

**La teoría freiriana
como fundamento
para el
aprendizaje activo
en la universidad.
¿Una propuesta
pedagógica
utópica?**

Tania Suely
Azevedo Brasileiro
*Departamento de
Ciencias de la
Educación: Didáctica
de la Enseñanza
Universitaria.
Universidad Federal
de Rondônia (UNIR) -
Brasil.
(tania_brasileiro@unir.br)*

La teoría freiriana como fundamento para el aprendizaje activo en la universidad. ¿Una propuesta pedagógica utópica?

Freire's theory as the basis for active learning at universities. A utopian proposal for education?

Tania Suely Azevedo Brasileiro

Departamento de Ciencias de la Educación: Didáctica de la Enseñanza Universitaria.
Universidad Federal de Rondônia (UNIR) - Brasil. (tania_brasileiro@unir.br)

Resum

El canvi desenfrenat i imperatiu provocat pels avenços de les noves tecnologies de la informació i de la comunicació (NTIC) està generant una revolució cultural que afecta tant les activitats vinculades a la producció i a l'empleabilitat, com a l'educació i la formació. Aquesta nova realitat ve generant transformacions profundes en el si dels sistemes educatius de tot el món, provocant que les institucions educatives i, en conseqüència, el propi treball docent, cerquin canviar radicalment el seu *quefer* en l'espai de l'aula. Aquests fets es deuen també a una nova manera de concebre la imatge social del docent i del valor que l'actual societat dona a l'educació en si mateixa.

Partint d'aquest contexte pretenem aportar una reflexió crítica sobre el professor universitari com a «investigador de la seva pròpia acció docent», responsable de la millora de la qualitat del procés d'ensenyament-aprenentatge partint de l'augment de la capacitat de comprendre els seus valors educatius. Per aquest motiu ens proposem compartir una experiència pedagògica desenvolupada en la nostra universitat, on apliquem una acció metodològica d'intervenció teòrico-pràctica que té la teoria freiriana com a eix conductor per a una pràctica conciençada a l'aula, afavorint així l'establiment d'una cultura participativa i col·laborativa en el si de la universitat.

Summary

The frenzied and imperative change spurred by progress in New Information and Communication Technologies (NICT) is triggering a cultural revolution that not only affects production and employment, but education and training as well. This new reality is progressively bringing about vast transformations in the heart of education systems around the world, leading education institutions and consequently the very instructors themselves to find new ways to radically change their way of working in classrooms. These changes can also be attributed to a new conception of educators' social image and the value that today's society places on education itself.

Within this context, we offer a critical view of the university professor as an «explorer of his/her own teaching activity», responsible for improving the quality of the teaching-learning process, based on an increased understanding of his/her educational values. To accomplish this, we present a pedagogic experiment conducted at the University of the Balearic Islands in which we use a Freire-based theoretical and practical intervention methodology for more aware classroom practice, thus fostering the establishment of a participatory and collaborative culture in the heart of the university.

Introducción

En el mundo en que vivimos estamos observando una serie de cambios en todos los campos de la sociedad. Sus diferentes segmentos presentan transformaciones de varios órdenes, identificadas en la propia historia o en la geografía del espacio que las alberga. Los cambios ocurren en las creencias, en las nuevas tecnologías y en el propio comportamiento del individuo frente a estas transformaciones. Las rupturas en las situaciones ya consolidadas van siendo inevitables.

Como no podría dejar de ser, la educación mantiene una estrecha relación con esta sociedad global en la medida en que la cultura escolar es responsable de la legitimación del conocimiento producido. El currículum muestra la orientación cultural del sistema educativo del país. En estos términos, es indispensable que toda la reflexión sobre esta sociedad emergente contemple tanto la diversidad como la globalidad existente en las prácticas escolares, reconociendo que ambas se constituyen simultánea y recíprocamente. Freire (1997) nos alertaba acerca de la necesidad de no ser ingenuos frente al proceso de globalización al afirmar que: «o discurso da globalização que fala da ética, esconde porém, que a sua é a ética do mercado e nao a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente. [...] O discurso ideológico da globalização procura disfarçar que ela vem robustecendo a riqueza de uns poucos e verticalizando a pobreza e a miséria de milhoes...» (p. 144). Creemos que es imprescindible analizar la realidad de este ser humano, por considerar que en el momento de confrontar la teoría y la práctica en la acción pedagógica nos encontramos delante del desafío de construir/reconstruir un nuevo conocimiento que respete cómo se sienten, piensan, perciben, aprenden y se relacionan los niños, adolescentes y adultos que cada año llegan a las escuelas y a las universidades, en especial, a las públicas.

Hablar de la educación superior en la sociedad globalizada implicará la búsqueda de sus nuevas características y significación contextual. De hecho, intentamos pensar en ella como en una situación donde se dan diferenciadas prácticas sociales que interiorizan actitudes, formas de conducta y aceptación de las relaciones sociales imperantes. Estas relaciones, que se desarrollan en el interior de la universidad, son producto de la compleja red de significados que se cruzan, se chocan, se anula y se complementan: de esa dinámica nacen muchos de los discursos. Lo cotidiano de cada individuo está introducido en ese universo diversificado y es a partir de esa materialidad discursiva cuando se constituye su subjetividad (entendida como el resultado de las muchas voces sociales que cada individuo «recibe» y tiene la condición de reproducir y/o de (re)elaborar).

El aula es un lugar de conflicto. El profesor no puede ignorar la rica diversidad de personas con las que interactúa; curiosamente la riqueza de la unidad es el diálogo de la diversidad. La igualdad consiste en igualdad en la diferencia. Somos iguales porque somos inevitablemente diferentes. En esta perspectiva, podremos afirmar que los profesores/as y los alumnos/as están inmersos en la clase en esas relaciones complejas y que éstas abarcan relaciones sociales, culturales, políticas y también epistemológicas del propio saber que está siendo presentado; el profesor es siempre profesor de alguna cosa, todavía, el micro espacio del aula indica que toda producción que de ella deriva es un producto colectivo. No se pueden despreciar las representaciones, los deseos, los sentimientos y los conocimientos de los alumnos (principalmente de las clases populares).

Para Freire (1997), toda práctica educativa demanda de la existencia de sujetos: uno que, enseñando, aprende, y otro que, aprendiendo, enseña. De ahí su carácter gnoseológico.

La existencia de objetos, de contenidos para ser enseñados y aprendidos; el uso de métodos, técnicas y materiales implica, en función de su carácter directivo, objetivos, sueños, utopías e ideales. De ahí su politicidad, o cualidad que tiene la práctica educativa de ser política, de no poder ser neutral.

Con todo ello, se clama por un cambio radical, desde dentro del proceso pedagógico mismo, con la relativización del poder del profesor y de sus relaciones con los alumnos/as y con los contenidos, lo que implica asumir un compromiso efectivo con la praxis pedagógica desde una nueva óptica de la acción docente.

Esta constatación nos pone delante del desafío de asumir nuestra propia fragilidad y, al mismo tiempo, nuestras potencialidades para cambiar la manera de compartir los espacios de aprendizaje, intentando sacar el mayor provecho del proceso dinámico y permanente de construir/(re)construir el conocimiento desde una práctica educativa concienciada; y además de esto, propiciar condiciones humanas y materiales adecuadas para la producción y el intercambio de las experiencias generadas en este proceso, favoreciendo la creación de una educación superior de calidad.

1. Problematicando una realidad

«A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior, ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.» (Freire, 1993). Reflexionar y escribir sobre la realidad en estos momentos de profundos cambios en la propia manera de percibir y concebir esta realidad se convierte en un gran desafío. Pensar en una acción efectiva para intervenir y modificarla es, por tanto, algo desafiador: creo que es esta la finalidad al trabajar en la educación superior.

1.1. Realidad Profesional

Escribir sobre mi realidad inmediata es hablar de un contexto plural: una nación joven que tiene una población aproximada de 170.000.000 habitantes, en su mayoría, también jóvenes; con una diversidad socioeconómica, cultural y étnica significativa, dándonos la oportunidad de conocer y actuar a partir de la óptica de la pluralidad y del conflicto. A pesar de toda esta riqueza contextual, hay todavía mucha pobreza, injusticia e impunidad frente a los grandes desafíos de un país en desarrollo.

Dermeval Saviani (1986) en *Educação: Do Senso Comum à Consciência Filosófica* ya clamaba por la toma de posición cara a los problemas de la Educación Brasileña: «[...] se nao há mais razao para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também nao há razao para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo. Há muita coisa que nao apenas pode como deve ser feita. É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo; entusiasmo crítico, porém.» Más ¿Cómo transcribir en pocas hojas algo tan intenso y dinámico como es una acción docente? Sólo consigo relatar fragmentos de un quehacer construido históricamente y confundido con mi propio crecimiento personal y profesional; el producto de este proceso histórico ha sido generado a partir del principio de que: «[...] Somente pela compreensao da unidade dialética em que se encontram solidárias subjetividade e objetividade podemos escapar ao erro subjetivista como ao erro mecanicista e, entao, perceber o papel da consciência ou do “corpo consciente” na transformação da realidade.» (Freire, 1977: 133).

Al impartir clases en los cursos de licenciatura y de postgrado (Didáctica de la Enseñanza Universitaria) de la Universidad Federal de Rondônia, convivo con personas que a pesar de ser alumnos/as, ya son, en su mayoría, trabajadores que están oficialmente asumiendo una función en las instituciones públicas y/o privadas del Estado de Rondônia/Brasil. Esta realidad, mirada sobre el prisma de la praxis pedagógica, me da la oportunidad de trabajar con esto/as alumnos/as a través de las técnicas de la confrontación y del problema, favoreciendo el proceso de reflexión teórico-práctica en el contexto del aula.

A partir de este proceso dinámico que es la relación *profesor* (alguien que tiene la pretensión de compartir lo que piensa) / *alumno* (alguien que tiene el derecho de tener la oportunidad de compartir lo que piensa) / *conocimiento* («algo» que debe ser vivido críticamente desde uno proceso de construcción/(re)construcción) / *actividad* (acción contextualizada que implica la participación compartida y el compromiso ético), proponemos un abordaje metodológico de intervención teórico-práctica, con la finalidad de despertar, a través del aprendizaje crítico, un cuerpo consciente que venga a desarrollar con su entorno una acción dialéctica de vida. Creemos que las actividades que se dediquen a pensar y vivir el cuerpo de forma consciente y que se propongan modificar las reglas que lo inhiben, impedirán la manipulación externa de ese cuerpo en el cual el ser humano vive.

1.2 Realidad profesional imperante

El cambio acelerado y imperativo por cuenta de los avances de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC) está generando una revolución cultural que afecta tanto las actividades vinculadas a producción y al empleo, como la educación y la formación. Éstas últimas son pilares esenciales en la reestructuración de las sociedades y no es por casualidad que la universidad está siendo puesta al centro de todo ese proceso de cambio.

Al empezar a escribir sobre el impacto de las NTIC en la educación busco considerarlas como «el nuevo conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información» (González Soto et al., en Adell, 1998:2). Estos nuevos medios no se están limitando a transmitir y mediatizar la información, sino que están interfiriendo en los procesos y modos de pensamiento asociados a la dicha información, además de transformar los procesos en recreación cultural y en un nuevo conocimiento.

Se hace imprescindible, por tanto, pensar las probables implicaciones de las NTIC en el contexto de la formación, sea inicial, continuada o permanente. En la tabla 1, a continuación, vamos a encontrar una breve síntesis de estas implicaciones que ya están influenciando, en casi todo el mundo, las relaciones pedagógicas en el seno de las instituciones de enseñanza universitaria. Aún así, cabe resaltar que, por cuestiones obvias, aún existe en nuestro planeta un número considerable de poblaciones que permanecen el margen de esta «autopista de la información».

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación están produciendo cambios profundos en la manera de pensar y de vivir de la gente. Estas transformaciones, aunque sean inevitables, a cada día que pasa provocan alteraciones más rápidas en sus dimensiones estructurales, obligándonos a estar atentos a los efectos indeseables. Una intervención efectiva en la dinámica relacional básica de la gente pasa por la educación y la universidad juega un papel primordial en ese proceso.

Tabla 1. Síntesis de los supuestos cambios, ventajas y inconvenientes en la introducción de las NTIC en la formación.

CAMBIOS	VENTAJAS	INCONVENIENTES
En las coordenadas espacio-temporales.	Nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje. Nuevos tipos de comunicación.	Disminución de los contactos reales interpersonales y posible pérdida del sentido de realidad.
Generación de la sociedad del aprendizaje.	Mayor «democratización» de la información y de la comunicación.	Excesiva cantidad de información distribuida; ausencia de criterios de calidad.
Acelerado desarrollo de las NTIC y de sus productos derivados.	Ampliación de posibilidades y de recursos para la formación inicial, continuada y permanente.	Fiebre desenfrenada por lo «nuevo», favoreciendo la explotación comercial.
En el paradigma de aprendizaje (énfasis en aprender a aprender).	«Abandono» de la idea de soluciones únicas a los problemas: pensamiento creador y crítico.	Incómoda tensión entre conservación y renovación generado por el cambio rápido.
En los procesos cognitivos.	Más «nexos» específicos al desarrollo de inteligencias múltiples.	Infravalorización de las posibilidades del alumno.
En los valores y actitudes personales y del grupo, de cara al futuro incierto.	Incentivo a autorrealización, autoevaluación, conjugada por la flexibilidad y el compromiso.	Sentimiento de «menos valía»: «impotencia psicológica», «analfabetismo tecnológico».
Estructurales y curriculares de las instituciones educativas en general.	Rompimiento en la idea de escolarización y aprendizaje.	La inmediatez en implementar propuestas innovadores desde los «despachos».

En la tabla 2, podemos encontrar tres de los varios ámbitos educativos susceptibles de ser apoyados por las NTIC: la familia, la escuela y la universidad. Un dato significativo y novedosos acerca de las NTIC y la educación es que las mismas adoptan un código común —*el digital*, que es administrado por un sólo soporte— *el ordenador*, que produce *nuevos planteamientos en el acceso y tratamiento de todo tipo de información*, obligándonos a asumir un cambio radical en el concepto de mediación educativa y como no decir, en la manera misma de concebir la propia educación.

Tabla 2. Ámbitos educativos susceptibles de ser apoyados con las NTIC.

ÁMBITOS EDUCATIVOS	MEJORAS	CAMBIOS
La Familia	Revolución en la cultura familiar. Redimensión del sentido de «jerarquía» y de «autoridad». Dinamismo interno en los roles.	Posible inserción efectiva de sus miembros en el proceso de «aprender a aprender». «Enseñanza en el hogar».
La Escuela	Múltiples aplicaciones de las TIC en el aula, favoreciendo el aprendizaje colaborativo a través de la movilidad real y virtual de sus protagonistas. Profesor y alumno como partícipes del acto de conocer y recrear. Posibilidad en lograr atender la enorme heterogeneidad de intereses de los alumnos y sus potencialidades.	Una escuela «más» abierta, el aula, multicultural y de formación para la ciudadanía. Proyectos de asesoramiento mediado por ordenador a la enseñanza en el hogar. En las relaciones interpersonales enorme heterogeneidad de intereses y en la elaboración del lenguaje coloquial.
La Universidad	«Mayor» apertura y flexibilización del sistema universitario. Reestructuración de los planes de estudio, métodos, prácticas y medios de transmisión / elaboración del saber desde un planteamiento innovador, interdisciplinario y transdisciplinario. Fomento al intercambio de conocimientos, de creación de sistemas interactivos, de la movilidad de profesores y estudiantes y de los proyectos de investigación internacionales.	Expansión del número de «Campus Virtuales». «Mayor» equidad en el acceso a la formación universitaria. «Tele investigación». Creación de establecimientos y sistemas «virtuales» de formación superior a partir de redes regionales, continentales o globales. En las relaciones interpersonales y en la manera de concebir el conocimiento y el aprendizaje.

Los avances en las NTIC han incrementado las posibilidades de diálogo y de intercomunicación entre personas que no se encuentran físicamente presentes en el mismo lugar. Estas tecnologías hacen posible nuevas formas de acceso y creación de información así como nuevas modalidades de comunicación que van desde el uso de correo electrónico para la participación en reuniones, seminarios y debates, hasta el ingreso como miembro cooperativo de grupos de trabajo colaborativo. Estas nuevas herramientas, soportes y canales de comunicación y de producción del conocimiento pueden, deben y están siendo incorporadas en los diversos ámbitos educativos de esta sociedad globalizada.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998), en su artículo 12 sobre «El potencial y los desafíos de la tecnología», busca aclarar que «Los rápidos progresos de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación seguirán modificando la forma de elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos». Dicho documento apunta también algunas de sus posibilidades: «renovar el contenido de los cursos y los métodos pedagógicos y de ampliar el acceso a la educación superior»; los docentes necesitan modificar su papel en relación con el proceso de aprendizaje y el diálogo permanente que transforma la información en conocimiento, con lo que la comprensión pasa a ser fundamental.

Una reflexión «más» pedagógica (si es que es posible este «aislamiento») sobre las NTIC como modalidad formativa no debe olvidar que: «As sociedades atuais sao pois todas, pouco ou muito, sociedades da informaçao nas quais o desenvolvimento das tecnologias pode criar um ambiente cultural e educativo suscetível de diversificar as fontes do conhecimento e do saber. [...]» y «[...] Contudo, estas possibilidades por maiores que sejam em teoria devem ser enquadradas num contexto social e econômico preciso [...]». (Delors, 1998:186/187).

Con base en la explicación anterior y considerando:

- La relación entre las NTIC y la formación desde tres perspectivas: como contenido a aprender, como recurso educativo y didáctico, y como nueva modalidad formativa.
- Los pilares de la educación en el informe «Jacques Delors», también considerados aprendizajes fundamentales —pilares del conocimiento— para cada individuo, a lo largo de toda la vida: aprender a conocer (adquirir los instrumentos de la comprensión), aprender a hacer (poder intervenir en el medio), aprender a vivir juntos (participar y cooperar con los otros en todas las actividades humanas) y aprender a ser (vía esencial que integra las tres precedentes).
- El ciberespacio, no sólo Internet sino todo lo que nos rodea y que ha sido desarrollado por la ciencia y la tecnología espacial, representando hoy nuestro universo exterior, el impacto que está teniendo en la mentalidad de las personas, y por lo tanto en el pensamiento y en las sociedades. (Salinas, 1998).
- Los cuatro dominios de desarrollo de las NTIC (Davie en Salinas, 1998) que condicionan las posibilidades educativas: la tecnología física (evolución de RDSI y ATM, el NC, WebTV) y protocolos de software básico (ftp.telnet, JAVA, Ipng y HTML; El VRML, la Telefonía Internet, el Web Multibroadcasting o avances en la comunicación multimodal etc.), los programas de aplicación (Webtools, Knowbots etc.), el diseño educativo (desde el punto de vista de instructores e instituciones) y el diseño del aprendizaje (desde el punto de vista de los alumnos).
- Los tipos de relación didáctica: enseñanza presencial, enseñanza tutorial y enseñanza a distancia, con las modalidades de enseñanza: enseñanza prescrita y por correspondencia, enseñanza por correspondencia con asistencia o acción tutorial, enseñanza «abierta» o «a distancia», enseñanza prescrita y la enseñanza «casi presencial» (González Soto, 1999:2,3).
- La tele-enseñanza, la tele-investigación, la teleformación entre otras, se utilizan de las redes de telecomunicación, en especial Internet, generando nuevas necesidades formativas y propiciando nuevos canales, soportes y herramientas para la implementación y desarrollo del proceso formativo basado en las NTIC.

- La comunicación mediada por ordenador como «la utilización de *ordenadores* (meta-medio) y *redes* para la *transferencia, almacenamiento y recuperación* de información entre los seres humanos» (Santoro en Adell, 1998:8) y cuando aplicada a la Internet (primer medio de comunicación de masa bidireccional): «El intercambio de información que tiene lugar en la colección global y cooperativa de la Red de las Redes» (Adell, 1998:9).
- Las características más peculiares de la comunicación mediada por ordenador: multidireccionalidad, interactividad ilimitada, multiformato, flexibilidad temporal y en la recepción de la información y entornos abiertos y cerrados (Adell, 1998:10, 11).
- La aplicación educativa más evidente de las redes informáticas es la educación a distancia, el entorno de enseñanza / aprendizaje es el aula virtual y el paradigma es la educación en línea. Romiszowski y Mason (en Adell, 1998:18) sugieren otros dos paradigmas: instruccional (la comunicación entre profesor y cada estudiante se basa primordialmente en los materiales de estudio) y conversacional (caracterizado por una orientación menos directiva sobre el conocimiento y la relación pedagógica).
- La propuesta de modelos de enseñanza a distancia de Bartolomé (en Adell, 1998: 19): el modelo magistral (basado únicamente en la distribución de información), participativo (énfasis en la comunicación entre estudiantes sobre la transmisión de contenidos) y el modelo investigador (basado en la actividad del estudiante en la búsqueda, localización, recuperación, manipulación, elaboración y retomo de la información).
- Las técnicas pedagógicas de Paulsen (en Adell, 1998:18) basadas en la interacción del estudiante con los recursos de aprendizaje: técnicas uno-solo, uno-a-uno, uno-a-dos, uno-a-muchos y muchos-a-muchos.
- La tecnología pedagógica principal aplicada en la enseñanza en línea es el aprendizaje cooperativo (DCSCL), las dimensiones del aprendizaje cooperativo de Hogdson y McConnell (en Henríquez C. y González Soto, 1999): estructura, control del profesor, moderación del aprendizaje, motivación del aprendiz, contenido y valoración.
- Los principios orientadores al diseño de situaciones de aprendizaje cooperativo de Hogdson y McConnell (en Henríquez C. y González Soto, 1999): flexibilidad en el proceso educativo-comunidad de aprendizaje, auto dirección del aprendizaje, propósito real en el proceso de cooperar, un entorno de aprendizaje favorable, valoración colaborativa, evaluación continuada del proceso de aprendizaje.
- La importancia de las NTIC «dependerá del tipo de alumno, actividad, contenido u objetivo pretendidos y en el establecimiento de su sentido en el contexto de acción didáctica» (González Soto, 1998:1),

Las potencialidades (equivalencia de una cosa respecto de otra en virtud y eficacia) de las NTIC (conjunto de herramientas, soportes y canales para el tratamiento y acceso a la información, que generan nuevos modos de expresión, nuevas formas de acceso y nuevos modelos de participación y recreación cultural) como modalidad (modo, forma particular de ser o de manifestarse una cosa) de formación (acción y efecto de formar o formarse, proceso que provoca la aparición de algo que no existía antes) son ilimitadas, permitiéndonos crear entornos virtuales o no, ricos en formas de interacción y, por tanto, flexibles en estrategias didácticas y educativas aplicables a los diversos niveles de formación: inicial, continuada y permanente.

Partiendo de esta perspectiva y considerando que:

- «El proceso de enseñanza-aprendizaje se establece siempre en ámbitos de relación, entendidos como nexo global, como circunstancia que sirve de unión, como conexión o contacto entre los elementos personales que figuran en ese proceso» y que la acción didáctica es entendida como un proceso de comunicación (González Soto, 1999:2).
- «[...] las redes informáticas no son sólo un recurso más en el aula o el centro educativo. sino en algunos casos el escenario mismo de la educación del futuro» (Adell, 1998:2).
- «[...] la tecnología no puede, por sí sola constituir una solución milagrosa para las dificultades sentidas por los sistemas educativos» (Delors, 1998: 188).
- «Se deberá generalizar en la mayor medida posible la utilización de las nuevas tecnologías para que ayuden a los establecimientos de educación superior a reforzar el desarrollo académico, a ampliar el acceso, a lograr una difusión universal y extender el saber, y a facilitar la educación durante toda la vida» (UNESCO, 1998).

Cabe resaltar que la magnitud de los cambios resultantes de las NTIC, en todas las áreas del conocimiento científico y del sentido común, no pueden llevarnos a olvidar el establecimiento de relaciones interpersonales basado en la ética humana, en el respeto, la tolerancia, la libertad de expresión y creación, con sentido crítico sostenido por la finalidad primera de «aprender a continuar a ser» esencialmente y primordialmente *humanos*.

Para esto, necesitamos apoyarnos en una teoría que sea coherente con estos principios humanistas y que adopte, al mismo tiempo, una postura de vanguardia delante de estos avances desenfrenados por lo que está expuesta la educación superior en la sociedad del aprendizaje.

2. Una propuesta de práctica educativa concienciada

Proponer una docencia universitaria fundamentada en la teoría freiriana, en estos momentos de cambios radicales en la manera de concebir esta práctica en todos los ámbitos educativos, es asumir una actitud de coherencia histórica y aceptar que estamos del ante de una nueva revolución cultural. Pienso que nadie mejor que Paulo Freire, un hombre que siempre estuvo comprometido con y en la lectura del mundo y de la palabra de los hombres y de las mujeres, para (re)orientarnos en esta búsqueda.

Labrador (en Blanco, 1992), al escribir el prólogo de la 2ª edición de *La Pedagogía de Paulo Freire*, nos recuerda que «esta necesidad de concientización, de educarse para leer el mundo, es una necesidad universal», no es exclusiva del marco social del pueblo brasileño, puesto que en otros pueblos y otras sociedades, incluida la cultura occidental, existen injusticias y desigualdades que los sistemas socioeducativos no consiguen superar. Parece suficientemente claro que una concepción de educación libertadora, en definitiva «educación humanizante», es imperativa en todos los niveles para crear esta permanente actitud crítica que, a su vez, lleve a una postura de transformación integración y no a la pasividad de la mera aceptación-acomodación. (p.9).

Blanco (1992) buscó relacionar esquemáticamente algunas de las aportaciones y novedades de la teoría Freiriana. A continuación, transcribo aquellas que considero más oportunas para la propuesta aquí presente.

- La concientización es la pieza básica para la auténtica alfabetización (que léase «aprendizaje activo»).
- La alfabetización que directamente no busque la concientización es falsa.
- Su intención educativa comporta un método, que no sólo conlleva contenido cualitativo y cuantitativo, sino que predispone al educando para una capacitación crítica; le potencia de un sentido, le da una facultad para poner la realidad envolvente en amplio paréntesis.
- Es novedad la pretensión de que el educando sepa biografiarse, historizarse, existencializarse.
- Intento de la superación educativa tradicional, que sólo intentaba acercarse al individuo como objeto vacío, al que hay que llenar de signos gráficos, por el nuevo concepto: el educando es educador y el educador es educando; «nadie educa a nadie, nadie se educa solo».
- Educar, pues, no es llenar la cabeza del sujeto de letras, supone concientizar, «un acercamiento crítico a la realidad». Esta concientización, supone la liberación y politización crítica del individuo. (p.23).

Monclús (1988), al escribir sobre Freire, constata que él ha sido un hombre siempre atento a lo concreto, a lo real y dotado de una gran humanidad. Cuando busca justificar su interés en estudiarlo, se atiene a lo que llama «punto central» de su reflexión y de su convicción: «que todos, los “analfabetos” comprendidos, tienen saberes importantes así como la capacidad de participar en la producción del saber; de ahí su idea fundamental de la participación activa de todos en el proceso educativo y cultural, y su pasión permanente por conjugar la acción con la teoría, y no sólo la individual. Sino también la colectiva.» (p. 10).

Esta reflexión sobre la aplicación de la teoría Freiriana en la práctica docente universitaria encuentra en la Carta escrita por Freire (1994) en su libro *Cartas a Cristina*, una referencia más que nos anima a poner en práctica esta propuesta: «Ao rever hoje, tantos anos depois, a prática daquela época, ao repensar os pontos primordiais do programa que nos desafiava, percebo sua atualidade e sua vigência. Perceber sua atualidade hoje nao significa, lamentavelmente, que tivéssimos sido, a equipe e eu, uns antecipados. Significa, apenas, quao pouco avançamos em matéria de democratização de nossa educação. Democratização a que nos entregamos inteiros.» (p.119).

La constatación de esta realidad ha contribuido a que persigamos incesantemente la coherencia interna de nuestras acciones, exigiéndonos una práctica educativa concienciada, donde no podemos asumirmos como sujetos de la búsqueda, de la decisión, de la ruptura, de la opción, como sujetos históricos, transformadores, a no ser asumiéndonos como sujetos éticos.

Es desde la perspectiva ética del discurso que llevo aplicando en el aula actividades teórico-prácticas que intentan respetar los/as alumnos/as en cuanto sujetos del proceso. Para esto se ha procurado adoptar estrategias de trabajo basadas en las técnicas del problema y de la confrontación. Estas técnicas se desarrollan en el proceso de búsqueda de la respuesta a través de los desafíos del propio contexto vivencial (el campo de la comunicación en tomo de las situaciones reales, concretas, existenciales, y lo mismo en tomo de los contenidos más formales). Juntos, los sujetos interlocutores de este proceso de comunicación (alumnos/as y docente(s), además de otras personas invitadas) demandan la comprensión de los signos significantes de los significados problematizados desde una lectura crítica de la realidad. Este hecho ha favorecido la disminución de la distancia entre la expresión significativa del docente y la percepción de los alumnos en tomo al significado (pasando a

tener la misma significación para ambos), propiciando el establecimiento de un aprendizaje activo basado en el diálogo.

Para finalizar esta exposición presento, a modo de ilustración de la propuesta aquí defendida, una relación de algunas de estas herramientas de trabajo que utilizo en los cursos que imparto en el ámbito universitario, y también de la formación del profesorado: «*Diálogo de las Manos*» (normalmente se utiliza para iniciar un trabajo que necesite des-pertar la noción de individualidad biopsicosocial y cultural del grupo); «*Toque Verbal/No Verbal*» (presenta un resultado expresivo cuando el objetivo es «romper barreras» y «profundizar en las formas de lenguaje»); «*Los Adjetivos*» (la clave de esta actividad se encuentra en la noción de diferencia, en la diversidad de la comunicación y en la necesidad del respeto de las particularidades de los demás); «*Pasar el Cuerpo*» (proporciona a los participantes oportunidades para analizar su grado de confianza o desconfianza en los otros miembros del grupo, además de ayudar en la aproximación de los mismos); «*Descubrimiento*» o «*Cuerpo Objeto*» (se utilizan hojas de periódico, que son colocadas en el suelo formando un gran cuadrado. Lo importante es la vivencia y reflexión sobre nuestro cuerpo en el espacio (en este caso, limitado) y ante lo desconocido); etc.

La metodología sugerida busca facilitar el descubrimiento de uno mismo, de los demás y sus relaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, utiliza también palabras generadoras (universo temático del grupo) como recurso para auxiliar a la aplicación de las técnicas de dinámica de grupo. El desafío es sensibilizar a los/as alumnos/as y/o profesionales que participan de estos cursos, de la necesidad de permitir que el cuerpo se exprese, ya que él es la propia manifestación simbólica del hombre en el mundo, siendo por tanto, el canal más directo para transmitir sentimientos, deseos y pensamientos.

Algunas de estas técnicas, creadas por mí tras varios años de trabajo e investigación en la escuela y en la universidad, tienen como foco central de las actividades la reflexión inicial sobre ¿Qué es tu cuerpo para ti? (en un contexto individual y social). A través de la exteriorización de las emociones podemos entrar en contacto con nuestros límites ya internalizados y, al mismo tiempo, con nuestro potencial creativo, innovador, que está en todos nosotros, predisponiéndonos más favorablemente ante el desafío de «aprender a aprender a resolver problemas».

Freire (en Monclús, 1988), cuando es preguntado sobre «¿cómo piensas que puede aplicar y buscar la aplicación de un método de educación libertadora, de investigación participativa y activa en una clase universitaria con 100-120 alumnos? [...]», empieza hablando sobre el acto de enseñar y de sus características fundamentales, dándonos a entender que primero hay que preguntar en favor de qué, en favor de quiénes, yo estoy enseñando «algo» y esta contestación es política, substantivamente política y efectivamente pedagógica, y que es a partir de la respuesta que compromete o que debería comprometer al profesor y demandar de él una coherencia con su discurso.

Él reafirma que para un educador progresista, no se puede entender la práctica educativa solamente a partir del profesor, solamente a partir de los alumnos, solamente a partir del contexto, solamente a partir del contenido, solamente a partir de los métodos, porque la práctica educativa es una totalidad. Llama la atención que «metodológicamente yo no puedo ser igual, por lo tanto, a un profesor reaccionario y autoritario, pero yo reconozco que hay que usar e inventar métodos, hay que usar e inventar técnicas, hay que descubrir medios creados, hay que aprovechar situaciones, de ahí la necesidad que tiene para mí un profesor progresista de ser imaginativo y dejar volar su imaginación más allá, es lo que una vez más es la utopía.» (idem, p. 178).

Freire (1997) en relación al *pensar cierto* en la práctica docente escribe que la gran tarea del sujeto que piensa cierto no es transferir, depositar, ofrecer, domar al otro, tomado como paciente de su pensar, la inteligibilidad de las cosas, de los hechos, de los conceptos. La tarea coherente del docente que piensa cierto es, ejerciendo como ser humano la irrecusable práctica de inteligir, desafiar al educando con quién se comunica y a quién comunica, producir su comprensión del que viene siendo comunicado. No hay inteligibilidad que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funde en la dialogicidad. El pensar cierto por eso es dialógico y no polémico.

3. A modo de conclusión

Delante de esta «nueva» sociedad: ¿Qué es innovar? ¿Cómo innovar? ¿A partir de dónde? Creo que innovar en este contexto universitario implica estar inmerso en una reflexión constante de esta realidad, desde una práctica docente de investigación-acción colaborativa desde el aula, que tenga como objetivo primero «aprender a resolver problemas» de forma compartida y crítica, con claridad y con coraje para proponer cambios radicales en las estructuras organizativa y curricular de la universidad, dinamizando las relaciones y las prácticas pedagógicas en el seno de la misma, cambios más necesarios todavía en los tiempos de la Sociedad de la Información y de la Comunicación.

En palabras de Freire: «Uma pedagogia utópica de denúncia e de anúncio, como a nossa, tem que ser um ato de conhecimento da realidade denunciada. [...] Quanto mais progride a problematização, mais penetram os sujeitos na essência do objeto problematizado e mais capazes são de “des-velar” esta essência. [...] Sua auto-inserção crítica na realidade, ou melhor, sua conscientização, faz com que sua apatia se transforme num estado utópico de denúncia e anúncio, um projeto viável.» (Freire, 1980). Así pues, para participar en la calidad de docentes creativos y críticos, comprometidos con la formación de un diseño de sociedad democrática que busca la innovación —su propia transformación y modernización— hay que replantear una educación superior que atienda no solamente a las necesidades y expectativas del momento en que vivimos, sino que vislumbre también los caminos posibles y viables para un «nuevo» tiempo. Hay que tener utopías.

Bibliografía

- ADELL, J. (1998): «Redes y Educación»: De Pablos, J.; Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas Tecnologías. Comunicación audiovisual y educación*, pàg. 177-211. Barcelona: Ed. Cedecs.
- BLANCO, R. (1992): *Pedagogía de Paulo Freire. Ideología de la Educación Libertadora*. Madrid: Ediciones Endymion. 2º ed. (1ª edición: 1979).
- CAPRA, F. (1994): *O ponto de mutação*. (Traducción de Álvaro Cabral), Sao Paulo: Cultrix.
- CARR, W. (1987): *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada Editora S.L.
- DELORS, J. et al. (1998): *Educação: um tesouro a descobrir. «Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI»*. Sao Paulo: Cortez. MEC, UNESCO.

- FLECHA, R. (1995): «Los profesores como intelectuales hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI», *Revista Tendencias Pedagógicas*, núm. 2. Madrid, págs.: 67-76.
- FREIRE, P. (1977): *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2ª ed.(1ª edición: 1975).
- FREIRE, P. (1980): *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (traducción de Kátia de Mello e Silva). Sao Paulo: Moraes, 3ª ed. (1ª edición: 1967).
- FREIRE, P. (1983): *Extensao ou Comunicação?* (Traducción de Rosisca Darcu de Oliveira), Rio de Janeiro: Paz e Terra, 7ª ed. (la edición: 1969).
- FREIRE, P.; FAGUNDEZ, A. (1985): *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1987): *Vivendo e aprendendo: experiências do idac em educação popular*. Sao Paulo: Brasiliense, 10ª ed. (1ª edición: 1980).
- FREIRE, P. (1993): *Profesora SIM tia NAO. Cartas a quem ousa ensinar*. Sao Paulo: Olho d'água.
- FREIRE, P. (1994): *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1995): *À Sombra desta Mangueira*. Sao Paulo: Olho d'água, . 2ª ed.
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 4ª ed. (1ª edición: 1992).
- FREIRE, P. (1997): *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1998): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 25ª ed. (1ª edición: 1970).
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Temas de educación, Paidós/MEC. 25ª ed. (1ª edición: 1970).
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1996): *Las NNTT en la mediación didáctica*. Publicación electrónica (<http://noguera.fcep.urv.es/apgs/oviedo.htm>).
- GONZÁLEZ SOTO, A. P. (1999): «Mas allá del curriculum: La educación ante el reto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación». *Universitat Tarragonensis. Revista de Ciències de l'Educació*. XXII, IIIe. Tarragona, págs. 151-162.
- HENRÍQUEZ, C. P. y GONZALEZ, S. A. P. (1999): *El Trabajo Colaborativo en los procesos formativos apoyados en la Red*. CONIED' 99.
- IBERNÓN, F. et al. (1993): *La formación permanente del profesorado en los países de la CCEE*. Barcelona: ICE/Horsori.
- WITTROCK, M. C. (1989): *La investigación de la Enseñanza I*. Enfoques, teorías y métodos. Barcelona: MEC, Paidós Educador.
- LA TORRE, A. et al. (1992): *Investigación Educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor S.A.
- LUCKESI, C. et al (1991): *Fazer Universidad: Uma proposta metodológica*. Sao Paulo: Cortez.
- MONCLÜS, A. (1988): *Pedagogía de la Confrontación: Paulo Freire. Nuevos Planteamientos en Educación de Adultos*. Barcelona: Editorial Anthopos.
- REVISTA DE EDUCAÇÃO (1998): *Paulo Freire*. AEC. Associação de Educação Católica do Brasil. Ano 27, N° 106, JAN / MAR.
- RISOPATRON, V. (1991): *El Concepto de Calidad de la Educación*. Santiago do Chile: OREALC / UNESCO.

- RODRÍGUES ESPINAR, S. (1998): *El debate sobre la calidad de la educación: Sus perspectivas*. Universidad de Verano. La Palmas de Gran Canaria, Maspalomas.
- SALINAS, J. (1998): «Redes y educación: Tendencias en educación flexible y a distancia». Pérez, R. et al *Educación y tecnologías de la educación*. Oviedo: II Congreso Internacional de Comunicación, tecnología y educación, pág. 141-151.
- SAVIANI, DERMEVAL (1986): *Educação: Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados.
- UNESCO (1998): *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. París: Conferencia Mundial sobre la Educación Superior.