



Revista Interuniversitaria de Formación del
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza
España

Arandia Loroño, Maite

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18, núm. 2, 2004, pp. 59-77

Universidad de Zaragoza

Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418205>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

Maite Arandia Loroño

Correspondencia

Maite Arandia Loroño

Universidad del País Vasco
(UPV/EHU)

Escuela Universitaria de
Magisterio de Bilbao
Ramón y Cajal, 72
48014 Bilbao

Tel. 94 601 45 70

Fax 94 476 11 29

E-mail: toparlom@lg.ehu.es

Recibido: 08/06/2004

Aceptado: 01/08/2004

RESUMEN

Romper con las estructuras tradicionales y bancarias es una tarea importante para la teoría y práctica formativas. El pensamiento de Freire aporta elementos suficientes para avanzar en esa ruptura. Si algo es importante dentro de toda su producción escrita y testimonio de vida es la creación de climas de trabajo horizontales donde se hace posible producir y no reproducir el conocimiento. En ocasiones seguir esa máxima resulta difícil porque nuestros procesos de socialización nos han llevado a mantener un protagonismo mayor de la figura del formador que del proceso. Sin embargo, Freire nos dice que el modo de crear un proceso que realmente forme es mediante el diálogo. Este artículo trata, por tanto, de ir desentrañando el sentido que su pensamiento tiene para la formación de educadores.

PALABRAS CLAVE: Procesos de interacción educativa, Formación inicial, Formación continua.

The education of Teachers from Freire's perspective

ABSTRACT

To innovate and renew long established formative structures is one of the functions of educational theory and practice. Freire's thought is a landmark and a stimulus for innovative approaches to education. One of his proposal refers to the necessity for all the agents implicated in the educational process, to cooperate and contribute with their initiatives to advancements in the construction of knowledge; and not so much resorting for the purpose to the reproduction of traditional thought. Something not easy to

Maite Arandía Loroño

promote, because we have long assigned to the educator the central role in the formative process. Freire insists on the point that only through dialogue and understanding between the people participating in the process, the formative objectives can be successfully attained. The aim of the present paper is to explore Freire's thought in whatever relevance it might have for improvements in the training of future teachers.

KEYWORDS: Educational interaction process, Preservice teacher education, Inservice teacher education.

Introducción

Se está produciendo un giro dialógico dentro de la sociedad, que se percibe en el mundo de la vida y en el del sistema. Podemos encontrar algunos indicadores que nos hablan de ello: el cambio del patrón tradicional de familia; los procesos de negociación en diálogo, que empiezan a establecerse en las relaciones de pareja, superando concepciones patriarcales; el giro dialógico en el feminismo yendo más allá del feminismo de la igualdad y de la diferencia; la superación «poco a poco» de las concepciones verticales en la educación, que permite construir el proyecto educativo de las instituciones desde una concepción horizontal y comunitaria... Son muchos más los indicadores, pero los apuntados ponen en evidencia que el diálogo es un grito y una fuerza que va cobrando sentido y lugar dentro de las sociedades. En relación al mismo hemos de tener en cuenta el pensamiento de Freire [1970, 1973, 1993], quien aportó una teoría social dialógica que tenemos como referente en la Educación y en los procesos de formación de educadores.

Hemos de tener presente, también, que el proyecto social neoliberal, canalizado hábilmente por el propio proceso de globalización, presiona con ahínco; impulsado por la ruptura de las barreras materiales, lo que permite un libre mercado, y por un pensamiento fatalista, desde el que se afirma que «las cosas son así porque no pueden ser de otro modo»; mensaje que bloquea, anestesia e inmoviliza a las personas. Imperan los intereses económicos, la mercadería frente a los intereses formativos. La exclusión social y educativa es una realidad fuertemente marcada por el citado proyecto, que sólo asegura la consolidación económica de «unos pocos», frente a la enorme escasez y precariedad de «unos muchos».

Tenemos, pues, dos fuerzas que pugnan: la del pensamiento único, con su modelo de vida y de acción tan bien distribuido e interiorizado mediante los medios de comunicación de masas; y la de la diferencia, apoyada en el diálogo que viene soportado por el giro comunicativo que se está produciendo en la sociedad del

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

conocimiento; giro que nos conduce, también, a nuevos modos de relación y, sobre todo, a diferentes métodos en el análisis de los asuntos humanos y educativos.

En este contexto, la Educación cobra un protagonismo importante, puesto que se ha de proponer que las personas consigan las herramientas de conocimiento básicas para estar incluidos y no en los márgenes de esta sociedad, dado que en ella el conocimiento se convierte en la medida de todas las cosas. En consecuencia, la formación de los educadores pasa a ser un referente ineludible, puesto que éstos han de estar bien atentos en su hacer a las situaciones de exclusión que se puedan presentar o en las que se pueda incurrir. Y, sobre todo, han de crear condiciones educativas que permitan trabajar por la justicia, dignidad y solidaridad. En este proceso de preparación, el pensamiento de Freire resulta ser una brújula que nos orienta en el camino de la formación.

En este sentido, se están realizando bastantes esfuerzos en la formación inicial y continua, para intentar articular procesos formativos críticos y plasmar en prácticas pedagógicas las ideas socioeducativas de Paulo Freire. A través de este artículo pretendo rescatar las aportaciones de Freire de cara a la formación de educadores, por un lado, y, por otro, poner ejemplos de prácticas que se asientan en sus principios y desarrollan estrategias dialógicas en formación. Es posible, por lo tanto, ir más allá de la transmisión de información y generar procesos de formación comunicativos, que contribuyen a la construcción de pensamiento útil. Hacer, en definitiva, realidad la dialéctica entre pensamiento y acción, entre sistema y mundo de vida, entre ciencia y realidad.

Pensamiento educativo de Freire que orienta la práctica en formación (I)

Resulta difícil comenzar a hablar de la formación de educadores sin hacer referencia al sentido que para Freire tiene la educación y ser educador. Sería pretencioso por mi parte pretender sintetizar el pensamiento educativo de Paulo Freire; no es posible condensar en pocas líneas una vida dedicada al pensamiento y a la acción comprometidas; sería más bien un esfuerzo innecesario de simplificación. Sólo pretendo trasladar una imagen de educador y del modo de hacer educación que nos permita entender el sentido que tiene la formación permanente para Freire y así concretar qué naturaleza han de tener el tipo de procesos formativos que podemos impulsar.

De ahí, que voy a intentar rescatar algunas claves generales de su pensamiento educativo. Son las siguientes:

Maite Arandía Loroño

La Educación siempre se produce en un contexto concreto, está contextualizada. La educación nunca es ajena al mundo en el que se produce, sino que está entrelazada a él. Se origina en una época histórica, económica y política concreta. Por tanto, cualquier hecho educativo y también formativo se ha de vincular a esa lectura de la realidad y al significado que tiene dentro de esa red de relaciones históricas, políticas y económicas. Para entender el significado actual de la educación, por tanto, no nos podemos sustraer de su ubicación dentro de la sociedad del conocimiento y dentro de un proceso general de mundialización, llamado por algunos de globalización. En este sentido, la educación no puede mantenerse al margen de ciertas constataciones sociales: aumento de las desigualdades sociales y educativas, el tratamiento de la educación en términos de mercancía, su privatización, las grandes dificultades de sectores y espacios geográficos de acceso a las nuevas tecnologías... La educación ha de releer su proyecto a la luz de esta problemática real, porque la educación es un derecho de los pueblos y de las personas que ha de proyectarse a lo largo de toda la vida. Y ha de ser asumida con responsabilidad y compromiso para formar, tal y como se afirma en la Declaración del Seminario sobre la Educación del II Foro Social Mundial de Porto Alegre, *«personas libres y críticas, ciudadanas y ciudadanos activos y comprometidos, respetuosos de la diversidad, de la democracia, de los derechos humanos, abiertos al mundo y preocupados por el porvenir del planeta. Una Educación que desarrolle el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza, que sea un instrumento de justicia social y de emancipación de las personas y de los pueblos, que promueva la igualdad entre las mujeres y los hombres y entre las personas de diferentes orígenes y generaciones»* [2003, 3].

De ahí, que sea importante que ante cualquier acción educativa nos preguntemos por su génesis, por su ubicación y significación social, por los por qué de la misma y las consecuencias que tiene para las personas afectadas por la misma adoptar una u otra decisión sobre ese problema. Freire es muy claro al respecto e indica que: *«Mecanicistas y humanistas reconocen el poder de la economía globalizada en la actualidad. Sin embargo, mientras que, para los primeros, nada hay que hacer ante su fuerza intocable, para los segundos, casi no es posible, pero se debe luchar contra la robustez del poder de los poderosos que ha intensificado la globalización al mismo tiempo que debilitado la flaqueza de los frágiles»* [2001, 67].

En este sentido Pérez Gómez [2003] nos dice que en la actualidad apostar por un tipo de educación crítica, liberadora, supone la posibilidad de desencadenarnos del pensamiento único para ser capaces de conocer, contrastar, mejorar y

transformar las teorías personales que construimos en nuestra vida cotidiana, que nos permitan entender la realidad y ser capaces de actuar en la misma.

Toda práctica educativa está relacionada con una posición teórica: no hay práctica neutra. Tras cualquier práctica educativa siempre hay una visión del hombre, del mundo y de la sociedad. De aquí la naturaleza política que tiene la educación [FREIRE, 1990]. Hay múltiples sectores empeñados en negar esta realidad y en hacernos ver que se puede trabajar neutralmente, como dicen muchos «con objetividad». Pero, ya hemos aprendido que cuando hacen tales afirmaciones ya están dentro de una posición educativa, la que apuesta por la adaptación más que por la reconstrucción y transformación. Es más fácil dejar que las cosas sigan como están, que no las pongamos en cuestión y ello con el marchamo de lo científico y objetivo. Freire manifiesta con claridad que la neutralidad es imposible, ya que siempre estamos tomando decisiones que tienen unas consecuencias morales. Podemos optar por estar «con» las personas o estar «sobre» las personas. Cualquiera de esas opciones tiene claras implicaciones para la consideración de la relación educativa y del conocimiento. Nos dice: *«Nadie puede estar en el mundo, con el mundo y con los demás de forma neutra. No puedo estar en el mundo con los guantes puestos, limitándome a constatar. En mí, la acomodación sólo es un camino para la inserción, que supone decisión, elección, intervención en la realidad»* [FREIRE, 2001, 90].

La educación está guiada por un sueño social. El sueño para Freire es el motor de la historia, del cambio. Tener un sueño es lo que nos permite luchar, transformar y construir nuevos entornos más igualitarios y justos. *«Aunque se pregone que la educación ya no tiene nada que ver con el sueño, sino con el entrenamiento técnico de los educandos, sigue en pie la necesidad de que insistamos en los sueños y en la utopía [...] Nuestra utopía, nuestra sana locura es la creación de un mundo en el que el poder se asiente de tal manera en la ética que, sin ella, se destruya y no sobreviva»* [FREIRE, 2001, 141-143]. El sueño en la educación es conseguir una educación para todos y todas, igualitaria, solidaria, comprometida con los problemas de la humanidad, que trabaja por la construcción con toda la comunidad del conocimiento. Una educación sensible a los problemas de la humanidad, que enseña a pensar por sí mismas a las personas, que les hace competentes racional y emocionalmente. Una educación que se esfuerza por contribuir a la humanización del mundo y hacer que éste sea mejor para un mayor número de personas. Una educación que se arriesga a probar, que impulsa la investigación dentro de sus instituciones, que mantiene el aprendizaje como una tarea permanente que nos compromete a todas las personas y no sólo a los educandos, que rompe fronteras, que supera los desniveles metodológicos, que apuesta por construir con toda la comunidad, que trabaja

Maite Arandía Loroño

porque se de una apropiación efectiva de los saberes con sentido para que ayude a clarificar el mundo, que trabaja desde el diálogo... Una educación impulsada por educadores comprometidos socialmente, competentes, con responsabilidad ética, con espíritu investigador y embarcados en procesos de aprendizaje profesional permanente. Es importante, por tanto, insistir en los sueños y en su desvelamiento, porque las personas siempre estamos optando, decidiendo desde la responsabilidad; no somos sólo seres para ser entrenados o adiestrados. Tener un sueño, en fin, es el norte que nos permite proyectar con sentido y dirección tanto las prácticas educativas como las formativas.

El diálogo como método de penetración en la realidad, de construcción solidaria del conocimiento. En primer lugar, *«el diálogo implica la relación entre sujetos que tienen experiencias que interactúan para aprehender más la naturaleza de un objeto que van a analizar. El diálogo es un método de verdadero conocimiento, los sujetos de conocimiento deben abordar la realidad científicamente buscando las conexiones dialécticas que explican la forma de la realidad para lo que es preciso problematizar, constantemente, las situaciones existenciales»* [FREIRE, 1990, 76].

La construcción de procesos dialógicos tiene que ver con el trabajo por la democratización de los mismos donde se da una coparticipación de todas las personas relacionadas con esa acción educativa. Pero para que eso se produzca hemos de tener en cuenta algunos aspectos fundamentales.

Uno de ellos es el diálogo. El diálogo implica un encuentro sincero e igualitario entre personas. Para que pueda darse ese encuentro es preciso que todos se reconozcan en su saber y en su ignorancia. La autosuficiencia está reñida con el diálogo. Este es quizás uno de los primeros escollos que hemos de superar. En una sociedad competitiva e individualista como la nuestra hemos asimilado, más de lo que quisiéramos, la necesidad de estar «por encima de». Esto lo percibimos en la realidad educativa de formas diferentes: descalificando sutilmente a los otros, imponiendo nuestras formas de hacer como si fueran las únicas y las más válidas, no admitiendo las ideas de los otros con la misma genialidad que las propias, sustituyendo con nuestra palabra la voz de «los otros»... Luego el reconocimiento del valor «del otro» es la primera puerta que hemos de cruzar para estar en una situación de apertura y poder encontrarnos con otra existencia y otro modo de percibir la realidad.

Un segundo aspecto importante es la confianza en «los otros»: sí pueden, sí saben y sí son capaces. Un tercer aspecto es la postura crítica que toda situación de diálogo implica. Entramos en diálogo para conocer mejor, o como nos dice

Freire (1997a, 91): «para saber lo que todavía no sé y para saber mejor lo que ya sé». Y, un cuarto aspecto, desde su punto de vista, es la capacidad de amar. Sentimos, normalmente, recelo al hablar de amor dentro de un documento caracterizado de académico, nuestra razón nos distancia de nuestra emoción. Y hemos bebido demasiado de esa misma fuente. Sin embargo, el mismo Freire y su hija Magdalena [2000, 141] al hablar de su padre, nos dicen que era el afecto y el amor los que regían su interacción con el mundo, así como su certeza de que «es necesario amar para educar, aprender y enseñar».

La apuesta por una educación de la pregunta. Según Freire, «lo que es importante para saber mejor es educar la curiosidad y apostar por la educación de la pregunta en lugar de la respuesta. Ahora bien, preguntar y responder son caminos constitutivos de la curiosidad» [FREIRE, 1997, 20]. El sistema educativo, y también el de la formación, están montados en términos de respuesta más que de pregunta e indagación. Presionados por los programas, por el ansia de acumular conceptos, por la presión de responder a las exigencias impuestas por el mercado y por el mundo empresarial, tendemos a idear estrategias educativas que conducen a la asimilación y a la devolución casi mimética de lo trabajado. Es un esfuerzo ímprobo de reproducción. Sin embargo, Freire remarca continuamente que la educación tiene que ver con la producción, con la creación y para ello nos hemos de hacer preguntas. Sólo desde las preguntas entramos en un proceso de indagación que nos permite conocer mejor lo conocido, conocer lo desconocido y producir nuevo conocimiento. Porque, «hay preguntas que tenemos que hacernos con insistencia todos nosotros y que nos hacen ver la imposibilidad de estudiar por estudiar, de estudiar sin comprometerse, como si de forma misteriosa, de repente, nada tuviésemos que ver con el mundo, un mundo exterior y distante, alejado de nosotros y nosotros de él. ¿Con qué fin estudio? ¿A favor de quién? ¿En contra de qué estudio? ¿en contra de quién estudio?» [FREIRE, 2001, 90].

Impulsar la lectura del mundo es la tarea a desempeñar por los educadores críticos. Freire nos deja muy claro que la acción educativa supone un encuentro pensado para conocer y no para la transmisión. Esto requiere entrelazar el texto con el contexto en el que aquel se produce. «Los educadores que no hacen este esfuerzo, porque simplemente memorizan sus lecciones, necesariamente, rechazan la educación, como una situación gnoseológica, y no quieren el diálogo comunicativo. Para ellos la educación es la transferencia del conocimiento; consiste en extenderlo a los educandos pasivos, con lo que impiden, en estos últimos y en ellos, el desarrollo de la postura activa y coparticipativa, característica de quien conoce La educación que renuncia a ser una situación gnoseológica auténtica, para ser narrativa verbalista, no

Maite Arandía Loroño

posibilita el acceso al logos. Y, si los educandos lo consiguen, lo hacen a despecho de la educación misma» [FREIRE, 1973, 92-93].

De todo ello podemos derivar algunas consecuencias sobre las que habremos de pensar en las instituciones que nos dedicamos a la educación y a la formación, puesto que son las que pueden asegurar un cambio en la educación y la realización de acciones educativas alternativas. Son las siguientes [BORGES, 2000]:

Desentrañar la función política que cumple el proyecto educativo y formativo en el que estamos insertos, y por el que apostamos.

Convertir los espacios educativos y formativos en lugares de reflexión, de estudio, de debate y de construcción de conocimiento, generando círculos auténticos de cultura constituidos por todos los agentes involucrados en el proyecto educativo y social. A través de ellos, además de analizar los problemas educativos que se tienen, permiten tomar conciencia de la problemática social y generar hábitos realmente participativos.

Comprender la acción educativa dentro de una perspectiva más amplia de democracia y de hacer democrático; de incorporación activa de todas las voces en el análisis y la búsqueda de caminos diferentes para los problemas educativos.

Dar sentido a la idea de construir colectivamente, a partir de la interacción entre iguales, para generar conocimiento entre todas las personas.

Articular en toda acción educativa la razón y la emoción. Tal y como nos indica Freire: «*Conozco con mi cuerpo entero, sentimiento, pasión. También razón*» [1997, 18].

Impulsar una auténtica relación solidaria y dialógica entre los educadores y educandos y entre todos los demás agentes educativos.

Repensar la concepción del conocimiento y seleccionar contenidos significativos que permitan realizar a las personas una lectura crítica de la realidad.

La formación como lectura de la realidad (II)

Si hemos dicho que hemos de impulsar procesos educativos liberadores, o lo que es lo mismo dialógicos, la formación de educadores tendrá que orientarse en esa misma dirección y asentarse en los mismos principios desde los que se articulan los procesos educativos. La formación para Freire está relacionada con la creación de procesos reflexivos donde se va enlazando la práctica con la teoría

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

desde esa tensión dialéctica que mantienen entre ellas, lo que hace posible la «aproximación cada vez mayor entre lo que digo y lo que hago, entre lo que parezco ser y lo que realmente estoy siendo» [1997a, 93]. Pero lo cierto es que el envoltorio de eficacia, mercantilismo que nos cubre, nos conduce a expropiar al trabajo formativo de los elementos sociales y políticos desde los que esas prácticas cobran un significado distinto: son algo más que saber utilizar bien ciertas herramientas conceptuales y procedimentales.

Luego, nos exige realizar un análisis de la sociedad. Una simple lectura de la sociedad de la información y del papel que desempeñan las personas en ella, nos permite visualizar las competencias que se nos imponen para estar dentro y no afuera: convertir la información en conocimiento útil, tener iniciativa, capacidad para abordar el reconocimiento, análisis y proyección de los problemas cotidianos desde una perspectiva multidimensional, ser capaz de trabajar en equipos interprofesionales, interagentes... reconociendo otros lenguajes y visiones de la realidad, construyendo lenguaje común con ellos para el afrontamiento de los problemas educativos, ser capaz de establecer un diálogo intercultural... Seguramente, son muchas más las competencias, pero las señaladas nos remiten a una construcción de pensamiento complejo, en forma de red.

Tanto la superación del problema de la instrumentalización de la formación, como el análisis de competencias requeridas en el mundo social y laboral, nos lleva a repensar no sólo el sentido y el para qué de lo que hacemos en la educación y en la formación de educadores sino que, además, esa reflexión se ha de proyectar en situaciones educativas y formativas prácticas que aseguren el desarrollo de tales competencias, apoyándonos en estrategias formativas con antiguos y nuevos códigos comunicativos analógicos y digitales.

En este sentido, es interesante la aportación que realiza una participante en un curso de formación, quien pone de manifiesto la relectura que efectúa, a la luz de la sociedad de la información, de uno de los aspectos del pensamiento de Freire: la construcción de conocimiento como fuente emancipadora. Comenta que esa idea de Freire le ha ayudado a conectar con la necesidad de trabajar por convertir y trasladar la información en conocimiento, porque hoy la sobreinformación es la fuente de mayor sumisión y alienación. Considera que su función educativa, siguiendo la pedagogía de Freire, ha de ser poner su fuerza en conseguir ese fin educativo de producir conocimiento.

Para ello, Freire [1997a] diferencia con claridad la formación del mero entrenamiento en destrezas. Cuando optamos por entrenar estamos desterrando la

Maite Arandía Loroño

dimensión política que tiene toda acción formativa y desarrollando una formación de tipo bancario que sólo contribuye a la saturación informativa.

En la formación es preciso, por tanto, superar esa tendencia instrumental, tecnicista, que la domina. Es bastante evidente que asistimos a procesos de tipo informativo más que indagativos, procesos donde se separa la teoría de la práctica. Tenemos la certeza de que los procesos informativos inciden débilmente en la transformación de las prácticas educativas porque se producen desligadas de ellas. Cuando sucede eso los educadores no encuentran el sentido de las mismas, les es imposible desvelar las contradicciones en las que se encuentran y lo único que se produce, lo máximo, es una aplicación de técnicas a la realidad del aula o de cualquier otro escenario educativo, en lugar de una reinterpretación de la acción a la luz de la teoría.

Pero, para poder reinterpretar las prácticas es necesario, según Freire, humanizar la formación, esto es, perseguir la búsqueda de la autonomía, de una mayor conciencia sobre el mundo y de mayor capacidad de crítica en los educadores. Sólo es posible conseguirlo mediante un proceso de reflexión crítica sobre nuestras prácticas. La reflexión nos conduce a desvelar dilemas en los que estamos enmarañados y, a la vez, a descubrir sentimientos de miedo, de rebeldía... Nos conduce a tener una imagen integrada de razones y emociones. Al fin y al cabo, *«el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente «leído», interpretado, «escrito» y «reescrito»* [1997a, 94].

Por tanto, una acción formativa tiene que ayudar a desvelar las distintas concepciones sociales que están tras nuestras prácticas y para ello tendremos que recurrir al análisis de los distintos elementos que contienen esa acción: hacia adonde apunta, sus estrategias, la consideración de sujeto y del conocimiento en las que descansa, la relación educativa que promueve, la metodología, la idea de evaluar que mantiene, a favor o en contra de quién o de qué se alza.

La formación, para Freire, está relacionada en suma con el diálogo sobre nuestras visiones del mundo. Por lo tanto, en un proceso de formación no se trata tanto de que ofrezcamos nuestra visión sobre las cosas cuanto que dialoguemos sobre la visión que tienen los otros y la nuestra propia. Formarse, en fin, es entrar en el análisis de la coherencia entre nuestro pensamiento y acción. En realidad, aprendemos como educadores cuando estamos, de modo permanente, en disposición para repensar lo pensado, revisar nuestras posiciones, involucrarnos con la curiosidad del alumnado (o de «los otros»). La curiosidad nos hace preguntarnos sobre cuestiones que no nos habíamos planteado anteriormente, lo que nos lleva a trabajar educativamente, no como burócratas de la mente sino

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

reconstruyendo los caminos de esa curiosidad [FREIRE, 1994, 13]. Pensar sobre nuestra práctica, por tanto, nos conduce al reforzamiento teórico.

Una cuestión fundamental para poder generar un proceso formativo en diálogo es que los grupos de formación conformen un clima asentado en las relaciones horizontales desde las que sí es posible dialogar. La horizontalidad precisa considerar «al otro» (sea éste quien sea) con capacidad suficiente para aportar, crear un proceso, enseñar y aprender; significa darle valor y coprotagonismo dentro del proceso; y ello, requiere estar en una situación presidida y regulada por lo que Habermas [1998] denomina pretensiones de validez por contraposición a las pretensiones de poder. Flecha afirma que en el primer caso *«se impone la fuerza de los argumentos que supone estar dispuesto a entrar en un diálogo en que los argumentos de los demás te pueden llevar a rectificar los propios. En el segundo caso, sin embargo, se aplica el argumento de la fuerza; esto es, pretender que una cosa sea considerada como buena o verdadera imponiéndola por la fuerza»* [1999, 5].

Un proceso formativo de esta naturaleza exige partir de la experiencia de las personas, de sus necesidades, porque siempre que se intente orientar el diálogo hacia espacios que no conectan con las necesidades sentidas de las personas, tiene como consecuencia el silencio y la indiferencia de ellas. El proceso no les dice nada y no les ayuda a generar una relación entre pensamiento y acción, entre teoría y práctica, porque éstas aparecen desligadas.

Un recurso imprescindible para penetrar en ese análisis de la experiencia es, como afirma el autor, volver atrás para entender mejor. Si trasladamos esto a la formación, encontramos que narrar nuestra práctica educativa se convierte en un buen punto de partida para comprender y entender mejor lo que hacemos y poder, en fin, transformarlo. Esta mirada hacia atrás permite desvelar los aspectos que quedan escondidos y de los que no somos conscientes, pero que nos hablan de nuestra teoría implícita social. Es la reflexión sobre nuestros propios procesos de formación y de intervención educativa lo que nos permite reconocer aspectos esenciales para repensar nuestra acción educativa. Esta regresión temporal permite, en definitiva, reconstruir el pasado a la luz del presente, aportando un nivel distinto de comprensión.

En este sentido, hemos utilizado diversas herramientas metodológicas, tanto en la formación inicial como en la continua, que inducen a clarificar las experiencias para poder, a partir de las mismas, penetrar en su análisis y comprensión. Así, por ejemplo, dentro de la Diplomatura de Educación Social y en relación a una de las asignaturas relacionadas con la teorización sobre los procesos

Maite Arandia Loroño

de enseñanza-aprendizaje estamos utilizando lo que denominamos «Historia formativa» [ARANDIA & ALONSO & MARTÍNEZ, 2004]. A través de este instrumento el alumnado ha de construir un relato sobre su contacto con la educación a lo largo de su vida y sobre el eco que ella ha tenido en lo que hoy es, en lo que no es y en lo que puede llegar a ser. Los relatos nos ayudan a entrar en la interpretación de las teorías educativas con las que *de facto* están operando. Este análisis nos permite, también, reconocer grandes temas generadores, que los formulamos a modo de preguntas que nos dirigen la acción de construcción teórico-práctica en la asignatura.

Otro ejemplo práctico lo encontramos en una acción formativa realizada dentro de un proceso de formación de formadores. En ella recurrimos a la «autobiografía profesional» para entrar en el entramado de la formación tal y como la han vivido, la han impulsado, se han situado como agentes, como sujetos u objetos... Nos ha permitido detectar los grandes dilemas educativos ante los que nos situamos como educadores y formadores, y problematizarlos: educación *versus* instrucción, formación adaptativa *versus* transformadora, el formador como instructor o como facilitador.

Al hablar del planteamiento educativo de Freire hemos constatado que el sueño es esencial porque marcamos unos deseos, un horizonte por el que actuar y pensar. También en la formación hemos de desvelar nuestros sueños y utopías, puesto que nos ayudan a clarificar por qué y para qué estamos trabajando como formadores. Esta afirmación no debe de quedar en meras palabras sino traducirla en una práctica formativa concreta, tan simple o tan compleja, como relatar nuestro sueño dentro de la formación, nuestro sueño como educadores en contacto con personas. Este ejercicio lo estamos realizando tanto en la formación inicial como en la continua. Es una herramienta interesante porque permite abrir la caja de los propósitos y poner delante de todos nosotros elementos de las experiencias de las personas que estamos compartiendo ese espacio de formación. A todas las personas nos mueven unos propósitos, trabajamos por unos deseos y sueños. Desentrañarlos permite operar de una manera no sólo realista sino penetrar con mayor profundidad en el análisis de las teorías con las que los educadores y educadoras están funcionando y que les condicionan las decisiones que adoptan en sus prácticas. Es fundamental dentro de la formación no obviar esa necesidad de articular el mundo de las ideas con el de las experiencias construidas.

Pero, ¿Cuál es nuestro sueño en la formación?

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

Una formación ligada a los problemas que tiene la práctica educativa dentro de las instituciones, por lo tanto contextualizada. Una formación que nos ayuda a pensar en profundidad sobre lo que hacemos y que nos ayuda a transformar la educación. Una formación que nos ayuda a entender el mundo y que nos involucra en la transformación de los contextos, para que éstos sean cada vez más igualitarios. Una formación solidaria, sensible a las desigualdades y que trabaja por aprender a realizar acciones que tiendan a su superación. Una formación donde la diversidad se toma como un factor de potencialidad.

La realización de ese sueño requiere la creación, tanto en la formación inicial como continua, de espacios para la discusión y el trabajo colectivo, espacios donde se reflexiona sobre la práctica y se la somete a una evaluación continua. Espacios que están organizados desde el diálogo. En el caso de la formación inicial de educadores nos llevaría a convertir las aulas universitarias en espacios de encuentro, de construcción, donde el aprendizaje está relacionado con cambiar *«la mirada, incorporar una mirada transformadora del conocer y del pensar. Mirar las incertidumbres como motor y no como freno»* [ANGUITA & LÓPEZ, 2004, 59-61].

¿De qué modos podemos ir contribuyendo a la realización de ese sueño?

Podemos extraer ciertas «certezas provisionales» que nos aseguren impulsar procesos formativos asentados en el pensamiento de Freire y que apunten hacia ese horizonte del sueño. Algunas de ellas son las que siguen:

Dialogar de modo permanente con mi práctica. El diálogo con la práctica, a la luz del análisis teórico y social, es un gran momento de aprendizaje y por lo tanto de formación, que tiene consecuencias en mi acción educativa, puesto que me ayuda a comprenderla en sus razones últimas, tomar conciencia de mi posición ante ella y proyectar acciones transformadoras. Esta relación dialéctica entre la teoría y la práctica nos encamina a analizar los hechos que se desencadenan, en el día a día de la educación, como temáticas generadoras o impulsoras de un proceso de conocimiento sobre nuestro hacer profesional, haciéndonos más y más competentes en nuestra labor. *«El educador que no lleve en serio su formación, que no estudie, que no se esfuerce por estar a la altura de su tarea no tiene fuerza moral para coordinar las acciones educativas* [FREIRE, 1997a, 88].

La construcción colectiva y colaborativa. La construcción colectiva del conocimiento, exige valorar y reconocer lo que el otro aporta y por tanto valorar su especificidad e identidad, el sentido de la diferencia. Exige respetar esa diferencia planteando objetos comunes de análisis a los que contribuimos desde nuestro

Maite Arandía Loroño

modo genuino. Hemos de trabajar con estrategias que lo potencien como: tertulias dialógicas, contraste de lecturas de documentos profesionales, foros digitales asentados en la clave de la reflexión compartida, procesos de investigación...

La creación de contextos teóricos en los entornos formativos. Un proceso central en la formación permanente es la creación de contextos teóricos desde los que nos distanciamos de la práctica y desarrollamos la curiosidad epistemológica. Así pues, *«en el contexto teórico —el de la formación permanente— es indispensable la reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores, sobre nuestra capacidad de aprender [...] La dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser plenamente vivida en los contextos teóricos de formación, para ir buscando la razón de ser de las cosas. La formación continua como reflexión crítica de la práctica se apoya en esa dialéctica entre la práctica y la teoría»* [FREIRE, 1994, 116-117]. Ahora bien, los contextos teóricos no siempre están relacionados con un espacio físico, sino que es más una actitud de la mente que está abierta al análisis profundo de la práctica y a su comprensión dentro de las coordenadas históricas, políticas y sociales desde las que está construida y en las que tiene su sentido. *«En la medida en que vamos progresando en el contexto teórico de los grupos de formación, en la comprensión de la práctica y en el descubrimiento de errores y equivocaciones, también vamos ampliando el horizonte del conocimiento científico, sin el cual no nos armamos para superar los errores [...] Esta es la dinámica de pensar la práctica. Es por esto por lo que pensar la práctica enseña a pensar mejor del mismo modo que enseña a practicar mejor»* [FREIRE, 1994, 125-126].

Reflexionar sobre el contexto cultural y político de la acción educativa. Para Freire es vital que la formación induzca al análisis y reflexión crítica sobre los condicionamientos que el contexto cultural tiene sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar y sobre nuestros valores.

Es necesario investigar la práctica educativa. La formación ha de impulsar la indagación metódica, sistemática, de la realidad objeto de su estudio, lo que nos permite ir alcanzando certezas siempre provisionales y trabajando con la seguridad de quien sabe que es ese el camino.

Facilitar democráticamente los procesos formativos. Los responsables de la formación han de crear un proceso de facilitación democrático que permita al grupo de formación constituirse como verdaderos contextos teóricos. Un proceso de facilitación precisa de: clarificar y concretar las intenciones formativas, situarse en el contexto de partida experiencial del grupo para tender puentes,

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

generar un clima de relación entre iguales, articular el proceso en torno a la argumentación, poner palabras a los diversos despertares a la conciencia que se van produciendo, valorar cada paso que vamos dando y construir las nuevas líneas de avance del grupo. Exige, también, generar un ambiente de respeto, de relación horizontal, imprescindible para reconocer a «los otros» y dialogar con ellos. Esto obliga a trabajar desde unas claves básicas de convivencia, tales como: escuchar activamente a los demás, mantener silencio ante las intervenciones de los otros, lanzar preguntas para pensar con ellas, cooperar con los demás, saber que todo el mundo posee conocimiento para compartir, aportar sin miedo nuevas ideas, tener voluntad para aprender y mantener una postura abierta, buscar razones para la intervención, acudir con las cuestiones previamente preparadas. Freire nos dice que «como formador necesito ir «leyendo» cada vez mejor la lectura del mundo que los grupos con los que trabajo hacen de su contexto inmediato y del superior, del que el suyo forma parte... Experimentar con intensidad la dialéctica entre la lectura del mundo y la lectura de la palabra» [FREIRE, 2001, 93-95].

Crear espacios de reflexión en la realidad cotidiana de las instituciones. Cualquier organización educativa (formal o no formal) es un espacio de privilegio para la reflexión colectiva sobre la acción educativa y tiene consecuencias en el desarrollo o aprendizaje como educadores. Ahí se produce una interacción entre iguales: compartiendo, debatiendo, analizando lo probado...

Trabajar con una metodología que articule la teoría con la práctica. Freire afirma que la formación no ha de hacerse siguiendo una metodología tradicional donde se separa la teoría de la práctica, bien por medio del desprecio a la teoría y negando su importancia (enfaticando, por tanto, el valor de la práctica), o bien dando valor exclusivo a la teoría y negando, por tanto, el valor de la práctica. Freire, entiende que es importante en un proceso de formación «vivir, desde el primer momento, la relación contradictoria (la tensión dialéctica) que hay entre teoría y práctica» [1994, 33].

Utilizar en la formación estrategias formativas que fomenten el intercambio y el hacer solidario. Una formación articulada mediante sesiones colectivas, lecturas, intercambio de experiencias y análisis de las mismas, de debate sobre los problemas cotidianos con los que nos encontramos bien en los centros educativos, en las aulas, en los espacios con educandos, en la sociedad, en la comunidad..., preguntándonos sobre los porqués de los mismos.

Maite Arandía Loroño

La proyección de procesos formativos asentados en el diálogo (III)

Un proceso metodológico dialógico lleva a las personas que participan en el mismo a tomar conciencia real sobre su aprendizaje y a consolidar un pensamiento argumentativo y crítico. En las diferentes experiencias de formación inicial y continua construidas desde el diálogo constatamos algunas cuestiones que hemos de tener en cuenta a la hora de diseñar procesos metodológicos coherentes con la dialogicidad. Algunas de ellas son las que siguen:

Seleccionar material didáctico que permita generar un debate fructífero en el escenario formativo y que tenga sentido su inclusión en la dinámica de trabajo, puesto que ayuda a conectar con los contenidos propios de la materia.

Impulsar la utilización de criterios en la búsqueda y selección de material por parte del alumnado y en el análisis del mismo.

Incorporar testimonios reales de procesos dialógicos que se están desarrollando en otros campos educativos.

Trabajar utilizando la tertulia dialógica como eje. La tertulia nace alrededor del pensamiento que se vierte en relación a un texto que leen todas las personas que participan en la misma. La conversación que se desencadena conduce a reflexionar y comprender el sentido de las prácticas educativas, a buscar algunas respuestas a ellas y a generar iniciativas de acción en la educación. La tertulia refuerza la responsabilidad de los participantes ya que el éxito de la misma depende de la preparación previa e intervención de cada persona en el proceso reflexivo. La tertulia se enriquece con el tipo de intervenciones y la calidad y profundidad de las mismas. En este tipo de proceso es importante que los formadores incorporen todas las voces, para evitar que la reflexión sea monopolizada por los más atrevidos en el arte oral (Alonso, Arandía y Loza, 2004).

Impulsar debates en torno a temáticas o interrogantes que conecten con las prácticas de las personas, ya que incita al análisis y reflexión, y como expresa una alumna *«incita a un debate encarnecido que muchas veces me emocionaba, captaba mi total atención y me hacía participar con más pasión»* [Cuaderno de notas colectivo de la asignatura de Alfabetización y Educación de Personas Adultas. Curso 2003-2004]

Conjugar el trabajo colectivo con el trabajo personal y utilizar procedimientos individuales que ayuden a la reconstrucción global del proceso formativo. En estos casos se utiliza la herramienta interpretativa de la reconstrucción. La reconstrucción es un relato que se construye a partir del análisis de las notas que

se van recogiendo en el proceso formativo. Desvela a la luz de la teoría aquello que está detrás de las notas, lo que permite dar un nuevo sentido a la realidad que se estudia [ARANDIA & FERNÁNDEZ & RUIZ DE GAUNA, 2001; FERNÁNDEZ & ARANDIA, 2004].

Finalmente, hemos constatado que los procesos formativos proyectados a partir del pensamiento dialógico movilizan internamente a los que participan en ellos. Mueven distintos tipos de sentimientos en las personas. Nada mejor que sus palabras para terminar este trabajo. Expresan lo que sigue: «A mí personalmente este método basado en el diálogo me ha aportado tanto, me ha abierto los ojos muchas veces. Me ha hecho sentirme impotente pero a la vez fuerte sabiendo que hay personas que piensan como yo [...] Hemos debatido y eso enriquecía aún más nuestras opiniones y puntos de vista... Me he sentido con mucha libertad para expresar aquello que pensaba y he aprendido a escribir». «En este proceso, siempre he salido con muchas dudas y preguntas respecto a lo tratado, dudas acerca de la educación, del cómo se está llevando a cabo, del sistema... pero de eso se trata, de mover un poco los sentimientos de las personas y de hacerles pensar[...]». «He aprendido que hay multitud de criterios y que precisamente el que los conozcamos nos enriquece personalmente y por supuesto profesionalmente. Todos tenemos cabida en este mundo y nuestra voz se tiene que oír[...] He aprendido a ver la educación desde otro prisma [...] he crecido como persona a nivel de autonomía, [...] confío más en mí misma y en mis convicciones [...] También me he hecho más responsable e implicada con los demás [...] Se me han abierto los ojos en muchas cuestiones» [...] «Me doy cuenta de que mi mente se va formando, me estoy volviendo más crítica, no doy las cosas por hechas sino que busco los porqués, escucho opiniones y por supuesto tengo y construyo las mías [...] Soy capaz de posicionarme, siento que tengo mi mente abierta y que puedo exponer mis ideas con válidos argumentos [...]» «Para ser más participativo es importante buscar interrogantes y dudas y eso es importante en este método [...] Y, desde la concepción más freireriana, no hemos dejado nunca de «leer el contexto» y de aprender con los demás a través de la reflexión crítica y compartida...» [Cuadernos de notas colectivos de la asignatura de Alfabetización y Educación de Personas Adultas de Educación Social. Curso 2003-2004].

Referencias Bibliográficas

ALONSO, M. José & ARANDIA, Maite & LOZA, Miguel (2004). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas

Maite Arandía Loroño

- dialógicas. En: Grupo Eussare (Coord.). *La Educación de personas adultas en la sociedad dialógica. Sueños y realidades*. En prensa
- ANGUITA, Marisol & LÓPEZ, Juanjo (2004). Espacio para la acogida y el diálogo. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 59-61.
- ARANDIA, Maite & ALONSO, M. José & MARTÍNEZ, Isabel (2004). El sentido de un cambio metodológico en las aulas universitarias: el planteamiento dialógico. En: Grupo Eurssare (Coord.). *La Educación de personas adultas en la sociedad dialógica. Sueños y realidades*. En prensa
- ARANDIA, Maite & FERNÁNDEZ, Idoia & RUIZ DE GAUNA, Pilar (2001). *El procedimiento de reconstrucción como medio de desarrollo profesional en la formación de formadores*. Presentado en el Simposium n. 3 de Pedagogía de La Habana, en la Investigación pedagógica en el perfeccionamiento permanente de la formación.
- BORGES, Nacha (2000). Consultado en:
www.paulofreire.org.br/asp/textos/MESAS%20REDONDAS.pdf
- FERNANDEZ, Idoia & ARANDIA, Maite (2004). *Hezkuntzako ikerkuntza partaidetzaren ikuspegitik: errealitatea pentsatuz eta eraldatuz (La investigación educativa desde el punto de vista de la participación: pensando y transformando la realidad)*. Bilbo: UEU
- FLECHA, Ramón (1999). *Habermas: Teoría de la Acción Comunicativa*. Documento interno policopiado.
- FREIRE, Magdalena (2000). Un testimonio. *Cuadernos de Pedagogía, Especial 25 años. Pedagogías del Siglo XX*, 141.
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- FREIRE, Paulo (1993). *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1997). *A la sombra de este árbol*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (1997a). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Siglo XXI.
- II FORO SOCIAL MUNDIAL (2002). *Declaración del Seminario sobre la Educación*. Consultado en: www.fmrppv.org/sefsm.htm.
- HABERMAS, Jürgen (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel (2003). *La construcción del sujeto en la era global*. Ponencia presentada en las Jornadas sobre Interculturalidad en la globalización. Sestao (Bizkaia).

La formación de educadores y educadoras desde la mirada de Freire

VARIOS (2004). *Cuadernos de notas colectivos de la asignatura de Alfabetización y Educación de Personas Adultas de Educación Social*. Curso 2003-2004. Documentos Policopiados.