



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Escobar Guerrero, Miguel (1984)**  
**“EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN (SU ESPACIO EN LA UNIVERSIDAD)”**  
**en Perfiles Educativos, No. 5 (24), pp. 29-36.**

## EDUCACIÓN Y LIBERACIÓN (SU ESPACIO EN LA UNIVERSIDAD)

Miguel ESCOBAR GUERRERO

*Muchos de nosotros, educadoras y educadores que proclamamos una opción democrática, no siempre, infelizmente, tenemos una práctica que sea coherente con nuestro discurso avanzado. De ahí que nuestro discurso, incoherente con nuestra práctica, se vuelva pura palabrería (...) Quien sólo habla y nunca oye; quien "inmoviliza" el conocimiento y lo transfiere a los estudiantes, no importa si es en escuela primaria o en universidades; quien apenas oye el eco de sus propias palabras en una especie de narcisismo oral; quien considera petulancia de las clases trabajadoras reivindicar sus derechos; quien piensa, por otro lado, que la clase trabajadora es demasiado inculta e incapaz, necesitando por ello ser liberada de la cima hacia abajo, no tiene realmente nada que ver ni con la liberación ni con la democracia. Por el contrario, quien así actúa y así piensa, consciente o inconscientemente, ayuda a la preservación de las estructuras autoritarias.*

**Paulo Freire**

En este escrito quiero presentar una síntesis del trabajo que he realizado en estos últimos cinco años, con estudiantes del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En dicho Colegio coordiné un taller de didáctica, basado en los planteamientos de Paulo Freire. Cada taller dura un año y corresponde a los semestres séptimo y octavo de la Licenciatura en Pedagogía. Por lo tanto, en estos cinco años he tenido la oportunidad de trabajar con cinco diferentes grupos de estudiantes. Esta experiencia, que he vivido como educador, no es una experiencia "privada", es una experiencia colectiva, en la que han participado los estudiantes del taller pero, a diferencia de ellos, yo he podido vivir la continuidad a lo largo de cinco años.

Esta experiencia ha sido un proceso con su propia dinámica y con sus contradicciones y, en tanto que educador, en ella puedo diferenciar tres etapas. La primera, que correspondió al primer año de trabajo (el primer taller) podría ser definida como de búsqueda y de acercamiento con los estudiantes universitarios mexicanos. La segunda correspondió a los segundos tres años (del segundo al cuarto taller), etapa caracterizada por la identificación de los principales problemas y contradicciones surgidas en el seno del taller. Por último, la tercera etapa, que corresponde al actual año lectivo universitario, podría ser definida por la concreción de un plan de trabajo (programa de estudio) que fue elaborado teniendo en cuenta el proceso y las evaluaciones hechas durante los talleres anteriores.

Antes de venir a México, mi última experiencia educativa se había desarrollado en un joven país africano -Sao Tomé y Príncipe- con un naciente proceso revolucionario. Así, para mí era un desafío el intentar trabajar con los postulados de la educación liberadora, en el contexto de una economía capitalista y dependiente y, además, en el seno de la Universidad.

En toda sociedad capitalista, la actividad humana está marcada por el sello de la des-dialectización, sello característico del propio modo de producción capitalista, que rompe con la unidad natural que existía previamente entre el trabajo de las manos y el trabajo de la mente, al separar el capital (que sólo asume funciones propias de la mente) de la fuerza de trabajo (que sólo ejecuta, sin tener derecho a pensar).

Esta des-dialectización se traduce en una división entre teoría y práctica y, así, en la educación tradicional -domesticadora- se convierte a los estudiantes en "objetos" depositarios de conceptos abstractos, sin vinculación directa con la práctica, lo cual impide el auténtico proceso de conocimiento. En este tipo de

educación, los estudiantes están acostumbrados a cursar las materias considerándolas como simples requisitos académicos, como obligaciones a cumplir si se quiere obtener una credencial futura que los “autorice” a trabajar. En una falsa dinámica, la buena repetición se premia o se castiga con calificaciones.

En la educación liberadora se busca posibilitar, entre otras cosas, la unión dialéctica entre teoría y práctica, permitiendo que los educandos sean sujetos críticos en el proceso de conocimiento.<sup>1</sup>

Por lo tanto, al iniciar mi trabajo en el Colegio de Pedagogía mi preocupación central fue (y sigue siendo) cómo llevar a cabo en el salón de clases un taller de educación liberadora, siguiendo los planteamientos de Paulo Freire, sabiendo que era inviable efectuar una práctica, por ejemplo, con obreros. Tomando en cuenta que nuestro espacio es la Universidad, era necesario que de alguna forma en el taller se posibilitara el acercamiento de los educandos con la práctica, ya que sería una contradicción el pretender hacer funcionar un taller teórico sobre Paulo Freire. Sería des-dialectizar la praxis de Freire. Era preciso buscar el compromiso de los estudiantes con el taller.

Sin caer en falsos populismos, era necesario que ellos vivieran el taller, no como una clase más o como una buena o mala calificación, sino como la posible alternativa frente al proceso acrítico de la educación tradicional. En este contexto, la práctica que los estudiantes han tenido como “objetos” en la educación tradicional, fue apareciendo como la mejor forma de aproximarlos a la unión dialéctica entre teoría y práctica, y al análisis de **su** propia práctica educativa como estudiantes.

Quiero enfatizar la importancia que reviste esta alternativa educativa. En el taller trabajo con estudiantes que a corto plazo serán licenciados en pedagogía y tendrán la oportunidad de participar directamente en procesos sociales (educación de adultos, por ejemplo), en tanto que educadores. En la medida en que ellos tomen conciencia de que han sido simples objetos en su educación, tendrán la posibilidad de crear a su vez nuevos espacios históricos en la óptica de la educación liberadora.

Así, mi experiencia en el taller puede ser resumida como la búsqueda de espacios históricos de lucha (institucionales, en este caso), en favor de la aparición de educandos creadores y recreadores de su historia y de su cultura. No pretendo presentar aquí un hecho acabado, ni demostrar teorías novedosas. Tampoco quiero presentarme como “observador” frío que narra simplemente la experiencia. Junto con los educandos, el educador se educa, vive con ellos el mismo proceso. Por mi parte espero poder compartir con los lectores esta experiencia vivida con estudiantes universitarios; este proceso difícil y contradictorio que nace como una posible alternativa. Así, pues, la finalidad de este ensayo es intentar la teorización del proceso educativo vivido en el taller, para demostrar que el espacio viable en la Universidad, dentro de la educación liberadora, es la teorización de la misma práctica de los estudiantes.

El **postulado teórico** que ha servido de base para el taller es el siguiente: la formación de educadores es un proceso dialéctico, que debe posibilitar que los futuros educadores unan su propio proceso de formación con su acción creadora, con su acción formadora. El educador se educa junto con los educandos, al comprometerse en el proceso educativo. Educar, por lo tanto, es un proceso que exige en el educador una re-lectura continua de su práctica, que no es otra cosa que la re-lectura de su papel como **educando del educando**.

## **PRIMERA ETAPA: BÚSQUEDA Y ACERCAMIENTO CON LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEXICANOS**

El inicio no fue una tarea fácil. Se trataba de impulsar este taller como alternativa educativa, con jóvenes cuya preparación podrá ser determinante, a mediano plazo, para el futuro educativo de México. En esta

---

**1 Para profundizar en este tema puede consultarse ESCOBAR G. Miguel. “Planteamientos teórico-metodológicos de la alfabetización liberadora de Paulo Freire”, Educación No Formal para Adultos. Algunos temas, año III, No. 10, CENAPRO, México, 1980, p. 86.**

etapa de búsqueda era muy importante tomar en cuenta la historia de los estudiantes, como “objetos” pasivos de un falso proceso educativo. La transformación en sujetos cognoscentes (educandos) encierra toda una problemática educativa que no puede ser entendida al margen del contexto social, político y económico de México, en general, y de la Universidad, en particular. Dicho de otra forma, la educación no es una esfera al margen de la sociedad.

La educación liberadora, que permite que los educandos sean sujetos cognoscentes en su propio proceso educativo, no debe ser malinterpretada como espontaneísta. Por el contrario, es un proceso científico de conocimiento; y una de las primeras tareas del educador es la definición de su marco de acción, especificando cuáles son los planteamientos teórico-metodológicos que le sirven de instrumento conceptual para leer su realidad y para problematizar y problematizarse con los educandos, a través de un objeto de estudio, **mediador** éste entre ellos y la realidad concreta.

En principio, las limitaciones de un taller pueden ser las mismas que se presenten en un salón de clases, puesto que, si bien un taller intenta ir más allá de lo que es una clase tradicional, al favorecer, por ejemplo, la participación más activa de los estudiantes, en la medida en que se inscriba también en la simple transmisión pasiva de conocimientos, en el taller se presentarán las contradicciones propias de la educación tradicional: al domesticar y transmitir una realidad estática y opresiva, el profesor “sabe” y los alumnos “no saben”, el profesor ejerce un poder autoritario sobre “sus” alumnos, con un programa rígido, separado de una práctica concreta, etcétera.<sup>2</sup>

En esta etapa de la experiencia, en la que mi principal preocupación era cómo aprovechar el espacio universitario, consideraba que la mejor forma de introducir a los estudiantes en la teoría-práctica de la educación liberadora era que ellos mismos elaboraran el programa de estudios para el taller, después de que yo hiciera explícito el marco teórico de esta educación.

Esta forma de comprender el trabajo, este intento por construir una alternativa educativa, era un desafío que implicaba romper con los esquemas clásicos del “profesor sabio”, que impone un programa de estudio, ante la “pasividad” receptora de los estudiantes. Para los estudiantes, asumir el desafío significaba abandonar el papel cómodo de “objetos” y asumir el difícil papel de sujetos. Para mí, como educador, el desafío era (y es) permitirles realmente ser sujetos, dejarme cuestionar como “profesor” y ser, como ellos, educador-educando.

En ese primer taller se elaboró un documento de trabajo, que resumía lo que significó ese desafío para educandos y educador, y que, al mismo tiempo, era una síntesis del proceso vivido a lo largo de un año. A continuación presentamos los puntos más importantes de ese documento:

1. “El modelo de desarrollo capitalista, en su forma periférica y dependiente, impuesto a los países dominados, imposibilita el desarrollo de una praxis educativa liberadora, o sea, de un estudio teórico-práctico que permita la vinculación que debe existir entre trabajo manual y trabajo intelectual, teoría y práctica.

2. “La hegemonía económico-política impuesta por la clase burguesa sobre la clase trabajadora impide que se desarrolle cualquier forma de organización educativa que atente contra sus intereses de clase, o sea, el desarrollo de una praxis liberadora que legitime y represente los intereses de las clases explotadas.

3. “La educación es un acto político y un acto de conocimiento que se inserta y se desarrolla en el interior de una formación social determinada. Por lo tanto, dependiendo del modo de producción dominante en una sociedad, el proceso educativo representa los intereses de la clase que tiene el control de los medios de producción, y por ende dirige a las clases subalternas.

4. “La educación no es neutra, no puede pretenderse que lo sea; ella orienta de una manera concreta las relaciones sociales, las cuales se originan en el modo de producción. Por lo tanto, no es lo mismo una intervención educativa dentro del ámbito e intereses de la clase dominante, que aquella orientada y dirigida por la clase trabajadora (...)

---

**2 Para profundizar en este tema puede consultarse ESCOBAR G. Miguel. “El salón de clases: una práctica educativa”. Foro Universitario, No. 11, México, octubre de 1981, pp. 60-68.**

5. “La educación tradicional (domesticadora), por oposición a la educación liberadora, impide que los estudiantes sean tomados a lo largo de una educación como **sujetos** de estudio (educandos), convirtiéndolos en **objetos** pasivos sobre quienes hay que verter “conocimientos” (programas de estudio preparados por los que ‘sí saben’, etcétera).

6. “El proceso de educación tradicional (domesticador) impide que los estudiantes participen en la creación y re-creación de su educación, de acuerdo a las exigencias sociales donde ésta se inscribe. Esto da como consecuencia una pérdida de la capacidad creadora del estudiante, castrándosele así la posibilidad de **re-crear** su historia y su cultura (...)

7. “No hay práctica completa sin teoría, ni teoría coherente sin práctica: la práctica en unión con la teoría exige un pensamiento organizado. De ahí que pensar acertadamente significa descubrir y entender críticamente lo que se halla más escondido en las cosas y en los hechos que nosotros analizamos. Esto no es un privilegio de unos hombres (la clase dominante), sino un derecho de todos los hombres y mujeres...”

Queremos subrayar el hecho de que estos postulados fueron elaborados en el taller y son una síntesis de la primera etapa de la experiencia. Originalmente, estos postulados intentaban ser una aproximación teórica a la historia educativa de los educandos, dinamizando el conocimiento y el análisis de lo que podría suceder en un espacio educativo -el mismo taller- en donde educador y educandos tuvieran como base de trabajo **su misma práctica**. Pero las contradicciones surgidas en el primer taller hicieron que se replanteara el trabajo a seguir en el siguiente: después de un año de labor, fue imposible la elaboración de un programa de estudio conjunto; lo único que se había logrado era la formación de equipos de trabajo que profundizaban en algunos temas escogidos por los mismos estudiantes.

En ese primer taller empezaron a aflorar algunas contradicciones, que con el tiempo serían más claras, como la falta de un compromiso de los estudiantes para llevar a cabo las lecturas que se señalaban en el mismo; su falta de asistencia, la poca participación, etcétera. Ante el desafío que significaba elaborar su propio programa de estudio, algunos se angustiaban. Surgieron entonces problemas de liderazgo entre los educandos y había quienes confundían el pensamiento crítico con el espontaneísmo.

Estas contradicciones provocaban situaciones difíciles, en las que parecía que nuestro espacio era más una fantasía que una alternativa. Sin embargo, yo estaba consciente de que la construcción de alternativas es un proceso difícil y contradictorio, y que aun en países con procesos revolucionarios, no es una tarea sencilla; la historia pasada -como “objetos”- nos ha marcado y no desaparece con sólo desecharlo. Además, insisto en que este taller es un desafío y que no siempre tenemos la voluntad necesaria para dejarnos desafiar.

Hubo momentos en que todo parecía reducirse a la imposibilidad de desarrollar una pedagogía liberadora dentro de la estructura tradicional, pues las prácticas bancarias\* vividas anteriormente por el profesor y por los alumnos pesaban demasiado y obstaculizaban todo el proceso.

Mi preocupación original -aprovechar el espacio universitario- seguía viva y pensé que estas situaciones difíciles podrían ser tomadas como **objeto de estudio** para el taller y su análisis nos proporcionaría elementos teóricos y técnicos que posibilitaran la construcción de una alternativa viable.

## **SEGUNDA ETAPA:** IDENTIFICACION DE LOS PRINCIPALES PROBLEMAS Y CONTRADICCIONES DEL TALLER

---

\* La práctica bancaria es un término empleado por Paulo Freire que alude a la condición del alumno como simple receptor del conocimiento. Es una expresión que ha tomado carta de naturaleza entre los pedagogos para referirse a la educación tradicional. (N. del E.).

La primera etapa de la experiencia serviría de base para la reorganización del trabajo. El objetivo seguía siendo la elaboración, por parte de los estudiantes, del programa de estudio a seguir. Sin embargo, la experiencia vivida en la primera etapa me hizo pensar en que si se analizaba más profundamente la práctica educativa que los educandos habían vivido a lo largo de sus estudios, podríamos obtener de este análisis los elementos necesarios para la elaboración de su programa de estudios en el taller. En esta dinámica sería más importante el proceso vivido durante el taller que el objetivo en sí mismo, o sea, la elaboración del programa.

De esta forma, el trabajo quedó dividido de la siguiente forma: en el primer semestre lectivo, el objeto de estudio sería su propia práctica educativa; en el segundo semestre, dicho análisis sería la base para la elaboración del programa de estudio a seguir durante ese segundo semestre en el taller. Así, al final de esta segunda etapa -que duró tres años-, en el seno del taller se elaboró un documento de trabajo que recogía los principales planteamientos teórico-metodológicos que habían servido como marco de referencia para el análisis de la práctica educativa vivida anteriormente por los educandos, y que al mismo tiempo sintetizaba, tanto las contradicciones surgidas en el taller, como el análisis de dicha práctica. A continuación presentamos algunos puntos contenidos en ese documento, que además serviría como propuesta de trabajo para los estudiantes que entrarían a participar en el siguiente taller (quinto grupo de estudiantes):

“El taller es espacio de construcción. Sus contradicciones y el análisis de las mismas son el eje rector para su desarrollo (...)

“Problemas y contradicciones del taller: la historia del taller (...) puede ser sintetizada de la siguiente forma:

“1. Al comenzar el taller, y durante gran parte del mismo, el profesor es el único que sabe a dónde quiere llegar. Su acción, por lo tanto, es coercitiva, manipuladora; sus intervenciones son demasiado rígidas (dogmáticas, por momentos) en relación a lo dicho por Paulo Freire.

“2. El alumno, durante gran parte del taller, es como una oveja que se entrega a su pastor -el profesor- para ser conducido por él. De esta manera aprende dos cosas opuestas: una teoría liberadora vivida desde una práctica bancaria. Esto puede explicarse, entre otras cosas, por la historia bancaria del alumno y del profesor; además de que quienes llegan al taller lo hacen por muy diferentes motivos, entre los que podemos señalar:

- se inscriben por el tema o por el nombre del profesor
- llegan al taller por recomendación de otros compañeros
- la principal motivación, para algunos alumnos, se centra en un cierto conocimiento del taller, definido como un curso fácil, en donde se encuentra un profesor ‘barco’, que permite que el alumno inscrito obtenga una buena calificación, sin hacer prácticamente nada. No se exigen lecturas obligatorias, en el sentido tradicional, o sea, lecturas que son controladas y evaluadas; el grupo es el que decide lo que ha de hacerse, cómo hacerlo y para qué hacerlo, etcétera.
- son muy pocos los alumnos que llegan con un compromiso serio y que están dispuestos a asumir el desafío que plantea el mismo taller (...)

“3. Las expectativas de los estudiantes al entrar al taller y las que el profesor propone al grupo no son analizadas críticamente. El alumno llega al taller como a cualquier otra clase tradicional -bancaria- a esperar que el profesor le diga qué hacer, cómo hacerlo y en qué momento. Cuando el profesor explica lo que puede hacerse en el taller y, principalmente, cuando explica que entre todos se va a construir el programa de estudio a seguir, **impera el caos**. Esto tiene múltiples causas, entre las que se pueden destacar:

- la falta de una práctica educativa de creatividad, por parte del alumno, o sea, de un trabajo en donde sea tomado como ‘sujeto’ histórico que piensa y puede decidir lo que quiere hacer de acuerdo a sus intereses individuales y colectivos.
- el miedo a pensar, a expresar lo que cree y siente; el miedo a ser criticado y rechazado por ‘sus compañeros’; el no tener nada que decir (...)
- la sobrecarga de trabajo que el alumno enfrenta en la Universidad. Son tantos los materiales que tiene que leer, tantos otros los que tiene que elaborar... y, al mismo tiempo, es tan grande el riesgo que se corre al tener que pensar y decidir por sí mismo, que los alumnos prefieren trabajar tan solo en donde el ‘látigo’ del profesor lo impone.

- en el taller se espera que el profesor diga quién es Freire: su obra y milagros, su teoría 'pura'. De ahí que cuando el profesor invita a los alumnos para que entre ellos, analizando su propia práctica, conozcan y critiquen los planteamientos teórico-metodológicos de Freire, se prefiera renunciar a trabajar y se opte consciente o inconscientemente por el 'dejar hacer', o sea, porque sean los demás quienes piensen y decidan. Al fin de cuentas el alumno está en la Universidad para ser 'pensado', para ser 'decidido' por quienes 'sí saben' (...)

“4. El taller puede definirse como:

- una alternativa práctico-teórica para quienes quieren decidirse a pensar y repensar su práctica educativa, a crearla y re-crearla. De ahí que en el taller no se pueda estudiar bancariamente a Freire. Es el mismo proceso de acción-reflexión-acción el que lleva a Freire.
- el taller tiene una dirección concreta: la del profesor, ya que ningún proceso educativo es neutro. Pero esta dirección es cuestionada por el grupo para asumirla, o rechazarla si fuese necesario. Es el grupo quien ha de decidir al respecto. Sin embargo, esto crea una serie de dificultades:
  - hay quienes abusan del diálogo. Se habla muchas veces por hablar
  - la mayoría no habla, se somete a los que sí hablan
  - el grupo no se compromete a trabajar y asistir con responsabilidad al taller. En definitiva no se sabe aprovechar el espacio que el taller ofrece...”

Para concluir la presentación de la experiencia vivida en esta etapa, es importante señalar que el documento de trabajo, cuyo extracto acabo de presentar, me permitió tener una visión más clara de lo que se podría hacer en el taller siguiendo los planteamientos de la educación liberadora. Esta segunda etapa me ayudó a descubrir un hecho fundamental: la necesidad de elaborar los instrumentos teóricos que permitieran a los estudiantes analizar su práctica educativa.

### **TERCERA ETAPA: CONCRECIÓN DE UN PLAN DE TRABAJO**

En la segunda etapa habían aflorado abiertamente las principales contradicciones que dificultaban el desarrollo del taller dentro de una educación liberadora. Yo seguía preocupado ante la imposibilidad que los estudiantes tenían para elaborar ellos mismos el programa de estudio para el taller, e incluso en la imposibilidad de analizar a fondo su propia práctica educativa, aunque seguía pensando que este análisis era la mejor forma de acercarnos a la unión dialéctica entre teoría y práctica.

Poco a poco me fui dando cuenta que los estudiantes carecían de los instrumentos teóricos y metodológicos indispensables tanto para analizar su práctica como para elaborar su programa de estudio. En una formación enciclopedista, engendrada por la educación bancaria, saben algo de algo, memorizan en forma mecánica conceptos abstractos que olvidan al terminar un examen, ya que no existe una relación directa entre lo que leen y memorizan y la realidad concreta; esto es, no hay vinculación directa entre texto y contexto. La educación tradicional los ha “domesticado” sólo para repetir sin sentido, bloqueando así su capacidad para relacionar el texto que leen con la realidad que viven.

Si en el taller se pretende construir una alternativa educativa, en la que los educandos asuman el papel crítico de sujetos, yo no podía presentarles un marco teórico para que ellos lo aplicaran, ni decirles: “miren, esto es Paulo Freire y esto la educación liberadora”. Lo que intenté fue invitarlos a construir, si no un marco teórico, al menos algunas categorías analíticas a partir de los postulados teóricos surgidos en el primer taller. Traté de problematizar con ellos para que se comprendiera la importancia del trabajo intelectual individual, que posibilitara a su vez, y en forma dialéctica, el trabajo intelectual colectivo.

En esta línea de pensamiento, les propuse leer críticamente una bibliografía básica,<sup>3</sup> para, a partir de ésta, descubrir los elementos teórico-metodológicos que sirvieran de aproximación para el análisis científico de su propia práctica. De esta forma, siguiendo vigente la misma finalidad marcada en la segunda etapa, el programa de trabajo quedó reorganizado de la siguiente forma (extracto del programa):

**“Propuesta para el primer semestre:** incluye dos momentos principales. En el primero de ellos la finalidad será la elaboración de un marco teórico-metodológico y/o categorías analíticas que servirán de base para el estudio de la práctica educativa de los participantes en el taller. El segundo tendrá como finalidad el análisis, propiamente dicho, de la praxis educativa de los educandos.

“Tanto la elaboración del marco teórico y/o categorías analíticas para el análisis de la práctica educativa de los educandos, como el estudio crítico de dicha práctica, han de conducir a:

- la elaboración de fichas individuales de trabajo
- la elaboración de reportes grupales
- la discusión de dichos reportes y
- la elaboración de un programa de trabajo para el segundo semestre.

**“Propuesta para el segundo semestre:** de la evaluación hecha por los educandos y el educador deberá surgir el programa de trabajo a realizar durante este segundo semestre.”

En esta tercera etapa, al darme cuenta de las contradicciones teórico-metodológicas de los estudiantes, he intentado motivarlos para que lean en forma crítica, pues es indispensable el trabajo individual para desarrollar la capacidad intelectual; y si bien estamos conscientes de que el proceso de conocimiento es un fenómeno eminentemente social, no se puede ignorar que se sustenta en un trabajo individual.

La práctica me hizo descubrir la necesidad de comprometer a los educandos en el desarrollo individual de su capacidad, para que asuman su papel de intelectuales. Con esto también se busca la superación del espontaneísmo acrítico y de las angustias de los que no saben qué decir. Esto explica la exigencia de fichas de trabajo individuales.

Veamos ahora, brevemente por qué insistimos en la necesidad de unir dialécticamente teoría y práctica y por qué decimos que el educador es educando de sus educandos:

La educación es un acto político y un acto de conocimiento en una unidad dialéctica inseparable. Separar, por lo tanto, qué aprender, cómo aprender, del para qué aprender y para quién aprender, es romper el proceso educativo. De ahí las limitaciones que nosotros encontramos al definir la educación como un proceso de enseñanza-aprendizaje, porque precisamente con esta definición se pretende des-dialectizar el acto educativo, o sea, separar el que “sabe” (el profesor) del que “no sabe” (el alumno), dándole prioridad a problemas tales como la estructuración del conocimiento, sin ubicar a ésta dentro de una cierta acción política que va más allá de lo cognitivo (la afectividad, las relaciones sociales de producción ...). Así, al abordar el proceso educativo como un acto de conocimiento y como un acto político, se intenta atacar el mito de las personas que “saben” y de las personas que “no saben” (el que enseña y el que aprende), el mito de la movilidad social, y, al mismo tiempo, se buscan alternativas ante la ruptura epistemológica que existe en el salón de clases entre la teoría y la práctica (surgidas de la separación clasista entre trabajo intelectual y trabajo manual). En otras palabras, al definir así el proceso educativo, se cuestiona el modo de producción capitalista periférico y al mismo tiempo se hace referencia a su vinculación con la liberación y la revolución, en favor de un tipo de educación que no des-dialectice el proceso educativo; que permita a los educandos su organización político-educativa en tanto sujetos que buscan la conquista de su dignidad: el derecho a crear y re-crear su cultura, de hacer y re-hacer su historia.

---

3 Se sugiere como bibliografía básica la siguiente: ESCOBAR G. M. “El salón de clases: una práctica educativa”. Op. cit.

----- “Hacia una pedagogía de la transformación social.” (Inédito). FREIRE, P. Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI editores.

----- Cartas a Guinea-Bissau. México, Siglo XXI editores.



En esta forma, la finalidad propuesta para el desarrollo del taller -hacer un análisis de la praxis educativa vivida por los estudiantes y por el profesor- ha surgido como una exigencia emanada durante el proceso vivido en el taller.

Nos parece pertinente aclarar que no estamos en contra de una cierta tecnología educativa, o sea, de aquellos instrumentos técnicos que, acompañados de una fundamentación teórico-metodológica, permitan la organización de procesos educativos.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Con lo anterior he pretendido presentar una síntesis de la experiencia que, a lo largo de cinco años, he tenido la oportunidad de vivir con estudiantes del Colegio de Pedagogía de la UNAM, sin embargo, esto no tiene la pretensión de ser la síntesis de un trabajo acabado, ni puedo presentar conclusiones, pues esta experiencia es un proceso que continúa con su propia dinámica, sus logros y contradicciones y que dista mucho de ser “algo acabado”.

Los pasos metodológicos seguidos en el taller no pueden ser tomados como algo rígido y válido para cualquier práctica. Son tan solo una forma de intentar la construcción de alternativas educativas que posibiliten el surgimiento de educandos críticos y conscientes de su papel en el proceso de conocimiento.

En este punto, es importante señalar que, indudablemente, es muy difícil el proceso de transformación del estudiante de “objeto” en sujeto, proceso que implica, en el lenguaje coloquial, “moverle el piso”, hacerle tomar conciencia de que sólo con un gran esfuerzo de voluntad (para dejarse desafiar) y con un trabajo intenso podrá asumir su papel de sujeto. Sin embargo, las dificultades y contradicciones de dicho proceso no deben ser interpretadas como obstáculos insalvables. Por el contrario, esta experiencia de cinco años en el espacio de la Universidad me permite afirmar que es viable la construcción de espacios de lucha, con educandos críticos y conscientes, que puedan ser capaces de tomar en sus manos un proceso crítico de apertura, de constante construcción y desafío. En cuanto al educador, es indispensable que se deje cuestionar por los educandos, que conociendo su práctica pasada como “objeto” y, probablemente, como profesor autoritario, sea capaz de superarla junto con los educandos.

En el esfuerzo por reconstruir la unión dialéctica ente teoría y práctica, el análisis científico de la práctica educativa vivida por profesor y estudiante emerge como una de las mejores formas para intentar al difícil tarea de abandonar los conceptos abstractos, para acercarnos a la práctica, para lograr la vinculación entre texto y contexto.

En este tipo de procesos educativos, las evaluaciones, hechas por educandos y educador, tienen gran importancia tanto desde el punto de vista cognoscitivo como desde el punto de vista del propio proceso (análisis de problemas y contradicciones). Las evaluaciones son síntesis del trabajo realizado y, en forma dialéctica, punto de partida para seguir trabajando.

Por último, quiero hacer hincapié en que la síntesis que aquí presenté fue hecha tomando en consideración los aspectos que me parecieron fundamentales para poder analizar dicha experiencia; y estoy consciente de que hay otros puntos que pueden ser importantes para comprender este proceso. Sin embargo, las limitaciones de este trabajo me obligaron a resumir sólo aquello que he creído lo más relevante para compartir con los lectores un trabajo que no pretende ser la solución definitiva de los problemas con que cotidianamente nos enfrentamos en la Universidad, pero que es, por lo menos, un desafío que se plantea como naciente alternativa.