y no como meramente transmisión pasiva de conocimiento. Educación para la libertad como precondición para la vida democrática y en contra de todo resabio de autoritarismo, manipulación, ideologización que nos invade, en defensa de un acto educativo que es diálogo (cf. Gadotti, 2002). Educación para la organización popular y el reconocimiento y la lucha de los derechos de los sectores populares. Educación para la transformación de la conciencia y del mundo desde la lectura y el análisis de la propia conciencia, del mundo que vivimos, de la realidad que vivimos.

Una última aclaración: como bien lo dice el título, este texto forma parte de una sistematización de una práctica que se viene haciendo desde hace un año y medio, aquí en esta Escuela Héctor Valdivielso, de Malvinas Argentinas, en el Departamento Colón, de la Provincia de Córdoba. Pero al mismo tiempo, también hay pistas para seguir caminando y construyendo, elementos soñados, que intuimos como próximos pasos en este caminar de construir la escuela DE los pobres. No todo lo que se dice aquí es lo que hacemos, pero todo lo que dice aquí es de lo que hablamos, lo que reflexionamos, lo que buscamos, lo que tratamos de construir.

1. ¿Pero cómo hacemos eso?

“A la vida le basta el espacio de una grieta para renacer.”

Ernesto Sábato

Para vivir el proceso educativo que soñábamos y seguimos soñando, y que mencionamos arriba, hemos tenido que desaprender y reaprender muchas cosas, hemos tenido que abandonar y reincorporar nuevos elementos. En este escrito que presentamos aquí queremos presentar uno de todos esos elementos que hemos diseñado o incorporado. Una de las herramientas o estrategias que hemos incorporado es **la construcción de un nuevo proceso de armado del proyecto curricular institucional (PCI)**. Desde lo que conceptualizamos como educar, el PCI, debe ser un proceso que:

- parta de la realidad,
- favorezca la lectura y análisis de la misma,
- posibilite un proceso de concientización y transformación del entorno,
- en clave comunitaria,
- propiciando la negociación cultural,
- y el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos socialmente significativos,
- que empodere a los sujetos que participan activamente en este proceso,
- que permita que los sujetos se puedan constituir en sujetos cognoscentes, reflexivos, dialógicos desde la apropiación del propio proceso de enseñanza aprendizaje.

Y la herramienta que encontramos, aprendimos, probamos y reformulamos para recorrer este camino, es el **diseño del complejo temático y la planificación curricular desde una frase generadora**³.

³ El encuentro con esta práctica y teoría estuvo dada desde múltiples abordajes. Primero en experiencias con trabajos con jóvenes desde planificaciones de **núcleos generadores**, luego desde el contacto y el trabajo con experiencias de educación no formal desde **realidades significativas**, y últimamente, desde el conocimiento del **complejo temático** en la Escuela La Salle de Sapucaia do Sul, Porto Alegre, Brasil y en las Escuela Municipales del Distrito de Porto Alegre.

La presentación de esta experiencia la realizaremos en dos pasos:

- Primer paso: la construcción del complejo temático (muy breve).
- Segundo paso: la planeación de un proceso de enseñanza-aprendizaje desde una frase generadora (el centro de esta presentación).

1. Primer paso, la construcción del mapa de la conciencia colectiva del lugar: el complejo temático

“A educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora -transformar as condições de apressão-ela deve renraizar-se na cultura dos povos.”

Gadotti, 2001

Sería demasiado extenso narrar ahora este primer paso y excede a las intenciones de este escrito. Para eso nos remitimos a la sistematización que hay en la Escuela Héctor Valdivielso sobre este trabajo⁴. Haremos una breve reseña a los fines de introducir el punto siguiente.

El complejo temático es un conjunto de frases dichas por los padres de los alumnos, por los alumnos, por vecinos y por docentes de la escuela. Dichas frases han sido recogidas en múltiples procesos de “escuchas a la realidad, al barrio, al pobre”. Esas frases son registradas, agrupadas y luego se escogen las de mayor carga semántica, que organizadas en una especie de mapa semántico permiten tener una cierta aproximación a la conciencia colectiva del lugar, a la idiosincrasia popular, a las necesidades, deseos, expectativas del pueblo, etc. Son frases relacionadas con la vida cotidiana del lugar. Dan cuenta del modo en que la gente conoce y por qué conoce de ese modo (cf. Freire, 1987, págs. 36-37). La lectura de conjunto de esas frases es un recorte de la conciencia del lugar y orienta por donde la comunidad docente quiere trabajar junto al pueblo. De todas esas frases, la

⁴. “Proyecto Curricular Institucional”, Versión 6. Mimeo. Escuela Héctor Valdivielso

comunidad docente escoge una por trimestre o cuatrimestre para trabajar con los alumnos, los padres, los docentes, los vecinos.

Introducción

Cuando pensamos en armar nuestro currículum institucional, buscamos el modo de hacerlo desde las claves de la educación popular y la educación cristiana. Tales claves, como decíamos antes, para nosotros son:

- El punto de partida de la praxis educativa es la **realidad local** en su marco cultural de posmodernidad y capitalismo tardío, tal como lo vivimos en esta Argentina actual.
- La intencionalidad de toda la praxis educativa es la **transformación social y el empoderamiento de los sujetos excluidos**.
- El proceso educativo es un acto de **negociación cultural, de creación y recreación de cultura. Asimismo, es un proceso de concientización, de transformación de la conciencia**.
- La mediación educativa es una **mediación dialógica, amorosa, crítica y cristiana**.
- De cara a la realidad, la praxis educativa se transforma en un **diálogo de sujetos activos** (alumnos, docentes, padres, fuerzas vivas, otros actores,...) donde intervienen **distintos saberes**: los saberes previos, los saberes populares, el sentido común dominante, los saberes escolares, el Evangelio, el Magisterio de la Iglesia y las Ciencias.
- La **cultura** es el telón de fondo de la praxis educativa.
- El proceso de armado del PCI es un proceso de **construcción de identidad** de la comunidad docente y de la comunidad educativa (padres, alumnos, entorno).
- En este proceso de construcción del PCI nos **implicamos y comprometemos** como comunidad educativa: hay una opción ética, política y religiosa que vamos construyendo desde nuestras historias previas, desde nuestra formación, desde el intercambio y la reflexión comunitaria.
- Este proceso de construcción del PCI no es acabado, sino que nos pone en un dinamismo de **sistematización, reflexión, análisis y formación permanente**.

Etapas de construcción del complejo temático

a) ¿Qué es el complejo temático?⁵

Es el recorte intencional de un momento histórico determinado, de las representaciones culturales, económicas, políticas, sociales y religiosas de la comunidad escolar en una organización de significados.

Permite la problematización de la vida cotidiana circundante a la escuela a los fines de su transformación por la praxis educativa.

Es un recorte intencional que obedece a una opción ética, política y religiosa de la comunidad educativa (siempre en construcción). Implica la concepción del no acabamiento curricular.

Es un instrumento que permite la síntesis cultural a través del diálogo entre los saberes y las realidades de vida cotidiana y los saberes que trasmite la escuela.

Son frases que dicen los vecinos, los alumnos, los padres, los mismos docentes, que nos desafían a movilizarnos y que guían nuestra tarea educativa.

Es el producto de un ejercicio de discernimiento comunitario.

Se construye desde el criterio de fidelidad, significatividad y representatividad de la conciencia colectiva del lugar y la intencionalidad de transformar dicha realidad.

b) El encuentro con la realidad...

La comunidad educativa que sale a recorrer el barrio. Diálogo con las personas del barrio. Tiempo de escucha de “lo que dice la gente”. Tiempo de guardar en el corazón y en la memoria. Registramos las frases más significativas y las compartimos entre los docentes. Incluimos voces de los niños y de los docentes.

c) Nuestra interpretación sobre la realidad...

Contemplamos las frases de la gente. Nos dejamos impresionar. Construimos textos interpretativos. Diseñamos los primeros con-

⁵. Lo que aparece a continuación forma parte de una conceptualización que la comunidad docente ha realizado después de un primer ejercicio de construcción del complejo temático.

ceptos núcleo para agrupar las frases en distintos conjuntos. Agrupamos las frases en distintos núcleos. Analizamos los núcleos, cambiamos, optamos por aquellos que nos parecen más apropiados para agrupar todas las frases. Para nuclear necesitamos interpretar qué hay debajo de esas frases, leer las intencionalidades y sentidos.

d) Nuclear desde el contexto...

Armanos con los núcleos seleccionados un esquema que nos permita leer el contexto, la situación del hoy del barrio y su vinculación con la escuela, con el conocimiento, con los docentes, con sus sueños, sus expectativas, temores. Dicho esquema da cuenta también de nuestra interpretación sobre el modo de concebimos escuela, docentes, educadores, actores sociales y culturales en este lugar. Agrupamos las frases en dicho esquema interpretativo. Seleccionamos las frases más significativas de cada núcleo.

e) Leer tensiones en nuestro complejo...

Los diferentes esquemas hechos fueron dando cuenta de las distintas miradas que como docentes teníamos sobre los pobres, la escuela, la acción educativa y cultural, el ministerio educativo, etc. Construir esquemas nos llevó a compartir estas visiones y a optar por visiones más liberadoras, más en la línea de la educación popular. Los primeros esquemas los fuimos desechando porque escondían “imaginarios invasores” de parte nuestra y necesitábamos buscar esquemas más liberadores. De todas las frases que hemos seleccionado, buscamos aquellas que signifiquen y nucleen las tensiones más relevantes de cada núcleo escogido.

La selección de frases es un modo de poner en evidencia algunas tensiones del entorno y de la comunidad educativa y no otras, tal como la percibimos como comunidad docente. Las frases escuchadas con mayor insistencia y con mayor fuerza, son aquellas que ubicamos en lugares preponderantes del complejo temático.

f) Nuestras opciones...

Una vez definido el complejo temático, optamos por las frases (y las realidades que le significan) que deseamos trabajar durante este año de modo preponderante.

Las distintas opciones de frases a trabajar daban cuenta de nuestra mirada sobre los alumnos, los pobres, la escuela, el maestro, etc. Esto llevó a definir los criterios de opciones y a optar desde aquellos criterios que nos parecían más acordes a nuestro mandato de escuela, a lo que podíamos trabajar, a nuestra interpretación sobre la educación popular, etc. Escogemos frases y las distribuimos en el tiempo del año escolar. Analizamos esas frases y las asociamos con el resto de las frases a trabajar.

El esquema en su conjunto y las frases seleccionadas para orientar el trabajo escolar guiaban nuestra praxis educativa, nuestros proyectos, nuestro trabajo en el aula y en la escuela. Así lo fuimos sintiendo en todo momento. Optamos trabajar desde esas frases escogidas; con la direccionalidad que hay en la lectura que como comunidad hacíamos de esas frases y de nuestra presencia como escuela, como educadores en medio de esta realidad.

Ejemplo de las frases trabajadas durante el 2002:

Primer trimestre: “Los chicos han sufrido mucho para ir a la escuela.”

Segundo trimestre: “La escuela es importante, es una fuente de vida. No quiero que mi hijo pase por lo que nosotros, los padres, tuvimos que pasar por la falta de estudio.”

Tercer trimestre: “Acá no nos tienen en cuenta.” “Nosotros somos pobres.”

Contemplando el esquema y las frases seleccionadas miramos nuestra vida personal, nuestra función y tarea de educadores, nuestra comunidad docente: ¿de qué necesitamos convertirnos? ¿a qué debemos convertirnos?

g) Buscando aportes teóricos para caminar en las opciones...

En el trabajo de la frase y en todo este proceso de construcción del complejo temático, buscamos aportes teóricos para comprender mejor el complejo realizado y nuestra lectura de él. Esta búsqueda de material teórico nos ayuda a posicionarnos más críticamente junto al pueblo. Nos ayuda a develar nuestras miradas invasoras, defensivas, acríticas. También nos proporciona elementos para leer de manera crítica las intencionalidades que se esconden en las frases que hemos elegido.

h) Sistematizando...

Continuamente se fue escribiendo el proceso a lo largo de todo el año.

Cada proceso dio lugar a la planeación de **proyectos de aula integrados**, como respuestas a las intencionalidades leídas, interpretadas, reflexionadas y vistas en cada frase. Dichos proyectos de aula surgen de la **elección de la intencionalidad**.

Los fuimos leyendo y releendo continuamente, compartiendo con otros.

La práctica habitual de registro docente va en esta línea de sistematizar la práctica que se va llevando a cabo. Lo mismo se puede decir de la observación de clases y el registro de las mismas por los mismos docentes.

i) Comunicación...

Nuestra puesta en práctica en el trabajo del año. La socialización de nuestro caminar con otras instituciones educativas. Comunicación con padres, alumnos, entidades cercanas.

Puesta en marcha de los proyectos de aula y los proyectos institucionales que tienen nuestras lecturas, opciones y caminos de transformación.

2. Segundo paso: Negociación cultural y transformación de la conciencia

“Cuanto más enraizado estoy en mi localidad, tantas más posibilidades tengo de explayarme, de sentirme ciudadano del mundo.”

(Freire, P. 1997, pág. 29)

Pensar en un proceso de enseñanza aprendizaje que tenga estas características antes dichas, implica diseñar varios procesos que son simultáneos:

- El proceso de enseñanza aprendizaje en tanto enseñanza, aprendizaje, recreación y apropiación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que la escuela tiene como función social transmitir. La definición de la dinámica de la **mediación dialógica** para lograr que el proceso de ense-

ñanza-aprendizaje de dichos contenidos sea significativo. Saberes previos, estructura cognitiva inicial, zona de desarrollo próximo, problematización, desestructuración y reestructuración cognitiva, sistematización y nueva comunicación.

- El proceso por el cual el docente va conduciendo y mediando el proceso de aula para buscar la transformación de la conciencia. La definición de la dinámica de la **mediación dialógica** para lograr que el proceso de transformación de la conciencia sea significativo y posible. Es un proceso que partiendo de la lectura de la conciencia inicial del alumno, su familia y su entorno, se propone su transformación en la línea de **una intencionalidad pedagógica definida de antemano**: ¿qué queremos transformar de la conciencia de nuestros alumnos, sus familias y los habitantes de este barrio?, ¿hacia donde se dirige lo que pretendemos trabajar con los alumnos y sus familias, con la gente de este barrio en particular, con los que conformamos esta comunidad escolar? La intencionalidad tiene que ver con el saber explicitar “qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer -y, por consiguiente, contra qué y contra quién conocer” (Freire, P. 1987, pág.134). Esta intencionalidad está ligada a un proyecto de barrio, de sociedad, de sujeto humano, de relaciones sociales que la comunidad docente lee, reflexiona, acuerda, discierne permanentemente. Desde un marco mayor, estas intencionalidades quieren estar ligadas a proyectos y líneas de acción del movimiento popular, a sus sueños, sus utopías, esperanzas (cf. Freire, P. 1987, pág.136). Esto es el acto político de la educación: definir la direccionalidad de lo que pretendemos con nuestro trabajo, con lo que hacemos juntos: alumnos, familia, docentes, barrio, vecinos, ONG, instituciones, fuerzas políticas, etc⁶. La definición de esta intencionalidad es la que desnuda la aparente y mentirosa neutralidad de la acción educativa. No explicitar una intencionalidad educativa es permitir que la intencionalidad educativa hegemónica en un momento histórico determinado, sea la que prevalezca.

⁶. Esta posibilidad de plantear trabajos interinstitucionales no elimina la posibilidad de conflicto entre diversos intereses, cosmovisiones, modos de trabajo con el pobre, posiciones sociales, etc.

Nota: Mientras escribo esto pienso: ¿cuál es hoy, 2003, la intencionalidad educativa hegemónica? Y me respondo: es la selección de los más aptos para el sistema económico, social, político y cultural. Es el triunfo de los y las rubios/as, deportistas, de determinado porte físico, que posee una cierta conducta estandarizada (triunfo individual, sumisión a la autoridad, capacidad de memorización, no planteo de problemas a los otros, al docente, a los compañeros, a la actividad planteada, etc). Es el triunfo de un sistema que enseña que “si no estudias, quedás afuera, no sos nadie, no tenés trabajo, sos pobre: la pobreza es tu opción de no estudiar”. Es la imposición de la idea de que cada uno vela por incorporar de manera más rápida, prolíja y literal los contenidos transmitidos por el docente para reproducirlos luego y poder seguir en carrera. Son contenidos escolarizados, es decir sirven para seguir corriendo dentro del sistema educativo. Permiten mantener el poder de un docente que fundamenta su dominación sobre los cuerpos estudiantes por la propiedad de estos contenidos escolarizados. Definir una intencionalidad pedagógica es salir de esta conciencia ingenua de que la educación es neutral y definir, desde nuestras opciones y convicciones éticas, políticas y religiosas hacia donde queremos conducir el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Y por último, al definir la intencionalidad pedagógica y los contenidos, delimitará el cómo de la enseñanza, es decir, el proceso metodológico que el docente lleva a cabo, y en donde puede articular los dos procesos anteriores. Se trata de un proceso que debe poder “estimular al alumno a preguntar, a criticar, a crear; donde se propone la construcción del conocimiento colectivo, articulando el saber popular y el saber crítico, científico, mediado por las experiencias del mundo”. (Freire, P.1999 pág. 96). Para posibilitar esto hemos optado por la metodología de **proyectos de aula integrados y proyectos institucionales integrados**. Entendemos que, tanto los primeros como los segundos, son la posibilidad de unidad teórico-práctica, que posibilita la reflexión crítica, la unidad entre la experiencia y el conocimiento, entre la vida cotidiana y el conocimiento científico (cf. Freire, P., 1987, pág. 32). Y cuando decimos que es práctica, no lo decimos solamente porque se hace una experiencia concreta como construir una huerta o unas marionetas, sino que es práctica porque el conocimiento que se trabaja en el proyecto remite a una experiencia práctica de la vida cotidiana. Y esto no significa ni activismo, ni discurso moralizante, ni hablar todo el tiempo de “nuestro barrio”, ni voluntarismo puro, como muchas veces critican los que desconocen la Educación Popular. **Este último proceso, el del proyecto metodológico concreto es el que articulará los otros procesos.**

Optamos por trabajar en un proyecto de aula como la posibilidad de vincular la acción concreta, la práctica al lado del conocimiento. Práctica que posibilite una experiencia de vinculación y de relación humana, en donde se desarrolla la solidaridad, la responsabilidad social, el gusto por el trabajo libre, la cooperación, la creatividad, todos elementos indispensables en la formación de un sujeto crítico.

Sintetizando, lo hasta aquí dicho, tenemos:

1. Desde la frase generadora, elección de una intencionalidad pedagógica a trabajar: ¿Qué transformación de la conciencia lograr?
2. Elección de un proyecto de aula que posibilite el trabajo de dicha intencionalidad, es decir la transformación de la conciencia en el sentido acordado, desde los siguientes parámetros:
 - a. La edad de los alumnos
 - b. La situación del grupo clase
 - c. Los contenidos del Currículo Oficial que toca enseñar
 - d. La situación del contexto
 - e. El gusto y habilidades del docente
 - f. Las posibilidades de la institución, los padres de los alumnos, el aporte de otras instituciones, ONG, etc.
 - g. La experiencia que se va a invitar a vivir a los alumnos, desde la intencionalidad definida
 - h. La determinación de los contenidos a enseñar y que deben ser aprendidos como mínimo, la determinación de la expectativa de logro mínimo para esta unidad de enseñanza aprendizaje. Evidentemente que el trabajo con proyectos de aula está abierto al surgimiento de nuevas preguntas, nuevos cuestionamientos y nuevos aprendizajes, que por lo general desborda los contenidos planificados.

Esquemáticamente debemos poder planificar:

Frase generadora: Conciencia colectiva implicada.	Intencionalidad pedagógica: Conciencia a transformar; situación de necesidad local a atender.
---	---

Contenidos Básicos Comunes Oficiales.	Expectativas de logro: Aprendizajes a lograr, contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales a lograr.
Diseño metodológico.	Proyecto de aula integrado que articula los elementos anteriores, que permite la lectura y problematización de la conciencia y de los conocimientos previos; permite la adquisición de una nueva conciencia y de una nueva estructura cognitiva.
Rol docente.	Mediación dialógica permanente para la transformación de la conciencia y el aprendizaje significativo de los contenidos.

Pasos que se llevan en el aula:

1. Presentación a los alumnos de la frase generadora a trabajar, de la intencionalidad pedagógica que se quiere trabajar y del proyecto de aula que se va a realizar. Tras varias experiencias de trabajar de este modo, son los mismos alumnos los que pueden construir el proyecto.
2. Lectura de los alumnos de dicha frase, intencionalidad y proyecto. El docente lee e interpreta la conciencia inicial en los alumnos, sus vivencias y saberes. Para esto se puede valer de recursos extras.
3. Contextualización de dicha conciencia leída en el marco barrial, familiar, del aula, de las relaciones que entabla. Análisis de los saberes previos y de la estructura cognitiva de los alumnos.
4. Lectura de las tensiones presentes en esta situación que se ha presentado. Elección de las tensiones más significativas para trabajar con los alumnos. Elección de los saberes previos a considerar para el nuevo aprendizaje.
5. Realización de un proyecto de aula, mediación dialógica permanente, registro de los saberes trabajados, de la conciencia manifiesta, de los cambios que van produciéndose.

6. Comunicación del producto realizado y de la experiencia vivida.
7. Recuperación, narración y evaluación de la experiencia vivida.
8. Transformación de la conciencia y nuevos aprendizajes.

2. Un nuevo sujeto educativo: el alumno en su contexto social

***“Concientización es compromiso histórico.
Implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen
y rehacen el mundo.
Ella exige que los hombres recreen su existencia con el material
que la vida les ofrece...”***
(Freire, P. 2002, págs. 22-23)

Después de lo dicho se hace necesario este planteamiento: ¿a quiénes tiene que considerar “sujetos” la Escuela? ¿a los alumnos en su individualidad? ¿a los alumnos como grupo clase? ¿a cada alumno y su familia? ¿al grupo de alumnos y su familia y su barrio? La respuesta que hasta el momento nos vamos dando, desde este planteo, es la siguiente: El sujeto de la Educación Popular es el grupo clase, respetando la individualidad de cada uno. Decimos el grupo clase ya que son ellos los destinatarios de una experiencia pedagógica que queremos que vivan: experiencia de enseñanza-aprendizaje, experiencia comunitaria de lectura del mundo, de análisis de dicho mundo y de transformación del mismo. Pero eso no se puede hacer solos. Por tanto, también son sujeto y parte de la experiencia de enseñanza-aprendizaje los padres de los alumnos, en cuanto padres y en cuanto grupo de adultos que viven en este barrio. A ellos, en cuanto grupo de adultos, se les suman otros vecinos y habitantes del barrio.

¿Por qué decimos esto? Porque se hace necesario cambiar el modelo hegemónico de Escuela hoy, que es el sistema meritocrático individual, en donde se le entrega a cada alumno una serie de conocimientos escolarizados para que repitan de manera individual, y de la repetición de los mismos depende el otorgamiento de un “título-premio-tarjeta habilitante para continuar en el juego”. Cuanto mucho, existen modelos que pueden romper con el aprendizaje memorístico y pasan a la formación de capacidades y habilidades cognitivas en cada sujeto, de cada uno, para su aprovechamiento personal. También en la línea meritocrática.

Pensar en un nuevo modelo de escuela, desde la clave de Educación Popular, es pensar la Escuela como la herramienta propia para la transmisión, recreación y apropiación de la cultura en vista a la defensa y adquisición de mayores derechos para la vida de los pobres, en vista a mayor dignificación, mayor humanización. Y esto no se puede hacer de modo meritocrático. Esto necesita de un sujeto plural, que respete la individualidad, pero sujeto plural. Por tanto ahora tenemos que hablar de una nueva relación Escuela-padres-barrio-instituciones-organizaciones-fuerzas vivas en este punto. Para el punto siguiente dejamos la relación docentes-alumnos y alumnos entre sí (capítulo 3)

¿Cuáles son las formas de trabajo con los padres? Vamos a contar nuestra experiencia. En este tiempo estamos trabajando en el aula con los alumnos sobre la frase “Si nos juntamos podemos salir de la pobreza”. Los padres pueden participar desde:

1. La participación de las **mesas de debate y acuerdo educativo**: con cierta periodicidad los docentes se reúnen con los padres para presentarles los proyectos de aula a trabajar, las intencionalidades que se pretenden y los contenidos a trabajar. En estos espacios se trata de enriquecer dichas planificaciones, de acordarlas, de ver distintas formas de aportes, de articular el trabajo de la casa con el de la escuela. Asimismo, es una oportunidad para acordar criterios educativos para el trabajo con los niños y las niñas.

2. El llevar adelante un **proyecto educativo como grupo de adultos**: cada grado cuenta con una o dos “familias solidarias” que se han ofrecido en la primera reunión del año. Con esas familias, mayoritariamente madres, nos reunimos una vez por semana. También con este grupo de adultos de este barrio trabajamos la misma frase. A estos adultos también les proponemos un proyecto:

- a. Que sea un espacio para la concientización de los adultos en torno a la misma frase que los alumnos.
- b. Que sea un espacio para el fortalecimiento de los vínculos como vecinos, como adultos de este barrio, como ciudadanos.
- c. Que sea un espacio de educación para la ciudadanía.
- d. Que sea un espacio de contención y promoción, de escucha y de atención a las necesidades básicas.

3. Las **asambleas escolares comunitarias**: cada tanto se abren espacios para la evaluación de los proyectos de la Escuela y la formulación de otros nuevos. “La escuela tiene que reflejar las necesidades y expectativas de la población con relación a la escuela y que los maestros son intérpretes de esas expectativas” (Freire, 1999, pág. 97).

4. **Redes con otras instituciones del entorno**: luego de un tiempo de planificación, cuando la comunidad docente ha definido su propuesta pedagógica para un margen de tiempo (frase, intencionalidades, proyectos) se invita a las instituciones de la zona, entidades gubernamentales, religiosas, barriales, ONG, para presentar la propuesta educativa y escuchar reflejos, críticas, correcciones, agregados, sugerencias, aportes, articulaciones, etc.

5. **Proyectos de educación no formal**: junto a las propuestas de aula, de la oferta curricular obligatoria, abrimos otra oferta curricular optativa, para padres, alumnos, vecinos, jóvenes, adultos, niños, niñas, que tiene la misma frase e intencionalidades a trabajar que el resto de la escuela. En este momento hay talleres de tango, folclore, danza contemporánea, fútbol, balonmano, ajedrez, pintura, canto, periodismo, que atienden a grupos diversos de la población de este barrio. En cada grupo también se intenta trabajar la misma frase.

6. **Desde la búsqueda de coherencia en los diversos ámbitos del Proyecto Educativo Institucional**. Decimos que la Escuela tiene cuatro ámbitos:

La Matriz de Aprendizaje Institucional.	Los contratos didácticos: contrato fundacional, contrato histórico de esta escuela determinado, los contratos sociales actuales y contrato didáctico. Cultura institucional: ritos, mitos, imaginarios, hábitos, rutinas. Mapa institucional o arquitectura institucional: lugares y su significación, ambientación, lugares y no lugares. Convivencia y comunicación institucional. Poder institucional, circulación, lugares, personas, conducción, circulación de la información. Lo imprevisto escolar: la irrupción de lo imprevisto cotidiano en lo escolar.
---	--

La Transversalidad escolar o la marca ética que la institución define.	Eje, tema, contenidos transversales. Lo pedagógico y lo metodológico.
La red de sentido ofrecida.	Los espacios curriculares obligatorios y los optativos. Saberes escolares que se enseñan.
Los espacios de explicitación del Evangelio.	El anuncio del Evangelio en los espacios de Catequesis y en otros espacios cotidianos. En nuestro caso el trabajo sobre un símbolo bíblico que se corresponda con el proyecto de aula y la intencionalidad a trabajar ⁷ . También la oración de la mañana, las celebraciones, etc.

La frase que se ha elegido como comunidad educativa y que se ha planificado para trabajar en cada aula, en cada sala, con cada grupo de alumnos y con los padres, debe poder ser leída y trabajada en estos cuatro ámbitos de la institución. Es el modo de que haya coherencia con todo el ***currículum en un sentido amplio***⁸.

⁷. Sería demasiado extenso explicarse ahora en este punto. Queda para otra presentación.

⁸. Sobre todo este punto hay una sistematización realizada: "Aproximaciones a la Educación Popular".

3. La centralidad de lo dialógico: el aula como círculo de la cultura

“Nadie educa a nadie, ni nadie se educa a sí mismo. Los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo.”
(Freire)

Pensar en un proceso de enseñanza aprendizaje como el que venimos diciendo, implica un espacio-aula que sea concebido de una manera distinta, donde sea posible una ***práctica y una mediación dialógica*** entre alumnos y docentes. “La priorización de la *relación dialógica* en la enseñanza que permite el respeto a la cultura del alumno, a la valorización del conocimiento que el educando trae, en fin, un trabajo a partir de la visión del mundo del educando es, sin duda, uno de los ejes fundamentales sobre los cuales se debe apoyar la práctica pedagógica de maestras y maestros” (Freire, 1999, pág.95).

Vamos a enumerar una serie de elementos a tener en cuenta para la caracterización de esa mediación dialógica:

1. Un cambio en el contrato didáctico de hoy:

“Es el otro el que siempre nos salva.”
Ernesto Sábato

“Nadie enseña nada a nadie y todos aprenden en comunidad, a partir de la lectura colectiva del mundo” (Freire), y para eso necesitamos romper con modelos y estructuras mentales de relaciones jerárquicas, modelos autoritarios que solemos encontrar en muchas de nuestras aulas. Necesitamos reeducarnos y saber que es posible revertir los contratos didácticos instaurados que plantean situaciones de “jungla o selva” dentro del aula, donde el docente está perdido en medio de gritos. Situaciones de donde se establecen relaciones tiránicas: la del dogmatismo docente, la del capricho de alumnos. Relaciones de enfrentamiento, infantilización, bipolaridad relacional, adolescentización de las relaciones. Necesitamos construir un espacio en donde ***nos encontremos y nos reconozcamos***, como personas, como sujetos cognos-

centes, aprendiendo conjuntamente en torno a un objeto común: el mundo que nos rodea.

Necesitamos instaurar una mediación dialógica que permita la vinculación permanente de lo afectivo y lo cognitivo, el diálogo humanizante y amoroso, la reflexión sobre el mundo y el diálogo sobre la posibilidad de transformación del mismo. Porque la transformación de la conciencia se da en un proceso dialógico activo que permite la posibilidad del sujeto de biografiarse, de dignificarse personalmente, de transformarse en sujeto crítico, de autoconfigurarse responsablemente de su vida. Es así como se adquiere la conciencia de hacedor de cultura. Es un diálogo que empodera, capacita a las personas a tomar sus propias decisiones autónomamente (cf. Gadotti, 2001). Es un diálogo que ayuda a “ser más”, a hacer parir lo de más humano que hay en el otro. Ayuda a historizarse, biografiarse, narrarse como ser presencia en el mundo (cf. Freire, 1999, pág. 20); presencia que se piensa, que se sabe presencia, que interviene, que transforma, que habla, que sueña, que decide, que evalúa, que se impone responsablemente.

Es un diálogo y una relación que permite la reconstrucción de binas históricamente quebradas por la Modernidad y la Tecnocracia: lo teórico con práctico; y la bina del enseñar y aprender (cf. Freire, 1987, págs. 75 - 78).

Se trata de una relación que permita enseñar y aprender con el otro y no para el otro. Que dignifica el lugar del otro, lo empodera, le hace lugar para que sea. Esto es posible porque hay una nueva mirada sobre lo humano que se cultiva a diario.

En el lenguaje de todos los días en nuestra escuela, decimos que es necesario construir un aula donde se **pueda dialogar, donde el diálogo sea el centro**, donde se dialogue del objeto de conocimiento, de nuestra experiencia frente a él, del modo de conocer el objeto y nuestra experiencia, de la experiencia de conocer juntos en este proceso de enseñanza aprendizaje, de los sentimientos, afectos e ideas que desatan los procesos de enseñanza aprendizaje y los contenidos trabajados.

2. Un cambio metodológico

Hablar de aula como círculo de la cultura, no se trata de una reunión “informal” donde se habla de la “vida”, peyorativamente hablando, como a veces se ha considerado a este espacio. Se trata

de un espacio planificado, con una intencionalidad pedagógica clara, con un proceso metodológico claro que permite las transformaciones y los logros esperados.

Es un camino metodológico que parte de la realidad, implica un camino de investigación comunitaria, donde se reconoce la cultura de los destinatarios, donde se define la intencionalidad pedagógica, donde se codifica y decodifica el objeto de enseñanza - aprendizaje en palabras generadoras para el proceso de concientización-, donde hay una centralidad en el diálogo y conocer tiene la intencionalidad clara de transformar el mundo.

3. Un cambio en el acento: la centralidad del proceso de concientización

“La libertad no está hecha de privilegios, sino que está hecha sobre todo de deberes.”

Camus

Ya no se trata del acento puesto en una lista de conceptos cosificados, muertos, estandarizados, aparentemente neutros que deben ser transmitidos porque “no queda otra”. Ya no se trata de contenidos fragmentados, no significativos, descontextualizados que deben ser “rápidamente” memorizados, junto a todo un proceso de racionalización que justifique esta arbitrariedad: “si no estudias esto el día de mañana no vas a poder conseguir trabajo”, o “te va ir mal en la Facultad”, o “no vas a ser un hombre de bien y con cultura general”, etc. Ya no se trata de esa actuación o parodia.

Se trata de poner el acento en la transformación de los que participamos de este espacio de aprendizaje. Es un ejercicio que requiere de nuestro cuerpo, de nuestros afectos, de nuestros saberes, de las ideas, de nuestras historias y vidas. Nos aprendemos, nos ponemos en juego mientras aprendemos.

Se trata de construir una mediación educativa, que no manipule, ni que tampoco abandone a los alumnos a su propia suerte. Lo opuesto de manipulación, no es “el dejar pasar todo”, sino por el contrario, lo opuesto es el eludir la responsabilidad directiva de la educación. Esto no significa autoritarismo, ni tampoco el “hacé esto” o “hacé aquello”. Significa dirigir un estudio serio sobre algún objeto. Es una posición radical democrática, que combina libertad y autoridad.

Concientizar implica construir juntos esos conocimientos que nos ayuden a develar y a construir una realidad que nos proporcione mayor libertad y felicidad. Concientizar-nos, docentes y alumnos, en un espacio de enseñanza aprendizaje, surge de una relación donde nos consideramos sujetos cognoscentes y comprometidos en el proceso de conocer alguna cosa juntos. El educador libertador está con sus alumnos, en vez de hacer cosas para ellos.

Lo hemos dicho muchas veces: el docente enseña. Pero no es un ofrecimiento paternal, sino que es un ofrecimiento claro de nuestras competencias y dirección del proceso educativo.

Convencer a los profesores de que deben ser neutros, de que no se puede transformar la conciencia de los “sujetos libres” que son los alumnos, no es sino otra cosa que el interés de la ideología dominante. Este tipo de neutralidad es falsa y constituye una verdadera falta de respeto a los alumnos. ¡No se trata de dejar a la ideología dominante en paz!

Es claro que al dialogar con los alumnos estamos pensando en dar, al menos, una contribución mínima a la posibilidad de cambiar su modo de comprender la realidad. Pero, debemos saber que no estamos en una posición idealista, que la transformación de la conciencia es un juego de palabras, de frases, de debates intelectuales. Mudamos nuestra comprensión y nuestra conciencia en la medida en que reflexionamos sobre los conflictos reales de la historia y nuestro lugar en ellos, y nuestro posicionamiento mental, afectivo, histórico, corporal e intelectual con respecto a ellos. La educación liberadora puede hacer eso, cambiar la comprensión de la realidad, pero cambiar la realidad en sí es otra cosa. Sólo la acción política puede hacer la transformación de la realidad y no el sólo estudio intelectual (cf. Freire, 1986).

Cerrando lo que hemos venido diciendo, podemos sintetizar expresando que concientizar es pasar, procesualmente de una visión mágica, opresora, de una conciencia “semi-intransitiva” e ingenua a la conciencia crítica (cf. Freire, 2002, págs. 22, 65-75), de una visión mágica a una visión crítica (Gadotti, 2002); por medio de la reflexión de una práctica concreta de aprendizaje grupal y de transformación de una realidad o de producción de una realidad alternativa.

4.Reconceptualizando lo que entendemos por conocimiento en un círculo de la cultura“*El conocimiento, es un bien imprescindible en la producción de nuestra existencia.*”

Moacir Gadotti

Entendemos que en la educación formal, en clave de Educación Popular, hay unos contenidos que los docentes no debemos dejar de lado, son innegociables, forman parte de lo irrenunciable de nuestra labor. Esos contenidos son los que corresponden al año escolar en curso, son los contenidos que se trabajan en todas las escuelas, en el mismo grado, en cualquier punto del país y para los niños y niñas de esta edad. Estamos hablando de los contenidos básicos curriculares. Sabemos que cuando hablamos de ellos nos estamos refiriendo a aquellos contenidos seleccionados a nivel nacional y en cada provincia, dentro de lo que llamamos los diseños curriculares provinciales. Dichos diseños son orientadores y no prescriptivos. Esos contenidos son enseñados en nuestra escuela, y es preciso que así sea.

Pero no se trata de trabajar solamente esos contenidos, sino de poder articularlos con otros contenidos (saberes del lugar, contenidos seleccionados, otros contenidos específicos) en torno a **una intencionalidad claramente definida por los docentes: ¿qué queremos enseñar? ¿qué queremos que aprendan? ¿qué transformaciones vamos a propiciar que se produzcan en los alumnos, en su conciencia, en el contexto? Desde la respuesta a estas preguntas se recorta, jerarquiza, ordena, toma y deja una selección de contenidos.**

Pero es necesario que quede claro: el conocimiento no es liberador en sí mismo. Necesita de un proceso pedagógico que permita generar en los sujetos un compromiso político a favor de los excluidos, de la vida, de la verdad, de la belleza, de la bondad. El conocimiento debe poder estar en un proceso que permita, partiendo de una realidad dada, entender el mundo, averiguar sobre el mundo y las ideas sobre el mundo, interpretar y transformar ese mundo. El conocimiento no tiene un fin en sí mismo sino en cuanto herramienta que permite intervenir el mundo y proporcionar **sentido y felicidad.**

Hablar de conocimiento en un círculo de la cultura, es hacer alu-

sión a una dinámica en donde el mismo no es transferido, sino que es construido en forma integradora e interactiva. No es algo pronto a ser apropiado o socializado. Conocer es descubrir y construir. En la búsqueda del conocimiento se articula lo estético, lo ético, lo social, lo epistemológico.

El proceso de construcción del conocimiento es activo, participativo y consciente, y permite el empoderamiento de las personas más necesitadas, para que ellas mismas puedan tomar sus decisiones autónomamente. El constructivismo freireano nos muestra que todos podemos aprender, que todos sabemos alguna cosa y que los sujetos son los responsables de la construcción del conocimiento y de la resignificación del que aprende.

En un círculo de la cultura se aprende porque se participa de un entorno común (contexto, necesidades, problemáticas, idiosincrasia), y donde el conocimiento es significativo para dicha cultura. El sujeto aprende a través de su propia acción transformadora sobre ese mundo. Es él, el que construye sus propias categorías de pensamiento, organiza su mundo y transforma su mundo.

El círculo de la cultura es un ejercicio de democracia y de diálogo crítico, una búsqueda de la razón de ser de mucho de lo que vivimos y nos pasa, una educación para el planeamiento comunitario y participativo, una oportunidad en donde la ciencia se abre e interpreta desde las necesidades populares. La ciencia no parte de categorías absolutizadas, lejanas, con aparente neutralidad. La ciencia se liga al trabajo, a las pobrezas, a las carencias, a las luchas, a los sufrimientos y los gozos, a la vida cotidiana de los empobrecidos. A su causa y su lucha, en la clave de demandas planetarias comunes, como la ecología, las necesidades humanas fundamentales, ligadas por ejemplo al saneamiento básico del agua, del aire, de la tierra. Ligadas a todas la formas de discriminación y exclusión social, a la lucha por los derechos humanos, la paz mundial...

Sintetizando podemos decir que conocemos para: entender el mundo; para averiguar la verdad de lo que decimos de él, de lo que pensamos de él, de lo que sabemos de él, de lo que nos dicen de nuestro mundo; no es un mero intercambiar ideas; nos ayuda a interpretar y transformar el mundo, a construir categorías para eso; es una herramienta fundamental en nuestro intervenir el

mundo; nos ayuda a construir sentidos a nuestra vida personal y comunitaria, a nuestras luchas, búsquedas, necesidades, problemáticas. El conocimiento es expresión de cada clase social (cf. Freire, 1999, pág.95) y debe poder ser leído como tal, develando estas intencionalidades políticas en su aparente neutralidad. Conocer es develar, mirar, crear, proponer, decir, crecer... y todo lo que tiene que ver con la vida.

5. Investigación participante

El docente también busca. Ambos buscan. Y la pregunta es el punto de partida de la situación de aprendizaje. En esto consiste enseñar a pensar críticamente: preguntándose sobre el mundo que se vive. La codificación, decodificación y diálogo sobre la realidad a transformar permite esta problematización sobre el mundo, que invita a desnaturalizar, desmitificar y buscar nuevos sentidos que nos desafían.

Esa es la finalidad por la que dialogamos permanentemente con los alumnos: les planteamos la frase generadora, les planteamos el proyecto que queremos construir y cuáles son las situaciones problemáticas que ese proyecto nos va a presentar, les planteamos los contenidos que tenemos que aprender. Desde esos planteamientos iniciales buscamos construir juntos las problematizaciones que nos desafíen a todos, que nos ayuden a deconstruir seguridades falsas, que nos motiven a buscar y a aprender, que nos “conflictúen cognitivamente” y nos lleven a buscar salidas.

Para compartir:

- ¿Qué es lo que le sorprende en este testimonio en torno a una práctica vivida en toda una escuela?
- ¿Qué prácticas innovadoras descubre usted en esta experiencia?
- ¿Piensa usted que alguna de estas prácticas podrían adaptarse a su contexto? ¿Por qué? ¿Cómo?
- ¿Le inspira esto alguna forma diferente de trabajar:
 - * con las familias, el barrio, las instituciones sociales...?
 - * con sus colegas educadores?

Bibliografía

Beisiegel, Celso de Rui "Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire". www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.htm

Freire, P.; Shor, Ira. 1986 Medo e ousadia: o cotidiano do professor (8.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, págs. 203-212 do Cap.7: "O sonho da transformação social: como começar segunda feira de manha? Temos o direito de mudar a consciência dos alunos?".

Freire, Paulo 1987, 8ª edición (1977) Cartas a Guineia Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso (México: Siglo XXI)

Freire, Paulo 1999, 2ª edición (1) (1997) La educación en la ciudad (México: Ediciones Siglo XXI)

Freire, Paulo 1999, 3ª edición (2) (1997) Pedagogía de la autonomía (México: Ediciones Siglo XXI)

Freire, Paulo 1999, 52ª edición (1970) Pedagogía del oprimido (México: Ediciones Siglo XXI).

Freire, Paulo 2002, 1ª edición (2002) Concientización. Teoría y práctica de una educación liberadora. (Buenos Aires: Galerna, Búsqueda de Ayllu).

Freire, Paulo 1997, 1ª edición (1997) A la sombra de este árbol (Barcelona: El roure)

Freire, P.; Shor, Ira, (8ª edición) (1986) Medo e ousadia: o cotidiano do professor (Rio de Janeiro, Paz e Terra) págs.203-212 do Cap. 7

Los textos de Gadotti son especialmente usados en el punto cuatro del capítulo tres.

Gadotti, Moacir 2001 Um legado de esperanca (Sao Paulo: Cortez).

Gadotti, Moacir. Aprender, ensinar, Exposição feita durante o Congresso Internacional, realizado de 20 a 23 de setembro de 2000, na Universidade de Évora (Portugal). O título original da minha fala foi "Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação". O tema geral do Congresso era "Um olhar sobre Paulo Freire".

Gadotti, Moacir. Cruzando fronteiras, Exposição feita durante o I Colóquio das Ciências, da Educação, com o tema “Educar, promover, emancipar. Os contributos de Paulo Freire e Rui Grácio para uma pedagogia emancipadora”, realizado na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, em Lisboa, de 23 a 24 de março de 2000.

Gadotti, Moacir “Lições de Freire”; Texto escrito logo depois da morte de Paulo Freire (2 de maio de 1997) e publicado pela Revista Educação, Sociedade & Culturas, Edições Afrontamento (Porto, Portugal) em outubro de 1998 (número 10), dedicado especialmente a Paulo Freire.

Sábato, Ernesto, 2001, 1ª edición (2001) La resistencia (Buenos Aires, Six Barral).

INDICE

Capítulo 1: ¿Pero cómo hacemos eso?	11
1. Primer paso, la construcción del mapa de la conciencia colectiva del lugar: el complejo temático	12
2. Segundo paso: negociación cultural y transformación de la conciencia	17
Capítulo 2: Un nuevo sujeto educativo: no el alumno solo, sino lo social	23
Capítulo 3: La centralidad de lo dialógico: el aula como círculo de la cultura	27
Bibliografía	35