

**PAULO FREIRE E O ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES SOBRE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA**

**PAULO FREIRE Y LA EDUCACIÓN PRIMARIA: REFLEXIONES SOBRE UNA FORMACIÓN CRÍTICA**

**PAULO FREIRE AND ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIONS ON A CRITICAL FORMATION**

Marco Antônio Batista CARVALHO<sup>1</sup>  
Adrian Alvarez ESTRADA<sup>2</sup>  
Fabio Lopes ALVES<sup>3</sup>  
Valdecir SOLIGO<sup>4</sup>

**RESUMEN:** La formación de los estudiantes, cualquiera que sea el nivel educativo, siempre suscita la necesidad y la expectativa de que sean sujetos críticos. Este texto se preocupa de provocar, desde una perspectiva freireana, lo que puede ser esta formación y este ejercicio de la criticidad, no tratando un corolario de definiciones, aunque sean de reconocidos investigadores, sobre lo que será un sujeto crítico, una necesidad básica de poder pensar en un proceso de escolarización que haga posible esta deseada formación crítica. Para ello, el texto presenta y discute algunas acciones que, en el transcurso de la historia, marcaron a sus creadores al cuestionar posiciones, ideas y acciones en su tiempo histórico y que demarcan, para este análisis, un pensamiento y un actuar críticos que pueden reflejarse por todos los involucrados directa e indirectamente en el proceso educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Paulo Freire. Formación crítica. Educación. Sujeto crítico

**RESUMO:** *A formação de estudantes, em qualquer que seja o nível de escolarização, enseja sempre a necessidade e a expectativa de que esses sejam sujeitos críticos. Esse texto, com uma abordagem qualitativa, se ocupa em provocar, a partir de uma perspectiva freireana, o que pode ser essa formação e esse exercitar da criticidade, não se ocupando com um corolário de definições, mesmo que de renomados pesquisadores, sobre o que venha a ser um sujeito crítico, uma necessidade básica para se poder pensar em um processo de escolarização que viabilize essa almejada formação crítica. Para isso, o texto apresenta e discute algumas ações que, no*

<sup>1</sup> Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias y Matemáticas (PPGECM). Doctor en Letras y Lingüística (UFBA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6811-2661>. E-mail: marcoab\_carvalho@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Sociedad, Cultura y Fronteras (PPGSCF). Doctorado en Educación (USP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0980-8925>. E-mail: adrianalvarez.estrada@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Sociedad, Cultura y Fronteras (PPGSCF). Doctor en Ciencias Sociales (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2114-3831>. E-mail: fabiobidu@hotmail.com

<sup>4</sup> Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Cascavel – PR – Brasil. Profesor del Programa de Posgrado en Sociedad, Cultura y Fronteras (PPGSCF). Doctorado en Educación (UNISINOS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2618-009X>. E-mail: valdecir\_soligo@yahoo.com.br

*transcorrer da história, marcaram seus idealizadores por conta de posicionamentos, ideias e ações questionadoras em seu tempo histórico e que demarcam, para essa análise, um pensar e agir crítico e que pode ser refletido por todos os envolvidos direta e indiretamente com o processo educativo.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Freire. Formação crítica. Educação. Sujeito crítico.

**ABSTRACT:** *The student's formation, in any level of schooling, always entails the need and expectation that they become critical subjects. This text aims to provoke, from Paulo Freire's perspective, what this formation and the criticality practice can be, not occupying with a corollary of definitions, even of renowned researchers, about what will become a critical subject, a basic need to be able to think in a schooling process that makes this desired critical formation viable. For this, the text presents and discusses some actions that, throughout history, marked the creators due to their positions, ideas and questioning actions in their historical time and that demarcate, for this analysis, a critical thinking and acting that can be reflected by all those involved directly and indirectly with the educational process.*

**KEYWORDS:** Paulo Freire. Critical formation. Education. Critical subject.

## Introducción

*Estudiar seriamente un texto es estudiar el estudio de quién, estudiando, lo escribió. Es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Se trata de buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones relacionadas del conocimiento. Estudiar es una forma de reclamar, recrear, reescribir: tarea del sujeto y no objeto. [...] La comprensión de textos no es algo que recibas como regalo. Requiere un trabajo paciente de aquellos que se sienten problematizados por él.*

*Paulo Freire*

En América Latina, uno de los discursos que reconoció la necesidad de una educación escolar que proporcionara una formación crítica es el de la Conferencia de Ministros de Educación. Este evento, que tuvo lugar en Caracas del 6 al 15 de diciembre de 1971, estuvo marcado por la afirmación de que "toma forma la idea de una educación liberadora que contribuya a la conciencia crítica" y que esta formación "estimularía la participación responsable del individuo en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos" (FREIRE, 1980, p. 7).

El Estado brasileño, a su vez, defiende la formación de sujetos críticos a través del proceso de escolarización. El discurso que expresa esta intención puede observarse en el texto de la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación - LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), en su Art. 35, en el Ítem III: "la mejora del estudiante como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y el pensamiento crítico". Cabe

señalar, sin embargo, que la indicación de una formación crítica, en los tres niveles, sólo aparece en la sección que trata de la escuela secundaria. En cuanto a la formación en los primeros años de la educación, es *decir*, en la educación de la primera infancia y la escuela primaria, el propósito de la educación se establece así:

Artículo 29. La educación de la primera infancia, primera etapa de la educación básica *tiene como objetivo el desarrollo integral de los niños hasta los seis años de edad, en sus aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales*, complementando la acción de la familia y la comunidad.

Artículo 32. La educación primaria, con una duración mínima de ocho años, obligatoria y gratuita en la escuela, tendrá como objetivo la formación básica del ciudadano, a través de: I – *el desarrollo de la capacidad de aprender, teniendo como medio básico el dominio pleno de la lectura, la escritura y el cálculo*. (BRASIL, 1999, nuestro grifo)

Es notable que, además de no mencionar ninguna formación crítica en educación infantil o en primaria, el aprendizaje de la lectura y la escritura aparecen en el texto de la ley como una adquisición mecanicista en la que aprender a leer y escribir es lo que es suficiente para sí mismo, es decir, aprender a leer y escribir no está vinculado a una herramienta potencial o instrumento crítico para la lectura mundial. Una formación alejada de la que puede mostrar al alumno que, por ejemplo, el lenguaje es, ante todo, una práctica social y, como tal, no exenta de carácter ideológico e impregnada de relaciones de poder.

En cuanto a la educación superior, el texto de la LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996), en su Art. 43, dice que su propósito es "estimular la creación cultural y el desarrollo del espíritu científico y el pensamiento reflexivo". En este apartado, observamos un discurso que evoca una formación crítica del alumno, si consideramos que desarrollar un espíritu científico y un pensamiento reflexivo es una tarea que no se imagina sin una postura crítica. Finalmente, la escuela debe formar sujetos activos, participativos y transformadores de la sociedad como lo establece la LDB N° 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

En vista de este discurso que evoca una formación crítica, podemos decir que toda la obra del educador Paulo Freire y, obviamente, mucho de lo que ya se ha producido sobre ella y sobre ella, apuntan fuertemente a una educación, en el ámbito escolar, que está marcada por la criticidad, es decir, que hombres y mujeres en el ejercicio del uso del conocimiento que se trabaja en él en el proceso de escolarización, y no solo transmiten, ejercen su capacidad de pensar y, principalmente, de pensar críticamente.

Así, entendemos que es oportuna más esta provocación, con el fin de teorizar lo que sería una formación crítica desde la educación básica, es decir, esa etapa escolar que pueda dar

fundamento, fundamentos para una mejor reflexión de los contenidos trabajados en relación con las prácticas sociales más inmediatas de los alumnos, una acción que nos parece, hoy en día, se han convertido en una jerga, es decir, de *la realidad del alumno*. Pero preguntémonos: ¿El maestro que inserta esta meta en su plan de trabajo realmente conoce esta realidad? ¿Es lo suficientemente crítico como para entenderlo y, por tanto, mediar el conocimiento de tu área con esta realidad, es decir, con el conocimiento que impregna el mundo de las experiencias de sus alumnos? Estas preguntas culminan en dos preguntas básicas: ¿podemos realmente, como educadores de educación básica, formar sujetos críticos? ¿Qué concepto tenemos como tema crítico?

Para discutir estos temas básicos, es importante, en primer lugar, referir que, de hecho, para Freire (1992), la educación escolar debe tener su punto de partida centrado en las experiencias más inmediatas que el estudiante tiene en sus experiencias. Sobre esto, al comentar la necesidad de respetar los conocimientos que el estudiante trae a la escuela, Freire (1992, p. 86, grifo del autor) dice que "la localidad de los estudiantes es el punto de partida para el conocimiento que están creando del mundo". Es el mundo, en última instancia, es la primera e inevitable cara del mismo mundo".

Por lo tanto, conocer la dinámica de estas relaciones sociales inmediatas de los estudiantes es una necesidad para que los contenidos que serán dinamizados por el trabajo escolar adquieran una dimensión más allá de su carácter meramente informativo, es decir, la búsqueda constante de superación de prácticas pedagógicas repetitivas, marcadas por una enseñanza teórica memorística, fragmentada y, en la mayoría de los casos, disociado de la realidad social de los estudiantes.

Trabajar desde esta perspectiva implica, mínimamente, todos los actores sociales involucrados, el deseo y la búsqueda de una formación crítica. Sin embargo, volviendo a las preguntas básicas, ahora es necesario preguntarse: Después de todo, ¿qué es crítico?

### **Conceptualizar el ser crítico - por un aspecto religioso**

La palabra *crítico* proviene del término griego *crinein*, que significa separar y juzgar. Según esta definición, bastaría con decir que una persona crítica es la que separa el objeto a apreciar y le arroja un cierto juicio de valor, *es decir*, un juicio. Así, socialmente creamos la función del crítico de profesión, ya que actualmente tenemos al crítico de arte, cine, fútbol, política, el crítico literario, entre otros. Es importante destacar que, aunque hemos creado el crítico de profesión y el crítico político, como el literario, estas no son funciones creadas hoy

en día. Aristóteles ya ejercía su análisis crítico de la política. Después de todo, para él, "el ser humano es fundamentalmente político".

El uso de esta palabra ya se puede observar en el texto bíblico. En *Génesis*, existe el uso de la palabra crítica con el mismo significado de un juicio contrario a una determinada práctica. Se observa que el primer libro de la Biblia, cuya escritura hebrea se atribuye al profeta Moisés, está fechado aproximadamente más de 1.500 años antes de Cristo. En *Génesis*, en su vigésimo primer capítulo en el versículo 25, hay una referencia de que "Abraham criticó severamente a Abimeleque" (BIBLIA [2006]39). Esta referencia, presente en el contexto bíblico, ejemplifica el uso de la crítica para cuestionar lo que ya se ha establecido o lo que se ha hecho fuera de lo preestablecido.

Así, en un intento de diseccionar sobre lo que es ser crítico y, para ello, escapar de un desarrollo de definiciones, aunque sean de investigadores de renombre, intentamos definir el ser crítico a partir de las acciones, posturas que, se entiende, son de un sujeto crítico. Este sujeto, o, mejor dicho, estos sujetos, cuyos nombres fueron marcados en la historia en diferentes áreas del conocimiento, se identifican demostrando posiciones, ideas y acciones cuestionadoras en su tiempo histórico y que demarcaron, por lo tanto, un pensamiento y actuación críticos.

Esta postura crítica de los sujetos críticos es extremadamente notable en la historia de una de las grandes religiones. En la historia del catolicismo, es posible ver cómo la postura crítica de algunos de los católicos activos fue decisiva para promover cambios en la postura y las referencias de la iglesia. La crítica que el monje agustino Martín Lutero dirigió a ciertos dogmas del catolicismo llevó a la Iglesia de Roma no solo a enfrentar severas bajas en su contingente, sino también a reestructurarse en muchas de sus acciones debido al movimiento que históricamente se conoció como la Reforma. Entre estas acciones tomadas por la Iglesia se encuentra la participación efectiva en la educación escolar.

En el movimiento reformista promovido por Martín Lutero, que contó con el apoyo de muchos otros correligionarios, las críticas contra ciertos dogmas de la Iglesia fueron puntuales y culminaron en las conocidas 95 tesis de Lutero. Sin embargo, es con la crítica vehemente de la concesión de indulgencias a cambio de contribuciones financieras a la Catedral de San Pedro en Roma que Lutero ha lanzado toda una lucha contra el poder autoritario del catolicismo bajo el papado de León X – Giovanni de Medici. Así, se estableció una lucha, no sólo contra las prácticas litúrgicas y las posturas ideológicas de la Iglesia, sino contra el poder, *es decir*, contra lo que los reformadores consideraban un abuso del poder de la Iglesia, que en ese momento producía un enlucido en la capacidad de pensar y expresarse del hombre. El comentario de

Chassot (1994, p. 89) es importante al respecto: "los reformadores deseaban reducir el control dogmático ejercido por la iglesia y así asegurar una mayor libertad de pensamiento".

La crítica de Lutero a la Iglesia Católica alienta a reflexionar sobre la importancia de una postura crítica capaz de cuestionar la hegemonía de quienes usan el poder para manipular las formas de pensar, sentir y actuar de los demás. Con la crítica mordaz de Lutero a los dogmas inquebrantables y al poder incuestionable de la Iglesia, los hombres pudieron despertar a la comprensión de los grilletes que tiñen su libertad de pensamiento, expresión y acción. En este sentido, Chassot (1994, p. 89) comenta que la postura crítica de los reformistas fue decisiva "para los logros del humanismo y para las nuevas posturas ante la ciencia, facilitando sin duda el surgimiento de nuevas mentalidades".

Este choque, que no terminó con la reforma, ya que existía el movimiento contra reformista, no es más que uno de los muchos ejemplos de la potencialidad del pensamiento crítico para impulsar movimientos que, al límite, pueden convertirse en reformas amplias, es decir, en relaciones sociales más humanizadas y humanizadoras. En su novela *Titulada El nombre de la rosa*, Umberto Eco (1983) elabora una trama en la que describe el poder determinista de la Iglesia y los enfrentamientos que se produjeron en su esfera interior. Entre otras razones, estos choques ocurrieron precisamente por la postura crítica suscitada por los acontecimientos que ocurrieron fuera de las puertas de la Iglesia: el avance de la ciencia y las artes, y la difusión de otras ideologías. Estos acontecimientos produjeron no sólo posturas disidentes, sino también posturas que eran ferozmente contrarias a los dictados dogmáticos de la Iglesia, sacudiendo así su poderosa hegemonía a finales de la Edad Media.

Es importante enfatizar que el movimiento reformista no fue obra de un solo visionario. De hecho, fue un movimiento que poco a poco tuvo lugar en las más variadas localidades y en los más variados conventos, saltando a menudo los muros que aislaban a la Iglesia de otras prácticas sociales que tenían lugar fuera de sus muros. En otros sentidos, el movimiento reformista fue un choque entre diferentes concepciones ideológicas que estaban en proceso de formación y que tenían la actitud crítica de diferentes personas, quienes, a pesar de ser portadores de ideologías diferentes, tenían en común el hecho de que se oponían a una cierta hegemonía, *es decir*, la hegemonía de la Iglesia. Esta postura crítica y de lucha de los reformadores culminó en la quema de la bula papal el 31 de octubre de 1517, con la publicación de las 95 tesis de Lutero en la puerta de la capilla de Wittenberg y con los inevitables desarrollos que siguieron, como la guerra campesina que tuvo lugar de 1524 a 1525.

Esta reflexión, en el ámbito histórico y religioso, que presenta cómo las diferentes ideologías producen posturas críticas, nos recuerda que, en el ámbito educativo, Freire enfatiza

la importancia de las pedagogías críticas para identificar y combatir las ideologías deterministas. Para Freire (2004, p. 19), es fundamental "trabajar contra la ideología fatalista dominante y su poder para fomentar la inmovilidad por parte de los oprimidos y su adaptación a la realidad injusta". Esto implica también entender que, en el ámbito educativo, estas ideologías dominantes que casi siempre están veladas pretenden anular y extinguir pedagogías críticas que contribuyen a que los estudiantes lean y releen el mundo.

Así, el objetivo de esta narración, sobre cómo la postura crítica dentro de la Iglesia, de algunos de sus miembros, fue decisiva para el surgimiento de nuevas ideas, fue mostrar que este episodio es consistente con la declaración de Gruppi (1978)<sup>5</sup> que la lucha hegemónica se manifiesta también por el choque de una ideología sobre otra, para suplantarla o convivir en un mismo espacio de lucha. De hecho, lo que se puede ver en este relato fue el surgimiento de una ideología, la protestante, que, en un momento dado, se opuso terminalmente a la ideología católica, y poco a poco fue ganando terreno. Sin embargo, en este episodio específico, vale la pena mencionar que uno de los posibles factores de la lucha ideológica librada por el protestantismo está directamente relacionado con la lectura, es decir, al ser un lector: la lectura de textos bíblicos que antes se hacían solo en voz alta, ahora, con un modo alternativo de lectura, proporcionó el surgimiento de un nuevo lector.

Esta afirmación se debe a las reflexiones propuestas en las obras de Roger Chartier (1999) y Manguel (1997), quienes, al dedicarse al estudio de la lectura, afirman que el advenimiento de la invención de la escritura alfabética originó la lectura en voz alta. Como registra Alberto Manguel (1997, p. 61): "Las palabras escritas, desde la época de las primeras tablillas sumerias, estaban destinadas a ser pronunciadas en voz alta, ya que los signos implicaban, como si fuera su alma, un sonido particular". Sin embargo, a partir de otras necesidades, Chartier (1999) y Manguel (1997) revelan que la lectura también se ha vuelto silenciosa, es decir, aparece la figura del lector silencioso.

Para caracterizar a este lector silencioso, podemos hacer uso de la misma analogía empleada por Manguel (1997) cuando afirmó que la lectura en voz alta tenía un "sonido particular", audible e indiscutible. Sin embargo, en el caso de la lectura silenciosa, el lector comienza a escuchar otros sonidos, el sonido de sus reflexiones, de reflexiones sobre lo que está leyendo. A su vez, como este nuevo modo de leer y ser lector se produce principalmente en los claustros de los monasterios medievales, es significativo mencionar que Manguel (1997)

---

<sup>5</sup>Una discusión en profundidad sobre el concepto de hegemonía se puede encontrar, por ejemplo, en las obras: MARCCIOCCHI, M-A. **A favor de Gramsci**. Río de Janeiro: Paz e Terra, 1980 y GRUPPI, L. **El concepto de hegemonía en Gramsci**. Río de Janeiro: Grial, 1978.

se refiere a cómo la lectura silenciosa contribuyó al nacimiento de la ideología protestante y, hasta el día de hoy, la lectura silenciosa ha producido otras miradas, otras interpretaciones, otras ideas, otras luchas, diferentes contextos. Al referirse a una representación gráfica de San Agustín observando la lectura silenciosa de San Ambrosio, Manguel (1997, p. 71) nos revela que:

Al observar la lectura de San Ambrosio aquella tarde de 384, Agustín apenas podía saber lo que tenía ante sí. Pensó que estaba viendo a un lector tratando de evitar a los visitantes intrusos, guardando su voz para la enseñanza. De hecho, estaba viendo una multitud de lectores silenciosos que durante los próximos siglos incluirían a Lutero, Calvino, Emerson y nosotros, que lo leemos hoy.

Argumentando que la lectura silenciosa ejerció influencia en el movimiento reformista, Simone Borges también enfatiza la importancia significativa que este tipo de lectura tiene en la formación del lector y las consecuencias para la sociedad:

[...] La lectura silenciosa transformó el orden social, porque creó nuevas funciones para la escritura, reformuló e introdujo comportamientos, desestabilizó viejos conceptos como la biblioteca. Ella estuvo en la base de la reforma de Lutero y la Santa Inquisición. Desencadenó nuevas prácticas de alfabetización que fomentaron, a su vez, la formación de nuevos lectores y escritores, la creación de nuevos géneros y nuevos portadores de textos [...] (BORGES, 2010, p. 04).

La cuestión de la lectura, ya sea silenciosa o no, se muestra, a partir de la exposición de estos interlocutores investigados, como un medio fundamental para promover y desarrollar la postura crítica ante el objeto de lectura. En Freire, la lectura y también la escritura se toman como elemento fundador de la necesaria interpretación e interacción con el mundo. Para demostrar esta importancia, Freire publica *La importancia de la lectura: en tres artículos que se completan* (1982) y, en el transcurso de sus obras, el tema de la lectura y una lectura crítica siempre será tratado con relevancia porque será la base para la comprensión, de lo que él llama "tramas" que están presentes en el mundo. Así, se dedicó a proponer un proceso de alfabetización basado en la postura crítica necesaria ante el texto para ser leído, pensado, dialogado. Comentando este proceso, Freire (2001b, p. 21, el grifo del autor) afirma que "en el fondo, este conjunto de representaciones de situaciones concretas permitió a los grupos populares "leer" la "lectura" anterior del mundo, antes de leer la palabra".



## Conceptualizar el ser crítico - por un aspecto filosófico

Saliendo del campo religioso, se verifica que el uso del *término* crítico también se utiliza en filosofía. Nicolla Abbagnano (2000, p. 223) se refiere al filósofo modernista Emanuel Kant como el filósofo que introdujo el término crítico "para designar el proceso a través del cual la razón impresa el conocimiento de los demás". Para Kant, influenciado por la ilustración de John Locke, la función de la crítica es proporcionar al hombre la posibilidad de conocer su verdadera capacidad intelectual y de conocer las diversas formas de percibir, conocer y aprehender el mundo en el que vive. Tanto es así que su obra más conocida *Crítica de la razón pura* fue pensada inicialmente con el título: *Los límites de la sensibilidad y la razón*. Kant había sido fuertemente influenciado por los supuestos del iniciador de la teoría del liberalismo, Locke, para quien la acción más importante del hombre es dedicarse a analizar cada una de nuestras formas de conocer el objeto cognoscible, es decir, conocer el origen de nuestras ideas y nuestros discursos, rechazando totalmente la corriente cartesiana que defendía la teoría de que las ideas son innatas.

Sin embargo, muchos siglos antes de que Kant ejerciera su postura crítica, la filosofía, que, en su nacimiento, se basaba bajo la égida de analizar, reflexionar y criticar la capacidad y el propósito del hombre para conocer y actuar sobre el objeto a conocer, ya se enfrentaba a preguntas que ponían a los hombres en constantes indagaciones y enfrentamientos. Estos choques se pueden identificar a partir de las diferentes corrientes filosóficas que siguieron en medio de la división entre la filosofía antigua, también conocida como filosofía griega, y la filosofía occidental. En filosofía antigua, es notable la postura crítica de sus pensadores más destacados en sus cuatro períodos, a saber, cosmológicos o presocráticos, antropológicos, también conocidos como socráticos, sistemáticos y grecorromanos, también conocidos como helenísticos.

Mientras que la filosofía presocrática empleaba todos los sentidos, *es decir*, las percepciones sensoriales para tratar de comprender la existencia y el origen mismos del universo y sus transformaciones, Sócrates y Platón, máximos representantes del período antropológico, afirmaron que los sentidos nunca podrían conducir al conocimiento, a la verdad completa, ya que las percepciones sensoriales conducían al error y eran susceptibles a la influencia de la mentira y la falsedad. Así, para la filosofía socrática, el conocimiento era algo dado a priorizado al hombre, fruto de sus ideas puras, desprovisto de opiniones y falsas percepciones del mundo de los sentidos. Crea, por lo tanto, la concepción de que el conocimiento tiene lugar a través del camino racionalista, es decir, por el uso de la razón.

El que se opuso a esta forma de concebir el conocimiento fue precisamente un seguidor de Platón: Aristóteles. Este filósofo postula que el conocimiento sólo será posible si es tomado por el camino experimental. Al criticar el enfoque de su maestro, Aristóteles crea una nueva concepción filosófica que se ha conocido como sistémica. Así, formula tres acciones que deben apoyar la acción crítica del hombre que busca conocer: la observación fiel de la naturaleza, el rigor del método y el empirismo. En la primera acción, la experiencia siempre debe tomarse como punto de partida. La segunda acción consistió en desarrollar un conjunto de acciones para llegar a un conocimiento, lo que implicaba la organización de procedimientos claros y definidos con el fin de poder realizar un estudio sistémico del objeto a conocer. La formulación teórica de Aristóteles de idealizar un posible camino para alcanzar el conocimiento se conoció como empirismo, trascendiendo su tiempo. Aristóteles fue designado como el creador de la lógica, es decir, del posible instrumento de alcanzar el conocimiento en cualquier área del conocimiento. Su lógica fue reconocida más tarde por importantes iconos del pensamiento filosófico moderno, como George Wilhelm Friedrich Hegel y Karl Marx, quienes ampliaron su lógica al proponer una forma dialéctica y no lineal de pensar.

Aunque hay muchos otros filósofos que destacaron entre Aristóteles y Marx, el destaque inicial que se le dio a Kant es precisamente porque figura entre aquellos filósofos que iniciaron una discusión crítica sobre las posibilidades y límites del conocimiento, oponiéndose así al racionalismo y al empirismo en sus proposiciones originales. Sin embargo, es Kant quien procesa una síntesis que busca integrar los postulados del racionalismo y el empirismo en una relación dialéctica. Su postura crítica al analizar estas dos formas filosóficas de concebir el conocimiento proporcionará la base para la creación de una nueva teoría: el interaccionismo.

Esta incursión en la historia, en el campo religioso y en el campo de la filosofía es para resaltar cómo la actitud crítica fue determinante tanto para la negación como para la afirmación de las grandes teorías del conocimiento, a saber: el racionalismo, el empirismo y el interaccionismo. Estas tres grandes teorías apoyaron otras líneas filosóficas, como el estructuralismo, la fenomenología y la teoría crítica. La investigadora Marilena Chauí (1995), al tratar de actitudes filosóficas capaces de someter a crítica los dichos y acciones sobre el mundo y de promover la reformulación y creación de nuevas concepciones teóricas y cosmovisiones, hace el siguiente argumento:

La primera característica de la actitud filosófica **es negativa**, es decir, un no al sentido común, a las ideas preconcebidas, a los prejuicios, a los hechos e ideas de la experiencia cotidiana, a los que "todos dicen y piensan", a lo establecido.

La segunda característica de la **actitud** filosófica es positiva, es decir, una pregunta sobre qué son las cosas, las ideas, los hechos, las situaciones, los comportamientos, los valores, nosotros mismos. También es un signo de interrogación sobre por qué todo esto se trata de nosotros, y un signo de interrogación sobre cómo todo esto es así y no de otra manera. ¿Qué? ¿Por qué? ¿Cómo es? Estas son las preguntas fundamentales de la actitud filosófica.

El rostro negativo y el rostro positivo de la actitud filosófica constituyen lo que llamamos **actitud** crítica y **pensamiento crítico** (CHAUÍ, 1995, p. 12, grifos del autor).

Es extremadamente importante destacar la importancia de la postura crítica para la vida social. Son las posturas críticas las que provocan el nacimiento y evolución de las diferentes concepciones del mundo y del hombre a lo largo de la historia de la humanidad, concepciones que, a su vez, afectan directamente a las relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza. Estas diferentes concepciones del campo filosófico, como el humanismo, el escepticismo, el estructuralismo, el formalismo, la fenomenología y la teoría crítica, que fueron desmembradas de concepciones básicas del racionalismo, el empirismo y el interaccionismo, se establecieron a partir de la lectura crítica que los hombres hicieron sobre la teoría filosófica que hasta entonces les servía para responder a sus preguntas existenciales. En este proceso de cuestionamiento, los sujetos críticos no solo cuestionan las ideas de su tiempo, sino que también contribuyen decisivamente a nuevas ideas para nuevos contornos del mundo y establecen nuevas relaciones entre los hombres.

Sobre esta posibilidad de posturas críticas que promueven diferentes concepciones de la comprensión del mundo por un enfoque filosófico que se ha discutido, vale la pena mencionar que este concepto, el de posibilidad de cambios, en el campo de la educación, también se evidencia en el trabajo freiriano. Para Freire, el término "posibilidad" está estrechamente relacionado con una postura crítica que es, por su naturaleza, transformadora, es decir, la educación solo puede ejercer este proceso de fomento del cambio cuando sus diferentes actores actúan críticamente, entendiéndose a sí mismos en el tiempo y el espacio. En este sentido, Freire (2001a, p. 84) nos enseña sobre esta potencialidad diciendo que "porque, históricamente, vivo la historia como un tiempo de posibilidad y no de determinación".

El hombre que está en posición crítica es el sujeto que contribuye tanto al desarrollo del conocimiento como al implacable de las relaciones de dominación presentes en las más diferentes facetas de la actividad humana. Jean-Jacques Rousseau fue uno de esos grandes hombres de agudo pensamiento crítico. Se puede ver, en el conjunto de sus obras, cómo cuestionó ciertas verdades establecidas y cómo estas preguntas influyeron en su generación y en las generaciones que lo sucedieron. Para demostrar la influencia del pensamiento crítico de

Rousseau en la forma de pensar del hombre contemporáneo, es oportuno citar a João Carlos Brum Torres (2011) quien, al escribir la introducción del libro *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, una de las obras clásicas de Rousseau, comenta el alcance de sus ideas. En esta introducción, Torres (2011, p. 9, el grifo del autor) hace el siguiente comentario sobre el pensador suizo:

El reconocimiento del papel decisivo del *Segundo Discurso* y, en general, de la obra rousseauiana, en la conformación del imaginario crítico de la modernidad puede expresarse más directamente si decimos que Rousseau es el *fundador* de los dos linajes principales del pensamiento crítico, que caracterizan esta época histórica.

Para demostrar cómo la postura crítica es decisiva en el proceso de transformación de la forma de pensar de los hombres y su forma de actuar socialmente, Hans Joachim Störing (2008, p. 330, el grifo del autor) al hacer un viaje en la historia de la filosofía, hace la siguiente afirmación:

Las demandas de los filósofos para la aplicación de la razón (también en relación con todo lo que tradicionalmente se ha transmitido, la palabra de orden "crítico", para la libertad, la tolerancia, la humanidad se han impuesto de manera generalizada a largo plazo. [...] A estos ideales debemos logros fundamentales como la eliminación de la tortura, el fin de la persecución de las brujas, el trato humano de los enfermos mentales, la eliminación de castigos corporales atroces como la rueda o el acuartelamiento, el fin de la esclavitud, el reconocimiento de la división de poderes en las constituciones de los estados, [...] en resumen: la imposición gradual de los derechos humanos, tal como se formulan en la Declaración de Independencia Americana de 1776, y luego en la "Déclaration des droits de l'home", de la asamblea nacional de 1789, y que ahora aparecen en el estatuto de las Naciones Unidas.

El hallazgo de que la postura crítica fue y sigue siendo determinante para los cambios que alteran las relaciones sociales más diferentes también se puede percibir en el campo educativo. Esto implica reconocer que, al igual que en el ámbito religioso y en el filosófico, los sujetos críticos pensaron sobre la educación de su tiempo y cuestionaron concepciones, valores y metodologías utilizadas en el proceso educativo y, aún sin esta pretensión, contribuyeron a la creación de modelos y prácticas educativas que perduran durante siglos. Lo que también se puede ver es que la postura crítica, que se puede identificar en diferentes campos sociales, termina, en general, influyendo también en el proceso educativo de los hombres.

Para atrapar un gancho en la declaración hecha anteriormente sobre la postura crítica dentro de la Iglesia de Roma, vale la pena comentar uno de los desarrollos que ocurrieron en el período de la Reforma que tuvo un impacto significativo en la educación. Para el reformador

Martín Lutero, la educación era algo de importancia fundamental para la formación cultural y espiritual del niño. Esta observación se puede percibir en uno de sus discursos, titulado *Sermón sobre la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela* en 1530, y también en la carta que escribió en 1524 a los alcaldes y concejales de todas las ciudades de Alemania, en la que pidió la creación de escuelas cristianas. Uno de los extractos de esta carta es citado por Gadotti (1999, p. 72), y en él, Lutero afirma que "no hay otra ofensa visible que, a los ojos de Dios, sea una carga tan pesada para el mundo y merezca un castigo tan severo como la negligencia en la educación de los niños". Esta preocupación por la educación de las personas evocadas por Lutero inicia un proceso de creación de estructuras educativas con contenidos culturales propios, elaborado principalmente por Felipe Melanchton, quien más tarde se hizo conocido como el preceptor de Alemania. Sobre la creación de estas escuelas dentro del movimiento reformista, Cambi (1999, p. 250) dice que Melanchton fue

Muy activo en la promoción y organización de escuelas en diversos lugares de Alemania, su objetivo educativo se expresa inicialmente en *la De corrigendis adolescentia studiis* de 1518, en la que defiende la importancia de la instrucción y la validez de la cultura antigua para penetrar en la verdad de la Escritura.

La franca implicación de esta nueva y creciente doctrina religiosa, la protestante, en el proceso educativo, obligó a la Iglesia Católica a elaborar y desarrollar un gran proyecto en el área de la educación. Mario Alighiero Manacorda (2000) dice que la Iglesia hizo una defensa intransigente de la prerrogativa de actuar en la educación de los hombres. Esta orientación educativa de la Iglesia Católica, como respuesta al protestantismo, según Manacorda (2000, p. 200) "se fijó en el Concilio de Trento (1545-1564)".

Comentando la importancia del Concilio de Trento para las direcciones de la educación, que no estaba destinado a la población en general, sino a un grupo en particular, Franco Gambi (1999, p. 256) afirma:

Con el concilio de Trento, de hecho, la Iglesia de Roma adquiere una mayor conciencia de su propia función educativa y da vida al florecimiento significativo de congregaciones religiosas específicamente destinadas a actividades de formación no solo de los eclesiásticos, sino también de los jóvenes descendientes de los grupos gobernantes.

Un hecho muy importante que determinó las pautas en el campo de la educación que ocurrieron durante el Concilio de Trento es descrito por Manacorda (2000, p. 201, el grifo del autor):

Basta recordar, entre las voces que resonaron en los salones del concilio la de Beccatelli, obispo de Ragusa, quien, sin medias legislaturas y en un tono muy áspero, había dicho: "No hay necesidad de libros; el mundo, especialmente después de la invención de la prensa, tiene demasiados libros; es mejor prohibir mil libros sin razón, que permitir uno digno de castigo".

Este es uno de los registros de la historia de la educación en Occidente en el que se puede observar el uso del poder a través de la imposición de la censura, una imposición oficial que llegó, en particular, al ámbito educativo. Muchos libros fueron clasificados como heréticos, entre los cuales, por supuesto, los escritos de Lutero, Calvino y otros reformadores que figuraban en el *librorum prohibitorum*<sup>6</sup>. Aunque, en aquella época, los libros eran utilizados únicamente por los maestros, porque era raro ser un alumno que tuviera una obra, la idea aquí es resaltar el antagonismo presente en el proceso educativo, pues, mientras la Iglesia se oponía al uso de libros que no contaban con su aprobación, el otro modelo educativo proponía precisamente lo contrario.

En un mundo que ya estaba repleto de descubrimientos y desarrollo en las más diversas áreas del conocimiento, como la invención de la prensa y las grandes navegaciones, que fomentaron el desarrollo del capitalismo comercial, las teorías que se oponían a los dogmas sostenidos por la Iglesia, como fue el caso de la teoría heliocéntrica, propuesta inicialmente por Nicolás Copérnico, no se incluyeron en el plan de estudios creado por la Iglesia durante los años 1586 a 1599, la llamada *Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, o sólo *ratio studiorum*<sup>7</sup>. Manacorda (2000, p. 202) al comentar el plan, afirma que "reguló estrictamente todo el sistema escolástico jesuita: organización en clases, horarios, programas y disciplina".

Sin embargo, aunque el plan de educación católica regulado por *Ratio Studiorum* influyó en casi todos en su tiempo, como afirma Gadotti (1999), se puede observar que de otra manera, *es decir*, en el protestantismo, la educación, por la postura crítica de algunos, que, en este escenario de choque franco, se convirtió en una postura política, también ejerció una fuerte influencia. Uno de estos críticos, quizás uno de los máximos exponentes de la educación de su tiempo, es el moravo Jan Amos Seges, o John Amos Comenius. Comenio propuso, en su obra máxima, titulada *Didáctica magna*, exactamente lo contrario de lo proclamado en el movimiento de reforma sobre el uso de los libros. Aunque también cuestionó el uso de los libros, cuyos autores Comenio llamó paganos, su visión crítica de la educación, en sintonía con el desarrollo de su tiempo, le hizo proponer la creación de libros que pudieran agregar el

<sup>6</sup> Índice de libros prohibidos.

<sup>7</sup> La *Ratio Studiorum* es el plan educativo que la Compañía de Jesús puso a la cabeza de sus escuelas en el momento de la Contrarreforma) Sobre el material: SCHMITZ, E. F. **Los jesuitas y la educación**: Filosofía educativa de la compañía de Jesús. São Leopoldo, RS: Ed. Unisinos, 1994.

conocimiento de todas las áreas y el uso de los libros como herramientas, a las que de manera similar llamó partituras, para la dirección en el aula por el director, en este caso, el profesor.

Sobre la distinción entre la propuesta educativa de Comenio y la de la Iglesia de Roma, resumida en la *Ratio Studiorum*, João Luiz Gasparin (1994, p. 14) escribió:

La didáctica siempre ha existido en la historia de los hombres, porque siempre se ha enseñado y siempre se ha aprendido. En Comenius, sin embargo, adquiere dimensiones peculiares que lo diferencian de todas las demás formulaciones anteriores o contemporáneas, como las de Ratke o la jesuita *Ratio Studiorum*.

Además, para resaltar el punto central de la diferencia entre la propuesta educativa de la Reforma y la Contrarreforma, Cambi (1999, p. 256) hace la siguiente afirmación:

Esta es la diferencia más significativa en el plan educativo entre el movimiento de Reforma y el movimiento de la Contrarreforma. El primero privilegia la instrucción de grupos burgueses y populares para crear las condiciones mínimas para una lectura personal de los textos sagrados, mientras que el segundo, especialmente con el trabajo de los jesuitas, repropone un modelo cultural y formativo tradicional en estrecha conexión con el modelo político y social expresado por la clase dominante.

En cuanto al uso de libros y la creación de libros de texto que se le atribuyen, Comenius (2002, p. 365) hace la siguiente analogía:

El tipógrafo perfecto tiene caracteres de todas las especies, por lo que nunca dejarás de tener alguno que puedas necesitar. Asimismo, nuestros libros deben contener todo lo que concierne a la educación completa de las mentes, para que, con estos subsidios, nadie pueda dejar de aprender todo lo que necesita ser aprendido.

Cabe señalar que la lectura puntual que se hizo anteriormente, que en el campo educativo también es perfectamente posible teorizar cómo la postura crítica de ciertos sujetos fue decisiva para cambios profundos en los enfoques de la educación de su tiempo, no se basó en una lectura lineal solo del choque religioso entre la Iglesia de Roma y el protestantismo. Llevados a término, en vista de totalidad, las cuestiones, principalmente de orden económico y filosófico, son condicionantes sociales que, en su suma, contribuyeron a que la propuesta educativa de Comenio se idealizara y desarrollara, siendo, por tanto, objeto de discusión hasta nuestros días.

## Consideraciones finales

Los informes antes mencionados buscaban demostrar lo que se puede llamar una postura crítica, por lo tanto, la acción de los sujetos críticos. Estos ejemplos, y, por supuesto, podrían ser otros, fueron seleccionados ya que las consecuencias de la acción de Aristóteles, Lutero, Comenio, Rousseau y Kant tuvieron una influencia directa en la educación de su tiempo y, mucho más, en la organización y prácticas educativas escolares que siguieron, algunas, incluyendo la que practicamos hasta el día de hoy en nuestro modelo educativo escolar.

Nos queda, una vez presentada la postura crítica que puede idealizar un tema crítico, provocar que el lector piense en cómo esto puede influir en los profesionales que trabajan en la escuela primaria para formar asignaturas críticas. En primer lugar, decir que esto es exactamente lo que se espera de ellos, ya sea por el contenido del texto de la Ley presentado al principio de este artículo, o por el consenso común de toda la sociedad, aunque no se sepa definir lo que es un tema crítico.

Incluir en el diálogo al pensador Paulo Freire significa, en un primer momento, el reconocimiento de que, en su legado que es vasto especialmente en el área de la educación, la formación crítica de quienes están directamente involucrados en el proceso, es decir, estudiantes en formación, maestros y gerentes en acción, necesita urgentemente que sus posturas estén marcadas por la criticidad, porque solo así podríamos idealizar una formación crítica, que puede y debe tener su nacimiento pronto en los primeros días de la educación escolar.

En el conjunto de obras de Paulo Freire, se observa cómo esta postura crítica es fundamental para la formación de nuestros estudiantes a lo largo de su camino en el proceso escolar, para que comprendan e incluso reaccionen ante la condición de posibles oprimidos frente a la acción del opresor. Obviamente esta comprensión conceptual, por sí misma, ha sido y sigue siendo objeto de tesis, escritas para estudiar y discutir no solo el concepto de oprimido, sino cómo, a partir de él, podemos pasar a otras reflexiones en lo educativo, histórico, sociológico, filosófico, entre otros. Por esta razón, reafirmamos en el cierre de esta reflexión, que la necesaria formación crítica es uno de los entendimientos posibles para definir el concepto de oprimido en Paulo Freire, lo que, más objetivamente, implica reconocer que existen polos antagónicos, a saber, el del oprimido y opresor y, por ello, la formación crítica es fundamental para esta comprensión, después de todo, Freire (1979, p. 48, el grifo del autor) nos enseña que "la conciencia crítica de los oprimidos significa, por lo tanto, autoconciencia como una 'clase para uno mismo'".



Así, por esta sencilla razón, este texto avala la importancia de los escritos freirianos como posible fuente de reflexiones, no sólo de la importancia de trabajar desde los primeros años de escolaridad, trabajando desde la perspectiva de una formación crítica, sino también del perfil necesario para el docente objetivo y buscando trabajar con esta perspectiva de formación crítica desde los primeros años. Respecto a estas dos importantes reflexiones podemos citar la advertencia de Freire sobre la necesidad de que el docente busque la coherencia entre su discurso y sus acciones, por lo tanto, implica decirle al docente que apuntar a trabajar por una formación crítica de sus alumnos debe reflejar mínimamente cómo realiza su autoevaluación como asignatura crítica.

## REFERENCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÍBLIA. Português. **Tradução do novo mundo das escrituras sagradas**. Tradução da versão inglesa de 1961. Revisão de 1986. Cesário Lange, SP: Associação torre de vigia de bíblias e tratados, 2006.

BORGES, S. B. As múltiplas facetas da formação em leituras. *In*: ENCONTRO DO CELSUL, 9., 2010, Palhoça. **Anais [...]**. Palhoça, SC: Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

BRASIL, **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponible en: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acceso: 07 agosto 2021.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução: Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARTIER, R. **A Aventura do Livro: Do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHASSOT, A. **A Ciência através dos tempos**. São Paulo: Moderna, 1994.

CHAUÍ, M. **Convite a Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

COMENIUS, J. A. **Didática magna**. 2. ed. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ECO, U. **O nome da rosa**. Tradução: Aurora Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, P. **Pedagogy of indignation**. Boulder: Paradigm Publishers, 2004.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GASPARIN, J. L. **Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

GRUPPI, L. **O Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

MANACORDA, M. A. **História da educação**: Da antiguidade aos nossos dias. 8. ed. Tradução: Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez, 2000.

MANGUEL, A. **Uma História da Leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SCHMITZ, E. F. **Os jesuítas e a educação**: Filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 1994.

STÖRING, H. J. **História geral da filosofia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TORRES, J. C. B. Introdução. In: ROUSSEAU, J. J. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2011.

## **Cómo hacer referencia a este artículo**

CARVALHO, M. A. B.; ESTRADA, A. A.; ALVES, F. L.; SOLIGO, V. Paulo freire e o ensino fundamental: Reflexões sobre uma formação crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 1515-1533, jul./sept. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i3.16834>

**Enviado en:** 20/12/2021

**Revisiones requeridas en:** 03/02/2022

**Aprobado en:** 19/04/2022

**Publicado en:** 01/07/2022

**Procesamiento y edición:** Editora Ibero-Americana de Educação.

Corrección, formateo, normalización y traducción.