

Bambozzi, Enrique Néstor

Teoría y praxis en Paulo Freire

**Tesis para la obtención del título de posgrado de
Doctor en Ciencias de la Educación**

Documento disponible para su consulta y descarga en **Biblioteca Digital - Producción Académica**, repositorio institucional de la **Universidad Católica de Córdoba**, gestionado por el **Sistema de Bibliotecas de la UCC**.



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.

Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CORDOBA
BIBLIOTECA

Tesis Doctoral:

TEORIA Y PRAXIS EN PAULO FREIRE

Autor: Lic. Enrique Bambozzi

Directora de Tesis: Dra. Margarita Schweizer

Córdoba, Argentina. Diciembre de 1993.

DCE
8



BIBLIOTECA
O. TREJO 323 3er Piso
5000 CORDOBA



T-000244

A Mariana, Juan Pablo y
a la abuela Adelaida

Agradecimientos:

- * Al Dr. Winfried Böhm, que "desde el otro lado del charco" supo comprender mis inquietudes y alentar mis expectativas.

- * Al Dr. Dino Carelli, quién más allá de su "enfoque sistémico" realizó críticas a este trabajo respetando mis ideas y no perdiendo en ningún momento "el don de gente" que lo distingue.

- * Al Dr. Miguel Petty S.J., quien me presentara esta Universidad, tuvo siempre "un minuto de tiempo" para escuchar mis dudas y a quien también le agradezco las caminatas compartidas.

- * A la Dra. Margarita Schweizer, por haber hecho una "ruptura epistemológica" en la relación Director-Tesista, transformando este encuadre en una "relación de persona a persona". Para con ella tengo una deuda muy grande.

- * A mis compañeros del Doctorado, por todas las "terapias de grupo" compartidas. Con algunos de ellos lo académico se unió a la vida.

- * A mis padres, quienes desde tan lejos no repararon en sacrificios, para que su hijo concretara esta meta.

- * A Daniel, María Angélica, Rita, con quienes la amistad se hizo posible. Para con ellos, también guardo una deuda de cariño muy grande.

- * A Dios.

INDICE

Página

AGRADECIMIENTOS

INTRODUCCION

- a. Tesis y objetivos del trabajo
- b. Metodología.
- c. División de capítulos.

PRIMERA PARTE

I. CAPITULO PRIMERO:

Origen y Evolución del significado de teoría y praxis. 18

I.1. Teoría y praxis: recuperación de su significado originario. 20

I.1.1. El significado de teoría. 22

I.1.2. El significado de praxis: diferencias entre praxis y poiesis. 25

I.1.3. Teoría y Praxis en Occidente. 31

I.2. Teoría y Praxis en la ciencia social y en la educación contemporánea 38

I.2.1. Las ciencias empírico-analíticas: Teorías legaliformes del comportamiento social 39

I.2.2. Las ciencias simbólicas: La vida social como creadora de normas/ regida por normas 41

I.2.3. La ciencia social crítica: Las relaciones como expresión histórica. 46

SEGUNDA PARTE

II. CAPITULO SEGUNDO:

Pedagogía y Educación: precisiones epistemológicas. 52

II.1. Pedagogía: precisiones epistemológicas 53

II.1.1. Epistemología y Pedagogía 53

II.1.2. El conocimiento pedagógico como praxis. 55

II.1.3. Condiciones del conocimiento pedagógico: 59

a) Pedagogía y Filosofía. 59

b) Tridimensionalidad 62

c) Relación entre pedagogía y educación. 64

II.2. La educación como praxis. 65

III. CAPITULO TERCERO:

La teoría pedagógica de Paulo Freire 68

III.1. Concepto de teoría en Freire 70

III.2. Problematización de la educación 74

III.3. La tridimensionalidad en la Teoría Pedagógica de Freire. 77

a) Dimensión Antropológica 79

b) Dimensión Teleológica 85

c) Dimensión Metodológica. 92

IV. CAPITULO CUARTO:

La educación como praxis en Paulo Freire 106

IV.1 La educación como praxis en Paulo Freire . . . 108

IV.1.1. Concepto de praxis:
influencias teóricas. 108

IV.1.2. Praxis: definición. 112

IV.1.3. Praxis: elementos constitutivos . . 113

IV.1.4. Praxis o Poiesis (la educación
concebida según el modelo
tecnológico). 114

IV.1.5. Praxis y reconocimiento del otro
como persona. 119

IV.1.6. Praxis e Historia 120

IV.1.7. Praxis y alteridad: (el diálogo
como método). 123

IV.1.8. La praxis es permanente ✓ 126

IV.1.9. Praxis y cultura. ✓ 127

IV.1.10. Praxis y libertad ✓ 129

IV.1.11 Praxis y conocimiento ✓ 135

IV.1.12 Praxis y utopía: ¿Por qué para
Freire esta praxis es utópica? . . 138

IV.1.13 Praxis educativa y praxis
política. 142

IV.2. Praxis o Práctica en Paulo Freire. 145

CONCLUSIONES. 149

APENDICE. 155

ANEXO DE GRAFICOS 188

BIBLIOGRAFIA. 193

I N T R O D U C C I O N

Esta hipótesis exige responder a dos tipos de interrogantes íntimamente vinculados: uno acerca de la naturaleza del conocimiento pedagógico -epistemología-, y otro acerca del concepto de Pedagogía en la obra de Freire.

*** Desde el punto de vista de la Epistemología:**

- ¿ qué entendemos por Pedagogía o teoría pedagógica?
- ¿ qué entendemos por educación o praxis educativa?
- ¿ qué tipo de relación establecen estos términos?

En síntesis:

-¿ Cuáles son los elementos que definen -desde el punto de vista de la epistemología-, la autenticidad de una teoría pedagógica y de una práctica educativa?

*** En referencia a la obra de Freire y a partir de las respuestas a las cuestiones precedentes:**

- ¿cuál es el concepto de teoría pedagógica y de práctica educativa en Paulo Freire?
- ¿qué relación establece entre ambos términos?

En síntesis: desde el punto de vista epistemológico

- ¿es en Freire su teoría, pedagógica y su práctica, educativa?

Es indudable que hubo razones que orientaron la decisión de abordar esta temática: podemos decir que en primer lugar, decidimos realizar una investigación de tipo teórica (investigación pedagógica) que nos condujera a **pensar** la educación. En segundo término, este pensar, optamos por realizarlo en una propuesta pedagógica, elaborada en Latinoamérica, específicamente en la obra de Paulo Freire.

a) Tesis y Objetivos del Trabajo

En todo trabajo intelectual, ora implícita, ora explícitamente, el autor deja traslucir sus convicciones más profundas y generalmente, dos motivos impulsan a escribir: o el autor responde a otro autor o se responde a sí mismo.

Este trabajo responde a la segunda motivación.

Señalar en las postrimerías de este siglo que la Pedagogía existe - reivindicando no sólo la necesidad de una profunda y seria reflexión pedagógica sino también la autenticidad de su discurso- no es concebido por quien elabora estas líneas como un "utopismo" o una empresa irrealizable.

Esa fue en su origen la pregunta.

Esta es la convicción de la respuesta que informa cada palabra y cada idea que fueron gestando este trabajo de investigación.

En esta parte presentaremos, en primer término, la tesis que sustenta el presente trabajo de investigación; luego serán expuestas las razones por las cuales esta temática fue seleccionada para concluir en la explicación de la estructura metodológica utilizada .

La tesis de esta investigación es: La teoría pedagógica y el concepto de práctica educativa del brasileño Paulo Freire son -desde el punto de vista de la epistemología pedagógica-, auténticamente pedagógicas.

Es por ello que el tema del trabajo está orientado a sostener que la relación teoría-práctica es un problema básico en la estructuración de cualquier propuesta de índole pedagógica.

b) Metodología: etapas.

La construcción de la estructura metodológica la hemos dividido en dos etapas: la primera la denominamos de fundamentación y se refiere a la investigación realizada antes de abordar la obra del autor, la segunda, es la investigación efectuada específicamente en su obra.

1) Etapa de fundamentación

En primera instancia, se realizó una investigación bibliográfica para determinar y definir desde la epistemología, el objeto de estudio del conocimiento pedagógico y también las condiciones que confieren al discurso pedagógico su autenticidad. Las fuentes utilizadas corresponden a la teoría de la ciencia en general y epistemología pedagógica en particular.

En segundo lugar, se procuró delimitar el significado y evolución de los términos teoría y praxis. Las fuentes utilizadas fueron de dos tipos:

a) **Bibliografía de fundamentación filosófica:** en su mayoría obras de autores clásicos que definieron, a lo largo de los tiempos, estos términos.

b) **Bibliografía que analizara el tema desde su vinculación con lo educativo:** se seleccionaron autores que trabajaron la relación teoría-praxis en educación.

A partir de los puntos anteriores se elaboró, *en un tercer momento*, el marco teórico de fundamentación consistente en definir a la teoría pedagógica y práctica educativa como praxis, según la concepción originaria de los términos.

2. Sobre Paulo Freire

En cuarto lugar, la investigación bibliográfica de y sobre el autor, se realizó con un triple criterio de selección:

a) **bibliografía de y sobre el autor que desarrollara aspectos personales de su vida.**

b) **bibliografía del autor que conformara sus obras principales y la síntesis de su pensamiento.**

c) **bibliografía sobre el pensamiento de Freire para sintetizar la interpretación que de su obra se haya elaborada hasta el presente.**

Esta parte se dividió a su vez en dos: por un lado, se seleccionaron autores que escribieron sobre Freire adhiriendo o criticando su obra, y por otro, elegimos pensadores que hubieran elaborado clasificaciones o tipologías de educación y en ese marco, descubrir cómo y dónde está posicionado nuestro autor.

En quinto lugar, se analizaron los conceptos de teoría pedagógica y praxis educativa en Freire a partir del marco teórico de fundamentación elaborado en los puntos precedentes. Más tarde definimos el tipo de

relación entre teoría y praxis en el contexto de este pensamiento. En función de la metodología empleada, el trabajo se estructuró en dos partes:

c). División de Capítulos:

Parte Primera: conformada por un único capítulo que analiza el origen y evolución de los términos teoría y praxis desde su concepción originaria hasta la época actual. Utilizamos -sobre todo- dos autores:

- el Dr. Böhm, por su trabajo sobre Teoría y Praxis, la evolución de los términos y cómo estos se presentan en las grandes cosmovisiones en Occidente.

- el Dr. Popkewitz, por su trabajo acerca del significado de estos términos en paradigmas contemporáneos de las ciencias sociales y en educación.

Parte Segunda: compuesta por tres capítulos íntimamente vinculados a partir de la relación dialéctica planteada por Freire entre teoría y praxis .

El *Capítulo Segundo* define desde el punto de vista epistemológico los conceptos de Pedagogía y Educación. La primera será entendida como un conocimiento práctico y la segunda como una acción humana responsable. Ambos términos corresponderán al dominio de la praxis, según la concepción originaria del término.

El *Capítulo Tercero* analiza la teoría pedagógica de Freire en función de los criterios establecidos. Responderemos por qué la teoría en Freire es pedagógica y por qué es concebida como praxis .

El *Capítulo Cuarto* realiza idéntica tarea con el concepto de praxis educativa en Freire. Responderemos por qué el concepto de práctica educativa en este autor es praxis según la acepción primera del término.

Concluiremos rescatando la autenticidad -desde un sentido epistemológico-, de la teoría pedagógica y la praxis educativa en Freire.

Cabe destacar que el trabajo incorpora un *Apéndice* en el que se incluye la Biografía del autor identificando aspectos de su vida personal (experiencias, formación) que entendemos inciden en la elaboración de su propuesta pedagógica. Esta parte es sustentada sobre la idea de que la Pedagogía es fruto de una formación personal y de un ambiente cultural. Asimismo, incorporamos un estudio realizado con el propósito de establecer la forma en que el pensamiento freireano es ubicado por autores que elaboraron tendencias de educación en América Latina.

PRIMERA PARTE

CAPITULO PRIMERO

**Origen y Evolución del significado de
Teoría y Praxis**

Al incluir la variable histórica con el objeto de rastrear el sentido de los términos **teoría y praxis**, encontramos en primer lugar, que estos conceptos hallan su significado sólo dentro del complejo de significados más amplios que confiere una cosmovisión o paradigma.
(¹)

Los autores consultados abordan la problemática de nuestro interés recurriendo a la utilización de marcos generales también llamados modelos, cosmovisiones o paradigmas desde donde, -a partir de líneas teóricas generales-, dan significado a problemáticas particulares.

En este sentido, Ferrater Mora sostiene:

"No puede concluirse sin más, que Plotino defiende la contemplación frente a la acción, o la teoría frente a la práctica, y que Marx hace exactamente lo inverso; la contemplación plotiniana no es la interpretación del mundo en la acepción marxista y la acción plotiniana no es tampoco la praxis de Marx".(²).

Entendemos así que nuestro trabajo carecería de rigor científico si, como condición previa no

¹.El objetivo de este capítulo es actualizar y ubicar el significado de los términos teoría y praxis. Como estos han sido definidos dentro del marco de paradigmas, cosmovisiones o modelos, se señalan aquí sólo las dimensiones generales que caracterizan a cada uno de ellos, siendo conscientes que ésto provoca la omisión de ciertos rasgos distintivos que acontecen en el interior de los mismos.

².José FERRATER MORA. Diccionario de Filosofía. Madrid. Alianza Editorial, S.A. 1982.

esclareciéramos el significado de los términos TEORIA y PRAXIS. Han arrojado luz sobre ellos, los pensamientos de autores como Winfried Böhm y Thomas Popkewitz. A partir de ellos, abordamos el uso de estos vocablos en el contexto del hacer y pensar freireanos.

I.1. Teoría y Praxis: recuperación de su significado originario.

El enfoque crítico que sobre este tema hace el Prof. Dr. Winfried Böhm ⁽³⁾, como autor contemporáneo, lo lleva a profundizar la problemática de nuestro interés a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico considerando la relación teoría-praxis como un auténtico y básico problema pedagógico.

El autor afirma fundamentándose en autores clásicos de la Pedagogía, tales como Platón, Aristóteles, San Agustín, Rousseau, Dewey, Mounier, entre otros, que a lo largo de la historia de la Pedagogía se mantiene la constante contraposición entre teoría y praxis; entre la idea pedagógica o Pedagogía y el hecho educativo o educación. ⁽⁴⁾

Examina así el verdadero significado de estos términos, desde su concepción originaria en perspectiva histórica.

³.Winfried BÖHM. Teoría y Praxis. México. OEA. UCC y CREFAL. 1991.

⁴.Sobre la definición de Pedagogía y Educación, ver en el Apéndice al tratar la Transformación de Freire en Pedagogo.

Consideramos ilustrativo citar el interrogante que el autor formula en el inicio de su discurso:

"¿Acaso no podría ser que, con este uso cotidiano de las palabras teoría y práctica, caemos en la celada de una utilización no crítica en absoluto y extraordinariamente difusa de estos conceptos, de modo tal que la realidad por ellos buscada no sólo no es aprehendida con certeza absoluta, es decir, comprendida, sino que hasta le erramos con seguridad sonámbula?".⁽⁵⁾.

El análisis demuestra cómo fueron definidos en la tradición griega y cómo fueron variando adquiriendo matices diferentes en su significado a lo largo de la historia de Occidente.

La relación teoría-praxis, desde su concepción originaria, no se plantea como un juego de contrarios o términos antitéticos (así se podría entender sólo desde un marco extracientífico), sino que por el contrario aparece como una distinta forma de configuración vital:

"Es decir, en correspondencia con su tendencia y talento para retrotraer circunstancias complejas a sencillos modelos explicativos racionales, los griegos habían intentado reducir la colorida y cambiante multiplicidad de

⁵.Winfried, BÖHM. Op.Cit. Pág.16. El mismo interrogante es presentado por el pedagogo argentino Luis Zanotti: *"Es bastante habitual que entre la "teoría y la práctica" se presente algo así como una dicotomía... Reflexionemos, sin embargo; tengamos un instante de coraje y dediquémonos unos minutos a la mera teorización, al esfuerzo intelectual. ¿Es verdad que teoría y praxis se oponen?"*. Luis ZANOTTI. La misión de la Pedagogía. Bs.As. Ed. Columba 1967. Pág. 13-15. El subrayado es nuestro.

la vida cotidiana a tres géneros vitales típicos: lo teórico, lo práctico y lo apolaústico".(6).

Consideramos imprescindible la debida comprensión de esta idea para poder captar en su real significado el estudio que realizaremos -a posteriori-, de teoría y praxis en Paulo Freire: cada modo de vida estará regido por la teoría, la praxis o la poiesis, partirán de marcos valorales diferentes y tenderán a la consecución de metas distintas. A cada forma de configuración vital le corresponderá un tipo de ciencia, un tipo de conocimiento distinto.

I.1.1. El significado de teoría:

En su significado etimológico, el verbo griegosignificaba "mirar", "observar" y era la actividad que realizaba el espectador en los juegos y festivales públicos. Este espectador no intervenía en tales juegos y festividades; su actividad era, consecuentemente, teórica. Los griegos llamaban al observador, o embajador que una ciudad-estado enviaba a los juegos o al oráculo. Por eso encontramos sentido al comentario de Platón al señalar:

"Después de orar y contemplar la procesión, emprendimos el regreso a la ciudad".(7).

⁶.Winfried BÖHM. Op.Cit..Pág.17

⁷.PLATON. República. Bs.As. EUDEBA. 1983. I.327b.

Esta acción de mirar, ver u observar cuando era entendida "mentalmente", el verbo significaba "considerar" o "contemplar" (del latín: contemplari); la....., **theoría**, equivalía a contemplación (⁸). En esta acepción encontramos significada la actividad teórica en los diálogos de Platón:

"Puesto que son filósofos aquellos capaces de comprender lo que existe siempre de una manera inmutable y no lo son aquellos que no pueden alcanzar este conocimiento y oscilan sin cesar entre lo múltiple y cambiante, ¿ a quiénes habremos de escoger para jefes de la ciudad?". (⁹).

Ya Platón centra la discusión en la distinción entre lo **"inmutable"** y lo **"múltiple o cambiante"** reservando el conocimiento de lo que **"no cambia"** para los filósofos. Más allá de la discusión sobre el significado que los términos filósofo y filosofía adquieren en el contexto del pensamiento platónico, recuperamos para nuestro trabajo que la teoría era una actividad orientada hacia un tipo de conocimiento: **el conocimiento de lo eterno e inmutable.**

Sin embargo, es Aristóteles quien desarrolla este tema de una forma más acabada y constituye -en la actualidad- la fuente a la cual recurren todos los pensadores de esta problemática.

Aristóteles, por su parte, considera lacomo la actividad del primer motor; la más alta

⁸.Contemplar es el sentido filosófico originario del término teoría.

⁹.PLATON. Op.Cit.. IV.484b.

teoría es el pensar del pensar. La vida teórica o contemplación es la finalidad del hombre virtuoso, mediante ella se alcanza la felicidad de acuerdo con la virtud.

En su **Ética Nicomáquica**, en el contexto de sus reflexiones sobre las teorías sobre la felicidad, Aristóteles expresa:

"Si la felicidad sólo consiste en el acto que es conforme con la virtud más elevada, es decir, la virtud de la parte mejor de nuestro ser. Y ya sea esta el entendimiento u otra parte, que según las leyes de la naturaleza parezca hecha para mandar y dirigir y para tener conocimiento de las cosas verdaderamente bellas y divinas; o ya sea algo divino que hay en nosotros o por lo menos lo que haya más divino en todo lo que existe en el interior del hombre, siempre resulta que el acto de esta parte conforme a su virtud propia debe ser la felicidad perfecta, y ya hemos dicho que este acto es el del pensamiento y el de la contemplación".⁽¹⁰⁾.

El Dr. Böhm ilustra estas reflexiones sintetizando el significado de teoría:

"...sólo lo que no puede ser distinto de lo que es, aquello que es, lo que necesariamente es así (y no de otro modo), puede ser válido en su sentido estricto, y así constituirse en objeto de teoría".⁽¹¹⁾.

¹⁰.ARISTOTELES. Moral, a Nicómaco. Madrid. Ed.Espasa-Calpe. 1982. Libro X. Cap.VII. pág. 325. Para todas las citas de Aristóteles utilizamos nuestra traducción.

De esta forma el objeto de la teoría será lo eterno, lo inmutable, lo imperecedero.

Una lectura superficial, acrítica del significado originario de teoría nos podría conducir a rotular esta actividad como descomprometida con la realidad. Muy por el contrario, esta actividad tenía una finalidad explicativa de emancipación del hombre de la esclavitud de la **doxa** u opinión. En definitiva, era un camino de perfección eminentemente formativo. ⁽¹²⁾.

I.1.2 El significado de Praxis: diferencias entre Praxis y Poiesis.

En el ámbito de la reflexión pedagógica y en el ejercicio de la actividad educativa se presentan problemas referidos a la vinculación de la técnica con la educación.

Esta temática es comprendida dentro de un contexto mayor que es el que le otorga la historia de la filosofía que nos ubica en el origen antiquísimo de este problema contemporáneo.

Aristóteles es nuevamente quien nos introduce en esta reflexión a partir de la consideración de dos formas de conducta humana: el obrar y el hacer.

¹¹.Winfried BÖHM. Op.Cit. Pág. 21.

¹².El significado que en la actualidad el término teoría ha adquirido, es desarrollado al presentar el pensamiento de Popkewitz.

Recuperando el pensamiento de su maestro Platón, el Estagirita sostiene:

"En lo que puede ser de otra manera de como es, es preciso distinguir dos cosas: de una parte, la producción, es decir, lo que producimos exteriormente, y de otra, la acción, es decir, lo que sólo pasa en nuestro espíritu. Se ve que la producción y la acción son muy diferentes una de la otra...la disposición moral que...nos hace obrar, es muy diferente de esta otra disposición que ...nos hace producir las cosas...; la acción no es la producción, como la producción no es la acción".⁽¹³⁾.

La distinción entre obrar y hacer, se realiza, consecuentemente, en función de las derivaciones éticas de la conducta humana. Al respecto, el Dr. Böhm sostiene:

"Poiesis se refiere a un "hacer" fabricado, a la producción y elaboración artística de obras y el hábil dominio de los deberes a concretar, y por ende indica un conocimiento del tipo "techné", mientras que la praxis se refiere al "actuar" responsable, independiente y guiado por ideas del hombre, tal como se manifiesta especialmente en la vida política".⁽¹⁴⁾.

¹³.ARISTOTELES. Op.Cit..Libro VI. Cap.III.Pág. 204-205.

¹⁴.Winfried BÖHM. Op.Cit. Pág.22.

Consecuentemente, **Praxis y Poiesis** son distintos tipos de actividad humana que conllevan diferentes formas de conocer: mientras que la primera remite al conocimiento práctico la segunda lo hace al conocimiento técnico **-know how-**.

Cabe destacar que desde su concepción originaria, las actividades presentadas por Aristóteles son consideradas como necesarias y complementarias: no todos serán filósofos ni todos técnicos; el que contempla también es un ciudadano que se conduce éticamente en la sociedad.

Especificaremos ahora las diferencias que el Dr. Böhm establece entre praxis y poiesis a la luz de las definiciones del Estagirita. Esta distinción la realizamos a partir de preguntas que hemos elaborado para tal fin y que consideramos explicitan mejor el pensamiento del pedagogo alemán.

La primera diferencia es marcada en función del interrogante: **¿ de dónde reciben valor y sentido el hacer productivo y el accionar práctico? :**

"El hacer (poiético) apunta siempre a un resultado, una obra -el objeto elaborado-, y recibe su sentido y valor sólo de su final; opuestamente, el actuar (práctico) siempre lleva su sentido y valor en sí mismo, y ya cumple su cometido por el mero hecho de suceder como algo bueno y justo, independientemente de si el actuante realmente logra lo que había deseado mediante su acción". (15)

¹⁵.Ibídem. Pág. 22.

En referencia al pensamiento freireano, se abre el interrogante si la educación como praxis dentro de este contexto es un proceso que cobra su razón de ser y sentido en el propio proceso (concientización) o si - por el contrario-, es una práctica educativa definida como un hacer productivo.

La segunda diferencia se elabora partir de la pregunta sobre **¿qué metas orientan la praxis?** :

"la praxis no es un fenómeno biológico, sino absolutamente antropológico. No es casual que Aristóteles especifique la "filosofía práctica" como aquella parte que se ocupa de los problemas humanos. Porque sólo al hombre le incumbe la praxis, en la medida en que el origen, es decir, la real causa motora del accionar práctico, consiste en una decisión, y esta decisión, a su vez, emana de un afán y de una reflexión que imponen el fin del obrar. Por esta causa, no hay accionar práctico sin pensamiento y sin una meditación sensata y orientada hacia la meta, si bien el pensamiento o la meditación, solos en sí, no alcanzan a poner nada en movimiento. Sea como fuere, el origen del accionar está siempre en el hombre". (16).

Partiendo de la base de la dimensión antropológica de la praxis, en la discusión teleológica que del pensamiento freireano realizaremos, se abre el interrogante sobre si la propuesta de nuestro autor tiende a la formación de hombres libres y responsables, o -por el contrario- la concientización tiende a

¹⁶.Ibídem. Pág. 23.

superar una situación de opresión por otra. En definitiva, si esta praxis es o no antropológica.

Finalmente, ¿qué diferencia existe entonces entre praxis y teoría ?

"Mientras la teoría procura, en estricta científicidad, la **episteme**, es decir, el conocimiento seguro, y mientras que, considerando su objeto inmutable e inamovible, asimismo está facultada para llegar a este conocimiento seguro, el objeto de la praxis -lo justo, bueno, lo eximio-, en cambio, carece de la continuidad ontológica tanto como de la necesidad lógica, de modo tal que la praxis sólo es capaz de **phronesis**: es decir, de una inteligente comprensión de la situación. Aristóteles lo menciona como "lo bien guiado". De modo que la praxis está igualmente distanciada de la artística habilidad técnica (la *poiesis*) y del seguro conocimiento de la estricta ciencia de los principios (la teoría)".⁽¹⁷⁾.

En función de lo precedente, consideramos central entender que -desde su concepción originaria-, además de la **Política**, también la **Pedagogía** y la **Educación** corresponden al dominio de la praxis:

"De modo que praxis no es cualquier actuación, ni tampoco cualquier manipuleo, no es sencillamente aquello que se produce en forma más o menos casual, sino que implica la acción política del hombre, acción moral que

¹⁷.Ibídem. pág. 23.

está referida a lo bueno y orientada al bienestar común".⁽¹⁸⁾.

Tanto la actividad de reflexionar sobre una situación educativa como la propia práctica educativa son praxis: significan una acción humana responsable, eminentemente antropológica que encuentran sentido en la propia acción y no en el "producto" de la misma.

La praxis de "**reflexionar sobre la educación**" aparece como una actividad que al ser antropológica, problematiza sobre el hombre y cómo promover en él decisiones que lo hagan más libre, más responsable, es decir, le permitan ir conquistando su ser persona. Esta conquista permanente reviste a aquel reflexionar el carácter de continuo, de no acabado. No es objeto de su actividad lo "**único e inmutable**", sino por el contrario, el hombre y su posibilidad de perfeccionarse, en definitiva de ser más persona.

Por su parte, la "**práctica educativa**" también aparece -desde su concepción originaria- como praxis. Se define como una actividad que remite al hombre -ser inacabado- que intenta, nunca desde metas exteriores, su adhesión a valores que orientan este camino de perfección:

"La educación debe ser desarrollo y conducción si busca lo único que puede proponerse: humanizar, salvar al hombre del exclusivismo de su imperio vital para elevarlo hasta el mundo del espíritu, en cuyo seno vive una forma de existencia que pone en juego las más

¹⁸.Ibídem. Pág. 23.

*altas categorías humanas: la libertad,
la creación, la moralidad" (19).*

Esta praxis se va reconstituyendo en la situación concreta donde el protagonista es el hombre, de aquí que el proceso formativo es sustancialmente humano o antropológico.

De esta forma podemos concluir que, según Aristóteles, existen tres clases de actividades que son la teórica, la praxis y la producción. La primera tiene por objeto la episteme o ciencia, es decir, el verdadero conocimiento que según los griegos era el conocimiento acerca del ser, lo uno e inmutable. La segunda, tiene por objeto la acción moral que es también para Aristóteles la Política. Por último, la tercera tiene por objeto la producción técnica.

Asimismo, la relación entre teoría y praxis -desde su concepción originaria-, no se plantea como un juego de contrarios o términos antitéticos sino, por el contrario, como distintas formas de configuración vital.

I.1.3. Teoría y Praxis en Occidente

Cada una de las actividades humanas desarrolladas por Aristóteles dio lugar a grandes cosmovisiones de la historia de occidente como la antigua, la cristiana y la moderna-cientificista. En cada una de ellas se

¹⁹. Juan MANTOVANI. La educación y sus tres problemas. Bs.As. El Ateneo. 1983. Pág.5. El subrayado es nuestro.

destaca una de las actividades desarrolladas por Aristóteles respondiendo a marcos valorales y metas distintas.⁽²⁰⁾.

La cosmovisión antigua privilegia la actividad contemplativa, la vida teórica como valor superior. El representante de esta configuración es el filósofo. Por su parte, el pensamiento cristiano cambia la antigua primacía de la contemplación teórica, colocando en su lugar el actuar humano -la praxis-, como valor supremo. La teoría es cambiada por "el valor de la caridad"; el amor hacia Dios y hacia el prójimo. Este actuar humano es esencialmente antropológico es decir, remite permanentemente a la construcción del **"ser persona"**. El representante de esta configuración es el cristiano o el buen samaritano. En último término, la cosmovisión moderna-cientificista subvierte la jerarquía axiológica anterior, posicionando como **"valor supremo"** el hacer productivo, la poiesis y así la praxis es cambiada por la poiesis. El representante de esta configuración es el técnico.

Para los objetivos de nuestro trabajo, hemos decidido como más apropiado profundizar los cambios acontecidos entre praxis y poiesis en la cosmovisión moderna; ello por dos razones fundamentales: en primer lugar, porque la reflexión que realiza Freire se circunscribe -en gran parte-, como reacción a las consecuencias que en el orden pedagógico este modelo ha ocasionado; en segundo término, porque las líneas teóricas que surgen en oposición al modelo tecnológico, son interpretadas por algunos autores como nuevos paradigmas de análisis e interpretación en las ciencias sociales y, en nuestro caso particular, en educación.

²⁰. Los rasgos fundamentales de cada una de estas cosmovisiones son presentados en Winfried BÖHM. Op.Cit. Cap. II.

El aspecto más significativo de esta cosmovisión es el predominio de la poiesis y sus consecuencias en el terreno pedagógico son interpretadas por Böhm en el siguiente texto de su obra:

"En la cosmovisión moderna - científicista el hombre no está caracterizado por la contemplación teórica ni por el actuar práctico, sino por el contrario por su capacidad de someter la naturaleza y el mundo con su hacer productivo, es decir la poiesis".(21).

El iniciador de esta nueva forma de concebir la ciencia es Francis Bacon (1561-1626) que según Hegel es el "filósofo de la experiencia" donde expone los rasgos constitutivos de este nuevo paradigma en su obra **Novum Organum** publicada en 1620.

La idea central de este libro se resume en el rechazo de la lógica Aristotélica y de la filosofía escolástica para concluir, entre otros, con los siguientes principios:

"La mejor demostración, es sin comparación, la experiencia, siempre que se atenga estrictamente a las observaciones... Las leyes generales bien descubiertas y bien establecidas, no producen una operación aislada, sino una práctica constante, y llevan tras sí las obras en gran número".(22).

²¹.Ibídem. Pág. 23.

²².Francis BACON. Novum Organum. Madrid. Ed.SARPE. 1984. Pág. 60-62. Para todas las citas de BACON utilizamos nuestra traducción.

De esta afirmación se deriva, en gran parte, el fenómeno de la producción en serie que extrapolado al terreno de lo educativo provoca el conocido principio de la "masificación", en oposición a la personalización, criterio orientador de la praxis.

Según Hegel:

"La filosofía baconiana es, pues, en términos generales, una especie de filosofía basada en la observación de la naturaleza exterior y espiritual del hombre, de sus inclinaciones, sus apetitos y sus determinaciones jurídicas y racionales; partiendo de aquí, se llega a conclusiones y se descubre o se trata de descubrir las ideas y las leyes generales que rigen en este campo de problemas".⁽²³⁾

En síntesis, la idea rectora del pensamiento baconiano es considerar en forma exclusiva a la experiencia como fuente verdadera y única de la ciencia y de todo conocimiento. En palabras del autor:

"Ni hay ni puede haber más que dos vías para la investigación y descubrimiento de la verdad: una que, partiendo de la experiencia y de los hechos, se remonta en seguida a los principios más generales, y en virtud de esos principios que adquieren una autoridad incontestable, juzga y establece las leyes secundarias (cuya vía es la que ahora se sigue), y otra, que de la experiencia y de los hechos deduce las

²³.G.W.F. HEGEL. Lecciones sobre la historia de la filosofía. Tomo III. México. Fondo de Cultura Económico. 1979. Pág. 214.

leyes, elevándose progresivamente y sin sacudidas hasta los principios más generales que alcanza en último término. Esta es la verdadera vía; pero jamás se la ha puesto en práctica".⁽²⁴⁾.

A los fines de nuestro trabajo, es decisivo observar los nuevos significados que adquieren, en este modelo, conceptos tales como el de ciencia:

"Hasta aquí todos nuestros descubrimientos se deben más bien a la casualidad y a las enseñanzas de la práctica de las ciencias; pues las ciencias que hoy poseemos no son otra cosa que cierto arreglo de descubrimientos realizados. Las ciencias hoy no nos enseñan ni a hacer nuevas conquistas ni a extender nuestra industria".⁽²⁵⁾.

De esta forma, la praxis como obrar humano responsable se transforma en techné industrial, en hacer productivo. Al respecto Habermas señala:

"También Hobbes ejerce esta ciencia con la actitud de un técnico: hace suya la máxima de Bacon de que la ciencia sirve al poder; la teoría sirve a la construcción; y todo saber persigue al final una acción o una realización".⁽²⁶⁾.

²⁴. Francis BACON. Op.Cit. Pág.36. El subrayado es nuestro.

²⁵. Ibídem. Pág 34.

²⁶. Jürgen HABERMAS. Teoría y Praxis. Madrid. Ed.Tecnos. 1987. Pág. 76.

¿Qué consecuencias se derivan de esta nueva forma de concebir el mundo?. Seguimos las reflexiones del Dr. Böhm:

-Primacía de los medios respecto de los fines:

"Bacon llega así a una reducción del mundo al universo físico y a la conclusión de que el único deber del conocimiento científico es investigar sus orígenes causales y sus procesos de desarrollo". (27).

Al posicionarse como lo único verdadero el "factum", no existe, dentro de esta "filosofía", espacio para la reflexión pedagógica entendida como praxis. En este paradigma la Pedagogía se convierte en una teoría operacional especializada más sobre los medios que sobre los fines de la educación.

-Conocimiento científico y praxis industrial:

"El conocimiento científico comienza por la experimentación, busca las leyes causales del proceso para lograr, obedeciéndolas, reglas para el dominio de la naturaleza, es decir, para la producción de obras técnicas". (28)

Repetimos, en esta cosmovisión, la poiesis educativa es un hacer orientado a producir un determinado modelo -pre establecido y universalmente

²⁷. Winfried BÖHM. Op.Cit. Pág. 40.

²⁸. Ibídem. Pág. 41.

válido-, desde metas externas donde son controladas las variables intervinientes del proceso educativo y donde -consecuentemente-, no es considerada la subjetividad de los agentes.

La poiesis educativa es, en definitiva, heteroeducación y la teoría que la sustenta es una teoría operacional:

"Por esto, la ciencia no puede quedar en pura teoría, sino que debe transformarse en una teoría operante...". (29).

La Pedagogía es concebida como un conjunto de reglas o "recetas" operativas a las cuales los sujetos deben acomodarse para que se produzca en ellos la educación. La reflexión pedagógica se estructura en función de un conjunto de normas instrumentales cuyo objeto es lograr la consecución de fines previamente establecidos y -repetimos-, considerados como universalmente válidos.

Sólo nos resta decir que el "**método pedagógico**" se conforma en función de las bases del método científico de las ciencias naturales.

¿Cuál es la conclusión del Dr. Böhm acerca de las consecuencias de la asunción de este modelo en la esfera de lo pedagógico?:

"Esta pedagogía indiferente excluye la cuestión de los fines y los objetivos, se limita a una teoría (en el sentido

²⁹. Ibídem. Pág. 41.

moderno) de los medios e instrumentos de la educación y se puede caracterizar como conocimiento absolutamente instrumental. Si bien presupone una fijación de metas - pues de otro modo, sus medios e instrumentos serían absurdos y golpearían en el vacío-, esta instancia está fuera del sistema científico, y dado que éste, como dicho, ya ni siquiera permite un juicio sobre la aceptación o rechazo de esa instancia y de las metas por ella fijadas". (30)..

Concluimos en las palabras de Habermas, el análisis del paradigma moderno-cientificista:

"(en este modelo) La relación de teoría y praxis está determinada según el modelo de la mecánica clásica".(31).

I.2. Teoría y Praxis en la ciencia social y en la educación contemporánea:

Contrastando a dos pensadores actuales, Böhmer y Popkewitz (32), utilizaremos en esta parte el aporte del segundo para analizar el significado que teoría y praxis adquieren en paradigmas contemporáneos en el área de las ciencias sociales y en educación. Un rasgo fundamental que gravitó en la selección de este autor

³⁰.Ibídem. Pág. 46.

³¹.Jürgen HABERMAS. Op.Cit. Pág. 78

³².Thomas POPKEWITZ. Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual. Madrid. Ed.Mondadori. 1988.

es el valor que confiere a cada paradigma en el intento de rescatar de cada uno su contribución específica en la indagación e interpretación de distintas problemáticas de índole social -en general-, y educativas -en particular-, .(33).

El autor parte del concepto de paradigma acuñado por Kuhn (34) presentando: el analítico-empírico, el simbólico o interpretativo y el crítico.

**I.2.1. Las ciencias empírico-analíticas:
Teorías legaliformes del
comportamiento social.**

Este paradigma encuentra su fundamento teórico en la corriente filosófica denominada Positivismo iniciada por Augusto Comte en el siglo pasado.

El modelo de ciencia es el de las ciencias naturales donde:

"...la finalidad de la ciencia social es semejante a la de las ciencias físicas y biológicas... Se cree que los fenómenos sociales contienen regularidades legaliformes y que pueden

³³.Cfr. Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. Pág. 84

³⁴."Para desarrollar la idea de construcción social de la racionalidad, partiremos de la noción de paradigma de Kuhn. (Kuhn,T. La estructura de las revoluciones científicas). Las comunidades científicas desarrollan conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares o paradigmas". En Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. pág. 65 Este tema también es estudiado en Carlos LISTA. Cuadernos de Sociología. Tomo I. Córdoba. Ed.Atenea. 1992. Pág. 16-17.

ser identificados y manipulados como los objetos del mundo material" (35).

El conocimiento del objeto está orientado a su manipulación. Saber es sinónimo de dominar.

¿Cuál es la función de la teoría y la praxis en este modelo?. El autor sostiene:

"...la teoría ha de ser universal, no vinculada a un contexto específico ni a las circunstancias en las que se formulan las generalizaciones".(36).

Transferido este marco a la educación observamos que:

"El propósito de la investigación consiste en elaborar una teoría de la enseñanza que ofrezca un conjunto de proposiciones específicas que describan y prescriban la práctica docente en un ámbito dado. Las relaciones causales descubiertas deberán expresarse formalmente y también poder aplicarse deductivamente a todas las situaciones de enseñanza".(37).

La propuesta educativa de Freire surge - precisamente-, como reacción a este paradigma (38) de ciencia y de su extrapolación a la educación. Freire

³⁵.Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. Pág. 66

³⁶.Ibídem. Pág. 66.

³⁷.Ibídem. Pág. 66.

³⁸.Paradigma positivista o empirismo lógico.

rechaza una posición del conocimiento como dominación para contraponer una concepción liberadora del mismo. Asimismo, el modelo de investigación temática propuesto reconocía -entre otras-, la importancia de identificar el "universo vocabular" del contexto cultural en el cual se trabajaba ⁽³⁹⁾ con el objeto de no "superponer" una práctica educativa prescriptiva o -en términos de Freire-, opresora. Freire descarta la posibilidad de una teoría universal .

En este paradigma no existe lo que hemos definido una reflexión pedagógica y una práctica educativa como praxis. Al sostener que la teoría debe ser universal se desconoce el objeto de la reflexión pedagógica: el hombre como ser inacabado e inserto en un contexto socio-histórico particular.

El carácter de "inacabada" convierte a toda reflexión pedagógica que pretenda ser "prescriptiva" en poiesis. El quehacer educativo al haber sido "formalizado" se desentiende de la libertad de las personas: la educación es entendida como una producción "en serie" fruto de un conocimiento formalizado.

El concepto de teoría que sustenta este modelo es el de "teoría operante". La teoría pedagógica se convertiría en un "conjunto legaliforme de prescripciones" de la "práctica educativa". Esta se reduciría al ajuste de aquellas reglas, convirtiéndose de esta forma en una "práctica formal", es decir la consecuencia de una regla prescripta.

³⁹.Relación pensamiento-lenguaje.

La teoría y la práctica educativa que se derivan de este modelo positivista es poiesis en el sentido originario del término. (40).

I.2.2. Las ciencias simbólicas:

La vida social como creadora de normas / regida por normas:

Este segundo enfoque de la ciencia social es denominado "simbólico" por sostener que: (41)

"la cualidad diferenciadora del ser humano la constituyen los símbolos que desarrolla para comunicar significados e interpretaciones de los sucesos de la vida cotidiana ". (42).

Un antecedente válido de esta línea lo encontramos en Cassirer al definir al hombre como un "animal simbólico":

"El hombre...ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico... en lugar de definir al hombre como un animal

⁴⁰.La relación entre teoría y práctica en este modelo es presentada en Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. Pág.67-69. Los rasgos de este paradigma también son analizados en Carlos LISTA. Op.Cit. Pág.7.

⁴¹.Además de simbólico, también se denomina interpretativo, hermenéutico o microetnográfico.

⁴².Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. Pág.17.

racional lo definiremos como un animal simbólico".⁽⁴³⁾.

A partir del concepto de hombre como "creador de símbolos", la sociedad es definida como

"...una realidad que se crea y se mantiene a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento".
(⁴⁴).

Más que preguntarse cómo se comportan las personas o cómo deberían hacerlo se pregunta por qué las personas actúan de la forma en que lo hacen.

En la interacción del hombre con sus pares se generan normas de comportamiento que son particulares de cada contexto y situación -diferencia significativa con el paradigma anterior-, y que provoca, que:

"...la atención del científico se dirija al ámbito de la acción, la intencionalidad y la comunicación de los seres humanos". (⁴⁵).

Los comportamientos son entendidos no como hechos prescriptos sino como resultante de negociaciones donde los sujetos intervinientes definen qué comportamientos son socialmente aceptados o no. En este paradigma son

⁴³.Ernst CASSIRER. Antropología Filosófica. México. Fondo de Cultura Económica. 1982. Pág. 47-48.

⁴⁴.Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. Pág. 71.

⁴⁵.Ibídem. Pág. 17.

centrales conceptos tales como negociación, intersubjetividad, motivación, interés, etc..

¿Cuál es el significado que teoría y praxis adquieren en este paradigma?:

"...en el paradigma simbólico la teoría deja de ser una búsqueda de regularidades sobre la naturaleza del comportamiento social para convertirse en la identificación de las normas que subyacen a los hechos sociales y los gobiernan".⁽⁴⁶⁾.

Un primer análisis de estos elementos nos haría suponer que en este paradigma el significado tanto de teoría como el de praxis podrían adquirir su sentido originario; condición necesaria para la recuperación de la reflexión pedagógica y de la práctica educativa.

Si bien esta forma de concebir la ciencia supera en varios aspectos al modelo analítico-empírico, según Popkewitz

"la finalidad de la teoría (en este paradigma) no es tecnológica. La teoría intenta aclarar las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad".⁽⁴⁷⁾.

El autor afirma que si bien esta teoría pone su énfasis en el reconocimiento del factor subjetivo de

⁴⁶.Ibídem. Pág. 17.

⁴⁷.Ibídem. Pág. 20.

los agentes intervinientes, es "neutral" en el sentido de que no avanza más allá de ese reconocimiento en la línea de una transformación de esa situación: es decir, se preocupa por describir la situación, pero no es su intención modificarla. Caso contrario es el de la reflexión pedagógica: no sólo piensa una situación para comprenderla, sino que su objeto reviste de un carácter prospectivo es decir, se halla dirigido a mejorar una situación y no sólo conocerla.

Lo que se discute es el "vacío de intencionalidad" que caracteriza a la reflexión pedagógica, es decir, pensar una situación para comprenderla y mejorarla (relación entre conservación y transformación).

Entendemos que en la propuesta de Freire, abrevan varios de los elementos del marco conceptual del modelo interpretativo. Refiriéndonos al enfoque "etnográfico", Freire desarrollará su propuesta teniendo como eje el "concepto antropológico de cultura". ⁽⁴⁸⁾. Otro concepto es el de los significados como construcción: la investigación del "universo vocabular" del método de alfabetización tiende a comprender la relación pensamiento-lenguaje y la forma en que los hombres captan el mundo y actúan en él. Es lo que Freire denomina: relación conciencia-mundo. De esta forma, el significado que los hombres atribuyen a los conceptos está determinado por las formas en que captan la realidad lo que evidencia, asimismo, el tipo de pensamiento que está operando según sea el pensamiento ingenuo-acrítico o por el contrario, el pensamiento crítico o causal.

⁴⁸.El tema Praxis y Cultura es desarrollado en el capítulo cuarto.

Según Popkewitz, en ambos paradigmas se da una separación entre teoría y práctica:

"La teoría contribuye a iluminar y aclarar los fenómenos y, a veces, a proponer recomendaciones tecnológicas en materia social, pero no sirve necesariamente al propósito práctico de dar dirección moral a los acontecimientos sociales; en otras palabras, la teoría es esencialmente contemplativa" (49)

Según nuestro punto de vista, no entendemos que este modelo establezca una distinción entre teoría y práctica tal como lo presenta Popkewitz. Si bien el énfasis recae sobre la interpretación de cómo los significados son construidos, está presente una idea transformadora -no en el sentido de la Ciencia Social Crítica- de las situaciones que acontecen dentro del marco educativo institucional. En la línea de nuestra opinión:

"Este modelo de comunicación que potencia la negociación real y abierta de todas las características que configuran la vida del aula exige, a su vez, la transformación radical del sistema educativo, sus instituciones y su función social". (50).

⁴⁹.Ibídem. Pág. 20. El término contemplativa se utiliza en este contexto en una acepción de no comprometida con la realidad.

⁵⁰.José GIMENO SACRISTAN y Angel PEREZ GOMERO. Comprender y Transformar la enseñanza. Madrid. Ed.Morata. 1992. Pág. 103.

I.2.3. La ciencia crítica (⁵¹): Las relaciones como expresión histórica

El tercer paradigma analizado es el de la ciencia social crítica cuyo origen es la Escuela de Frankfurt (⁵²) y su representante contemporáneo es Jürgen Habermas (1929).

Esta escuela asienta sus bases en Hegel, Marx y también Freud -siendo interpretada como un neomarxismo, reaccionando contra el modelo de ciencia social sustentado en el paradigma positivista y recuperando el sentido de teoría y praxis originario, como así también el sentido originario de política. (⁵³).

⁵¹.Consideramos necesario definir el concepto de crítica en este paradigma: En palabras de Horkheimer "Por crítica significamos el esfuerzo intelectual y eventualmente práctico que no se satisface con aceptar impensadamente y por mero hábito las ideas, acciones y condiciones sociales prevalecientes; es esfuerzo que intenta coordinar los lados individuales de la vida social entre sí y con las ideas generales y los objetivos de la época, deducirlos genéticamente, distingue la apariencia de las esencias, examina el fundamento de las cosas, en breve, realmente conocerlos". Max HORKHEIMER. Teoría tradicional y crítica (ensayo), publicado en Dritische Theorie, editado por Alfred Schmidt, 2 vols.; Frankfurt am Mein:S.Fischer, 1968.

En Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. Pág. 37

⁵²."Escuela de Frankfurt es la denominación más habitualmente utilizada para identificar a los representantes de la corriente intelectual noemarxista que tuviera su origen en el Instituto für Sozialforschung, fundado en Frankfurt en 1923. Debido a los acontecimientos políticos de la Alemania Nazi, sus integrantes emigraron a los Estados Unidos y más tarde, a fines de los años cuarenta retornaron a Alemania. Entre sus más destacados miembros figuran Max Horkheimer, quien fuera por largo tiempo su director y Theodor Adorno. Además de Jürgen Habermas, Erich Fromm y Herbert Marcuse". Extraído de Carlos LISTA. Op.Cit. pág. 35.

⁵³.Acerca de la influencia en esta escuela de la fenomenología de Hegel, el materialismo histórico de Marx y el psicoanálisis de

La preocupación de esta escuela apunta hacia la construcción de una teoría crítica de la sociedad desde donde es recuperado el sentido originario de Política como praxis. Nos corresponde analizar la relación establecida entre teoría-praxis dentro de este paradigma. No constituye el propósito de este estudio fundamentar o intentar esbozar una teoría pedagógica o una práctica educativa desde este marco conceptual. (54).

Los paradigmas anteriores analizan los fenómenos sociales; el primero para controlarlos y el segundo para interpretar los significados; ninguno de ellos centra su interés en la transformación de los mismos. La teoría crítica reacciona frente a este "vacío" incorporando en el centro de su discusión el tema de la transformación social. Los lineamientos teóricos que conforman esta escuela traerán aparejado consecuencias políticas.

En su obra Teoría y Praxis, Habermas sostiene que el hilo conductor de sus reflexiones es la distinción clásica entre teoría, praxis y techné elaborada por Aristóteles (55) y que su intención es reflexionar acerca de una teoría de la sociedad con intención práctica. Con este propósito, recupera el concepto griego de Política para criticar su significado en el contexto del modelo positivista y que según él se ha convertido en una :

Freud sugerimos: Enrique UREÑA. La teoría crítica de la sociedad de Habermas. Madrid. Ed. Tecnos. 1978. Cap. II.

⁵⁴.Para profundizar sobre teoría crítica de la enseñanza sugerimos:Wilfred CARR y Stephen KEMMIS. Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona. Ed.Martínez Roca, S.A. 1988. Cap.VI.

⁵⁵.Jürgen HABERMAS. Op.Cit. Pág.14.

"filosofía social monológica...
dirigida por medio de recomendaciones
técnico sociales". (56).

Desarrolla un conjunto de críticas a este modelo mediante una revisión histórica donde recupera a autores como Bacon, Hobbes, Vicco y otros señalando:

"Esta separación de la política respecto de la moral reemplaza la conducción hacia una vida buena y justa por la posibilitación de una vida holgada en un orden correctamente establecido". (57).

La finalidad de la teoría y la práctica en este paradigma se resume en el siguiente extracto de una conferencia de Habermas que citamos in extenso :

"De este modo, aunque las ciencias comparten el concepto de teoría con la gran tradición filosófica, ellas destruyen su reclamo clásico. Toman prestado dos elementos de la herencia filosófica: el significado metodológico de la actitud teórica y el supuesto ontológico básico de una estructura del mundo independiente del sujeto cognoscente. Por otro lado, sin embargo, han abandonado la conexión entre la theoria y kosmos, de mimesis y bios theoreticos, la que fue supuesta desde Platón hasta Husserl. Lo que alguna vez suponía incluir la eficacia

⁵⁶.Ibídem. Pág. 14

⁵⁷.Ibídem. Pág. 51.

práctica de la teoría ha caído ahora presa de prohibiciones metodológicas. La concepción de teoría como proceso de cultivo de la persona se ha tornado apócrifo". (58).

Algunos trabajos -como hemos afirmado anteriormente-, ubican el trabajo de Freire en la línea de la teoría crítica:

"La relación esencialmente dialéctica entre explicación o entendimiento de tipo retrospectivo y acción prospectiva puede entenderse en términos de la "práctica revolucionaria" de Marx, de la "conducción de la lucha política" de Habermas, o de la fórmula "problematización"-concienciación-praxis, de Freire". (59).

A partir del análisis del significado de teoría y praxis en el paradigma de la ciencia social crítica no disponemos de todos los elementos de juicio para afirmar que a partir de él puedan derivarse una reflexión pedagógica y una práctica educativa entendidas como praxis. Sin embargo, subrayamos que de los modelos estudiados -el analítico-empírico y el interpretativo-, es el único que recupera el significado originario de ambos términos.

Este modelo produjo todo un movimiento intelectual que en América Latina surgió en la década del '70.

⁵⁸.Parte de la conferencia inaugural de Habermas en la Universidad de Frankfurt en 1965. En Thomas POPKEWITZ. Op.Cit. Pág.76.

⁵⁹.Wilfred CARR y Stephen KEMMIS. Op.Cit. Pág. 197.

SEGUNDA PARTE



CAPITULO SEGUNDO

**Pedagogía y Educación:
precisiones epistemológicas.**

Retomaremos en este capítulo la idea presentada en el anterior acerca de que tanto la Pedagogía o Teoría de la Educación como la misma actividad educativa corresponden -según la concepción originaria de los términos-, al dominio de la praxis. Asimismo, definiremos desde un punto de vista epistemológico, conocimiento pedagógico y educación.

II.1. Pedagogía: precisiones epistemológicas

II.1.1. Epistemología y Pedagogía

Incurrir en la reflexión filosófica de la ciencia y -en nuestro caso particular-, en la realizada en el campo de la Pedagogía es penetrar en un:

"territorio donde la señalización escasea y en un área no cartografiada suficientemente". (1).

La construcción de esta disciplina muestra- según los momentos históricos-, una evolución en sus ideas donde son priorizadas distintas formas de concebir la ciencia, influencia a la cual la Pedagogía no podía mantenerse ajena.

Desde un punto de vista epistemológico, la historia de la evolución de la ciencia ha sido

¹.Ricardo NASSIF. Teoría de la Educación: Problemática pedagógica contemporánea. Madrid. Ed. Cíncel. 1986. Pág. 17.

"sintetizada" a partir de tendencias, y así tenemos, por ejemplo, distinciones entre una tradición analítica-empírica y otra histórica-sociológica o la realizada por Paul Feyerabend que distingue dos tradiciones en la filosofía de la ciencia del siglo actual, una abstracta y otra histórica.

En líneas generales, los autores establecen una división entre una tradición sustentada por el modelo positivista y empirista, representada por el Círculo de Viena, y la otra, que surge como reacción a la mencionada, enfatizando -como idea eje-, la acción de los hombres en la construcción del conocimiento.

En la primer posición se acentúa la idea de "racionalidad técnica" habermasiana y en la otra la de "historicidad". Por considerar a estas posturas extremas, algunos autores como Lakatos o Putnam abren nuevas fronteras con alternativas superadoras e integradoras donde, por ejemplo, se une a la epistemología con la hermenéutica.

La definición de Pedagogía como teoría de la educación o ciencia que tiene por objeto el estudio de la educación del hombre entendemos que se aproxima al enfoque epistemológico que incorpora la historicidad como categoría estructurante. Decimos en "aproximación" porque estos modelos están en constante revisión. Asimismo, la alternativa que introduce la hermenéutica, simpatiza con nuestra forma de enfocar la teoría pedagógica.

Por lo expuesto y frente al **"vacío bibliográfico"** (2) que existe al respecto de esta cuestión, en este

².Por "vacío bibliográfico" entendemos a la consulta realizada en obras en lengua castellana.

trabajo hemos establecido criterios "provisorios" (si fueran "definitivos" hubiéramos incurrido en una contradicción conceptual) de lo que entendemos constituyen los ejes sobre los cuales se estructura un conocimiento pedagógico.

Con respecto a los términos "**teoría pedagógica**" y "**conocimiento pedagógico**", desde un punto de vista muy genérico, entendemos que el "**acto de conocer**" es lo que diferencia al hombre del resto de las especies.

El "**conocer**" es el proceso por medio del cual el hombre comprende el mundo. Consecuentemente, el conocimiento será definido como el conjunto de enunciados o proposiciones resultantes de aquella acción de conocer. La organización de estos enunciados se configura a través de teorías que son modos provisorios de explicar el objeto del proceso de conocer.

Consecuentemente, cuando en este trabajo nos referimos a "**teoría pedagógica**" y "**conocimiento pedagógico**" en Freire, hacemos mención al cuerpo de proposiciones que el autor ha organizado como resultado de su proceso de conocer el fenómeno educativo.

II.1.2. El conocimiento pedagógico como praxis.

Entendemos por Pedagogía la teoría de la educación. Esta afirmación exige de nuestra parte algunas precisiones conceptuales.

En primer lugar, responder -según la concepción originaria-, ¿a qué tipo de conocimiento corresponde el

pedagógico? Es un conocimiento fruto de la actividad teórica, tal como la entendían los griegos, es praxis o es poiesis?. En definitiva la pregunta epistemológica nos conduce a definir un concepto claro acerca de la naturaleza de la Pedagogía como ciencia.

El objeto de la reflexión pedagógica lo constituye la educación que es

"un ente particular cuya realidad nos aparece con presencia efectiva en el hombre....Por su presencia efectiva, índice de su existencia real, queda la educación fuera del ámbito de los entes lógicos...La educación es en el hombre, procede del hombre, en virtud del hombre y se ordena al hombre...". (3).

Este objeto es un **factum**, una realidad, que está históricamente situada, que es cambiante, que -en síntesis-, no posee continuidad ontológica ni necesidad lógica. Al no ser eterno e inmutable, no puede corresponder al ámbito de la primera ciencia de los griegos.

Al ser objeto de la ciencia pedagógica el hombre, un ser libre y con capacidad de dirigir y responsabilizarse de sus actos, no puede ser poiesis. El saber tecnológico es de índole prescriptiva, formaliza los comportamientos y los elementos intervinientes en el proceso que como hemos establecido, produce en serie.

³.Angel GONZALEZ ALVAREZ. Filosofía de la Educación. Bs.As. Troquel. 1985. pág.17-19.

Consecuentemente la ciencia pedagógica es un conocimiento práctico, es praxis que se constituye a partir de la reflexión sobre una acción humana que es libre y que es la educación. No puede ser un conocimiento que se centra sobre sí mismo, sino un conocimiento que busca la "**phronesis**" (⁴), es decir, la inteligente comprensión de la situación para mejorarla.

El conocimiento práctico ha sido desarrollado - entre otros-, por Santo Tomás a partir de las ideas de Aristóteles. A modo de síntesis, Santo Tomás define al entendimiento humano como una potencia capaz de dos tipos de actos: especulativos y prácticos. Estos actos se diferencian en función de los fines que lo orientan: mientras que los actos especulativos tienen por fin la verdad, los prácticos se orientan hacia un obrar. El ámbito de lo especulativo es lo inteligible y el ámbito de lo práctico es la acción humana.

El conocimiento pedagógico es considerado como un conocimiento de índole práctico por estar orientado hacia un obrar, hacia la perfección de una situación en la línea del Bien:

"...la Pedagogía debe tender los puentes entre la capacidad del educando y el bien. Es el bien y, en última instancia, el Bien que se identifica

⁴.En uno de sus textos, Habermas recupera este pensamiento y refiriéndose a la crítica que Vico realiza a la filosofía iniciada por Galileo, Descartes y Hobbes, señala: "Vico se mantiene en la determinación aristotélica de la diferencia entre ciencia y sabiduría, entre episteme y phronesis: mientras que aquélla apunta a "verdades eternas" y desea realizar afirmaciones sobre lo ente que es constantemente y con necesidad tal y como es, la sabiduría práctica sólo tiene que ver con lo "probable". En Jürgen HABERMAS. Teoría y Praxis. Madrid. Ed.Tecnos. 1987. Pág. 53.

con el Bien Supremo, lo que es base y forma ejemplar de la perfección de la persona humana".(5).

De esta forma el conocimiento pedagógico se vincula estrechamente con la Etica.

El conocimiento pedagógico no es -por definición-, seguro, cerrado, dogmático porque el objeto sobre el cual reflexiona es el hombre, un ser no acabado sino por el contrario, se presenta como una construcción constante.

Si la teoría corresponde a la vida contemplativa - como configuración vital-, cuyo objeto era lo eterno e inmutable, concluimos en que el conocimiento pedagógica no corresponde al ámbito de la teoría ni al del saber tecnológico sino al de la praxis, del accionar humano responsable.

De esta forma, el conocimiento pedagógico -como praxis- se define como una reflexión no acabada, no prescriptiva que debe reinterpretar constantemente su comprensión sobre el quehacer educativo. Nunca puede ser entendido conocimiento "experto" científicamente acabado que considera al sujeto como un objeto ; sino como un saber en constante construcción.

En definitiva, un conocimiento que se acerca a una situación ya existente, que la clarifica, la critica, y diseña prospectivamente una praxis mejor que corresponde a la íntima naturaleza de la educación y por lo tanto, a la naturaleza humana. Por remitir esta reflexión al hombre y a su posibilidad de educarlo,

⁵.Alberto GARCIA VIEYRA. Ensayos sobre Pedagogía: según la mente de Santo Tomás de Aquino. Bs.As. Ed.Desclee.. 1949. Pág. 19

debe comprender las preguntas ¿qué es el hombre?, ¿para qué educarlo? y ¿cómo?.⁽⁶⁾.

II.1.3. Condiciones del conocimiento pedagógico.

a) *Pedagogía y Filosofía:*

La forma de concebir la Filosofía repercute en la Pedagogía. La idea de que una Pedagogía es una "**Filosofía en Acción**" y que el crisol donde se prueban la validez de las afirmaciones filosóficas es la Pedagogía, no es nueva.⁽⁷⁾.

La reflexión acerca del hombre, de la vida, del mundo precede a todo conocimiento que pretenda definirse como auténticamente pedagógico. De esta forma, corrientes filosóficas que -entre otras-, priorizaron la naturaleza, la sociedad, el individuo, la voluntad fueron los cimientos para reflexiones pedagógicas que resaltaron, respectivamente, la educación del hombre respetando sus "tendencias" donde su exponente máximo es Rousseau ⁽⁸⁾, o convirtiéndole

⁶.Para profundizar el tema de teoría pedagógica como praxis Cfr. Winfried BÖHM. Op.Cit. Cap.III..Para profundizar la vinculación Política-Etica y su relación con la praxis Cfr. Jürgen HABERMAS. Op.Cit. Cap. I.

⁷. "*No hay que buscar la raíz del problema pedagógico contemporáneo fuera de las corrientes del pensamiento de nuestra época. A ellas debe acudir en una primera instancia todo educador reflexivo. Este no es tal si no siente la urgente necesidad de informarse del planteo actual de los planteos filosóficos y culturales*". En Juan MANTOVANI. Educación y Plenitud Humana. Bs.As. El Ateneo. 1981. Pág.2. (El subrayado es nuestro).

⁸. "*El desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos es la educación de la naturaleza...Dado que la educación es un arte, es casi imposible que ella tenga éxito, pues el*

en un actor de roles sociales según la concepción de Dewey (⁹), o educando la dimensión racional del hombre posicionando la razón como soberana de todo lo existente como lo entendía Descartes o educando al hombre para la acción en la acepción de Schopenhauer y Nietzsche.

De todos los aportes que conforman la historia del pensamiento filosófico e intentando realizar una clasificación muy genérica sostenemos que, en dos grandes líneas, la filosofía puede entenderse:

*por un lado, como un cuerpo de conocimientos o doctrina acabada, que sostiene verdades y en donde las preguntas están subordinadas a las respuestas;

*en contraposición con aquélla, otra concepción enfatiza el proceso de filosofar como un peregrinar donde son más importantes las preguntas que las respuestas:

"Filosofía quiere decir: ir de camino. Sus preguntas son más esenciales que sus respuestas, y toda respuesta se convierte en una nueva pregunta".(¹⁰).

concurso necesario para lograrlo no depende de nadie. Todo lo que a fuerza de cuidados puede hacerse es acercarse más o menos al objetivo, más es preciso fortuna para lograrlo. ¿Cuál es este objetivo?. Es el de la misma naturaleza..." En J.J. ROUSSEAU. Emilio. Madrid. Edaf. 1981. Libro Primero. Pág. 36-37.

⁹."La doctrina es acertada cuando reconocemos que la eficacia social se alcanza, no por la coerción negativa, sino por el uso positivo de las capacidades individuales congénitas en ocupaciones que tienen un sentido social". En John DEWEY. Democracia y Educación. Bs.As. Losada. 1982. Pág. 132.

¹⁰.Karl JASPERS. La Filosofía. México. Fondo de Cultura Económica. 1965. pág. 11.

Las preguntas, los problemas son constantes, eternos, las respuestas, por lo contrario son provisorias y relativas a la época histórica. En esta forma de entender la filosofía, ya no se habla de verdades absolutas, sino de teorías, de proposiciones que tratan de explicar la realidad en un determinado momento histórico.

Ambas posiciones pueden ser representadas en los pensamientos de Aristóteles y Hegel, para la primera, Isócrates y Jaspers para la segunda.

Este esquema interpretativo de la actividad del filosofar, también es transferible a la reflexión pedagógica dando origen por un lado, a una concepción de la teoría de la educación como un cuerpo de proposiciones cerradas y postulando verdades absolutas -recetas-, o por el contrario, como un conjunto de conocimientos que se van constituyendo en un constante proceso de interrogación.

Adherimos a la segunda forma de interpretar la filosofía, y consecuentemente, la pedagogía. Así concebido el conocimiento pedagógico, más allá de su relación con la filosofía y otras ciencias, no pierde su status de conocimiento autónomo. El discurso auténticamente pedagógico -a partir de las condiciones que seguidamente analizaremos-, dentro del contexto de relaciones con otras disciplinas conserva, sin embargo, su especificidad.

El criterio adoptado es válido para fundamentar por qué las experiencias educativas - que son en el sentido más profundo respuestas a interrogantes realizadas en un contexto histórico-, no pueden ser extrapoladas a otro distinto.

Desde el punto de vista educativo, todas las situaciones poseen un marco de necesidades básicas que convierten a sus interrogantes en similares. La respuesta que desde una circunstancia se da a una problemática opera como modelo para otra distinta sólo si es objeto de reflexión crítica. El pedagogo y su pensamiento se van construyendo históricamente.

b) Tridimensionalidad

Un análisis epistemológico nos conduce a especificar las condiciones que confieren a este conocimiento el carácter de pedagógico o en otros términos a cuestionarnos acerca de los elementos que distinguen un discurso auténticamente pedagógico del que no lo es.

La primer respuesta a este interrogante es que la pedagogía sustenta su reflexión sobre el hombre y la posibilidad de educarlo a partir de la pregunta, del eterno problema de **¿COMO HACER LA EDUCACION DEL HOMBRE MAS HUMANA, COMO LOGRAR QUE EL HOMBRE SEA MAS PERSONA A TRAVES DE LA EDUCACION?.**

Cada corriente del pensamiento pedagógico formuló este interrogante de una forma distinta, dando respuestas acordes con el momento histórico.

Esta problematización, sometida a un análisis más profundo, encierra una tridimensionalidad:

* un interrogante sobre un sujeto ¿quién es este hombre?, ¿qué es el hombre?;

* un interrogante sobre ¿para qué educarlo?, ¿hacia qué fines?;

* un interrogante vinculado al ¿cómo educarlo?.

Toda reflexión pedagógica debe encerrar esta tridimensionalidad, la dimensión antropológica, la teleológica y la metodológica, sobre la que estructura su teorías, sus proposiciones y conocimientos:

"Cuando se hace pedagogía o investigación de la educación esta reflexión debe ser tridimensional, debe incluir las tres dimensiones, que corresponden a los tres elementos constitutivos de la educación.... se puede hablar de una forma epistemológicamente correcta de la educación sólo cuando los tres elementos están unidos...". (11).

Por su parte, Mantovani al plantear que los tres problemas de la educación son el problema del hombre, de los fines y de los medios señala:

"Este planteamiento constituye el esquema de la estructura de la ciencia pedagógica en su más dilatado alcance".
(12).

¹¹.Winfried BÖHM. La importancia de la teoría en la investigación educativa. En Cuarto Encuentro sobre El Estado Actual de la Investigación Educativa. REDUC. Universidad Católica de Córdoba. 1990. Pág.8.

¹².Juan MANTOVANI. La educación y sus tres problemas. Op.Cit. Pág.15.

Semejante perspectiva de análisis la encontramos en el pedagogo italiano Mauro Laeng al establecer como condición del conocimiento pedagógico una antropología pedagógica (o paidología), una teleología (axiología o teoría de los valores) y una metodología. (13).

c. Relación entre Pedagogía y Educación.

Al introducir nuestra tesis, definimos la Pedagogía como la teoría de la educación. ¿Cuál es la relación entre la reflexión pedagógica o teoría y la educación o factum ?.

Consideramos que esta afirmación es comprensible, sólo si recurrimos a la historia de estos conceptos para descubrir el horizonte conceptual en el cual surgen. (14) Desde este marco identificaremos -desde un punto de vista lógico-, qué tipos de vínculos pueden establecerse entre Pedagogía y Educación.

La primera posibilidad es la inexistencia de una relación; una segunda es que la Pedagogía determine a la educación y la tercera es que la Educación determine a la Pedagogía.

Ninguna de estas posibilidades refleja la real relación entre ambos términos. Esto no significa que a lo largo de la historia del pensamiento pedagógico y educativo, se encuentren corrientes que reflejen alguna de estas citadas posibilidades .

¹³.Cfr en Mauro LAENG. Esquemas de Pedagogía. Barcelona. Herder. 1977. Pág. 14.

¹⁴.El marco teórico de la relación teoría y praxis que desarrolla el horizonte conceptual en el que vínculo encuentra su significación más profunda se especifica en el capítulo primero de este trabajo.

Existe una cuarta modalidad, a la cual adherimos, y es que la Pedagogía y la Educación, cada una de ellas conservando su carácter propio -repetimos, teórico la primera y de factum, la segunda-, se encuentran en una relación dialéctica.

Teoría y Práctica, Práctica y Teoría dialécticamente unidas en un vínculo que separa, pero no divorcia, comprende pero no confunde a ambos términos. (15).

Fundamentaremos que en Freire la unión entre teoría y práctica es entendida desde la última acepción.

II.2. La Educación como praxis. (16).

En su concepción originaria la educación pertenece al dominio de la praxis, del accionar humano, donde el hombre adquiere como rasgos distintivos el constituirse

¹⁵.Igual posición encontramos en la reflexión elaborada por Nassif: *"Otra alternativa que se encuentra a medida que se avanza en la exploración del mundo educativo es la visión de la educación como realidad y como idea.*

...Lo que en verdad sucede es que ambas instancias se conectan dialécticamente....No obstante, la incursión sucesiva o simultánea en los dos planos, no alcanza a ocultar la diferente contextura de cada uno de ellos.

...En su significación más general, la visión científica de la educación se detiene en el examen de los factores los componentes e incidentes del proceso educativo real. Distinguiéndose de aquélla, pero sin desligarse totalmente de la misma, la visión filosófica se despliega en los grandes interrogantes sobre los fundamentos de lo educativo y su dirección final en el conjunto de concepciones unitarias del hombre, el mundo y la vida.". En Ricardo NASSIF. Op.Cit. Pág.22-23.

¹⁶.El concepto de educación ha sido desarrollado -en parte- al estudiar el de teoría pedagógica.

como un ser libre y con capacidad de actualizar sus potencialidades.

Al acontecer la educación en el hombre, aquélla aparece como un quehacer histórico. Al ser el hombre un ser situado, con capacidad de para decidir y responder de sus actos, esta práctica educativa nunca se presenta como una imposición sino, por el contrario, entendiéndolo al hombre como una realización continua y jamás como un producto terminado.

Es por esto que la praxis -en su acepción primera, considera al hombre como persona. La educación como praxis es la educación de la persona en todas sus dimensiones. La persona, se constituye en el sujeto, en el actor de su propia educación; por tal pertenece al dominio de la praxis, del obrar humano responsable.

La educación no pertenece ni al dominio de la actividad teórica ni al dominio de la poiesis. No es actividad teórica, porque su objeto y sentido lo constituye el hombre en su posibilidad de educarse, de perfeccionarse; este hombre, que definimos entre otros rasgos, como un ser histórico, no es ni eterno ni inmutable, meta de la vida teórica en la acepción griega. El hombre, por el contrario, se presenta como un "misterio" según lo afirma Guardini, (¹⁷), como un ser contingente y cambiante.

La educación tampoco es poiesis es decir, un hacer productivo o una actividad destinada a lograr la consecución de objetivos previamente seleccionados y validados a partir de una teoría científica construída a través de hipótesis que legitima conocimientos

¹⁷.Romano GUARDINI. El fin de los tiempos modernos. Bs.As. Ed. Sur. 1973.

posicionándolos como universalmente válidos. La educación así entendida responde a lo que hemos llamado el modelo tecnológico o modelo analítico-empírico transferido a la educación. La educación como praxis, al contrario de cualquier tipo de reduccionismo -tanto individual como social-, parte del concepto del hombre como persona.

El hombre como persona no es ni un actor/ejecutor de roles ni un individuo al que debe convertirse en un ser natural; por el contrario, la persona se constituye a partir de la alteridad en la acepción buberiana, ⁽¹⁸⁾ por lo tanto, ni individuo, ni ser social, la persona en su integridad comprende esas dimensiones.

Aquí cobra sentido la afirmación de que la educación es praxis por ser entendida como una actividad mediada entre personas donde, al ser jerarquizada la dimensión de alteridad, el diálogo es posicionado como el método pedagógico por excelencia. La educación aparece como una actividad inter e intrasubjetiva que por ser antropológica siempre remite al hombre considerándolo como obra de sí mismo; sujeto libre, responsable, con capacidad de optar.

Si la actividad teórica estaba orientada en función de la contemplación y la poiesis al hacer productivo, la actividad educativa no puede pertenecer ni al ámbito de la actividad teórica ni al del hacer productivo, sino al dominio de la praxis.

Consecuentemente concebir la educación como praxis -como obra del hombre-, es entender que la educación en

¹⁸.Martin BUBER. Qué es el hombre. Op.Cit..

su sentido más profundo es un proceso mediante el cual el hombre debe decidir -a cada instante-, Ser Persona.

CAPITULO TERCERO

La Teoría Pedagógica en Freire

La pregunta que orienta la realización de este capítulo es **¿si la teoría elaborada por Freire es pedagógica?** En otros términos **¿su reflexión es auténticamente pedagógica?**.

Entendemos que analizar el significado y la relación establecida entre teoría pedagógica y práctica educativa en Freire es definir -desde el sentido epistemológico más profundo-, la autenticidad o falsedad de su discurso.

A modo de ser consecuentes con el objetivo de este trabajo es necesario sostener que el título de este apartado no es una afirmación sino una tesis que debemos comprobar.

El mismo Freire denomina a su reflexión como pedagógica. Sólo basta recordar el título de su obra más difundida y leída, no sólo en América Latina sino en todo el mundo; *La Pedagogía del Oprimido*

Para demostrar si la teoría de Freire es pedagógica, utilizaremos como criterios los expuestos en el estudio epistemológico que configuran -desde nuestro punto de vista-, los elementos constitutivos de una verdadera teoría pedagógica.

Desarrollaremos este capítulo efectuando los siguientes pasos:

a. Introducción al concepto de teoría en Freire.

b. Análisis que en el contexto del pensamiento freireano adquiere la pregunta acerca de la contribución de la educación a la humanización del hombre.

c. Estudio de la tridimensionalidad sobre la que se sustenta aquel saber pedagógico.

d. Concluir, respondiendo a la pregunta ¿es la teoría en Freire pedagógica?.

III.1. Concepto de teoría en Freire

Este concepto es retomado por el autor en varias de sus obras. Recuperamos aquí uno de sus primeros escritos -Escola Primaria para o Brasil (1959)-, donde define el concepto de teoría en el marco de sus reflexiones sobre la relación escuela-medio.

Sin adherir a la postura de la "profesionalización" de la escuela primaria, sostiene que ésta debería ofrecer un conocimiento básico que posibilite al alumno no sólo la comprensión e identificación con su medio, sino también su actuación sobre él.

"E nao sera com uma sabedoria nocional e academica, erradamente de teorica as vezes chamada, que iremos a preparar nossos meninos, nas cidades como nos campos, para as fabricas, para a universidade..."⁽¹⁾.

Nos preguntamos ¿cuál es el concepto de teoría que sustenta estas afirmaciones?

¹.Paulo FREIRE. *Escola primária para o Brasil*. En Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Río de Janeiro. Vol.XXXV. N°82. Jan/Mar. 1961. Pág.28

"Tal vez aclaremos bem nossa posicao quanto refirmamos que nossa escola nao e teorica mas intelectualista, verbalista. Na verdade, teoria tanto etimologica quanto filosoficamente - conforme esta bem expresa no pensamento platonico- nao e apenas contemplacao passiva. Implica tambem una insercao na realidade, un contato analitico como o existente, para testa-lo, comproba-lo, vive-lo plenamente, praticamente. Por isso a teoria e o oposto do verbalismo e estudo que nao e nossa escola". (2).

De esta definición rescatamos los siguientes elementos:

*la teoría no es entendida como contemplación según la acepción Aristotélica del término;

*la teoría se define opuesta al verbalismo, al intelectualismo (3);

*la teoría implica una inserción crítica, un contacto analítico con la realidad que conlleva consecuencias prácticas (praxis).

De lo precedente entendemos que el concepto de teoría pedagógica en Freire responde al conocimiento de tipo práctico (praxis) analizado en el capítulo anterior.

Desde sus primeros escritos, Freire define al conocimiento que surge de la reflexión sobre lo educativo como orientada hacia la realidad, y no en el

².Ibídem. Pág. 29.

³.Estos términos son definidos al analizar el concepto de praxis en Paulo Freire.

sentido de actividad teórica según la concepción griega:

"Es precisamente, esta unidad dialéctica la que genera un pensamiento y una acción correctos en y sobre la realidad para su transformación".⁽⁴⁾.

Una actividad orientada hacia la comprensión de la situación (phronesis); una mirada crítica y prospectiva sobre una situación para transformarla. Este es uno de los primeros elementos -no suficiente aún-, como para ir conformando la tesis de que la teoría pedagógica en Freire es praxis.

Freire define al conocimiento que versa sobre la educación como teórico pero entendiendo por teoría una actividad orientada hacia una realidad concreta que es cambiante y que -consecuentemente-, no puede ser un conocimiento cerrado o acabado.

¿Cómo define nuestro autor el conocimiento pedagógico?

"Una pedagogía será tanto más crítica y radical cuanto más investigativa y menos llena de certezas se halle. Cuanto más inquieta sea una pedagogía, más crítica resultará...una Pedagogía más relacionada con los interrogantes que con las respuestas".⁽⁵⁾.

⁴.Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 25. El subrayado es nuestro. El tema es analizado en Paulo FREIRE y Antonio FAUNDEZ. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1985. Págs. 60-61.

⁵.Paulo FREIRE y Donaldo MACEDO. OP. Cit. pág. 70.

Freire entiende a este conocimiento como una construcción permanente y que la teoría pedagógica se encuentra animada a reflexionar sobre la base de una constante incertidumbre. Al respecto Freire sostiene:

"...Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas".(6).

Refiriéndose específicamente al conocimiento pedagógico señala:

"Pedagogía que debe ser elaborada con él (oprimido) y no para él...esta pedagogía se hará y se rehará".(7).

De esta forma comenzamos a afirmar que el conocimiento pedagógico (Pedagogía) para Freire se inscribe en la segunda forma ya explicada, de entender la filosofía y la pedagogía. En ese marco el conocimiento acerca de la educación es entendido como praxis -conocimiento práctico-, donde no existen certezas sino sólo un devenir constante de interrogantes acerca de una realidad a transformar.

Esta actividad teórica surge en un contexto determinado -la sociedad brasileña-, y por tanto no es casual, por ejemplo, que Freire desarrolle este concepto de teoría a partir de una crítica o una forma

⁶.Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág 31.

⁷.Ibídem. pág. 34-35.

de entender la escuela inspirada en una concepción de educación (sustentada en el modelo tecnológico) frente a la cual formula, si se nos permite el término, su contra propuesta. (8).

III.2. Problematización de la educación.

En esta parte circunscribiremos nuestro análisis a exponer en qué forma explícita Freire la problematización de la educación.

El contexto desde el cual emerge este interrogante es la sociedad brasileña de fines de la década del '50:

"No existe educación sin sociedad humana y no existe hombre fuera de ella. El esfuerzo educativo desarrollado por el autor y que pretende exponer en este ensayo fue realizado para las condiciones especiales de la sociedad brasileña, aún cuando pueda tener validez fuera de ésta".(9).

Desde y para este contexto Freire reflexiona, teoriza sobre la educación :

⁸.Acerca de su opinión actual sobre la escuela, Freire no se pronuncia en contra de la escuela privada. Sí adhiere a un promoción de la escuela pública. Cfr. Paulo Freire conversando con educadores uruguayos. Publicación del CIDC (Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural). Montevideo. Ed.Roca Viva. 1990. pág.111-114.

⁹.Paulo FREIRE. Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. pág. 33.

"Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando "la pedagogía del oprimido", aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y se rehará".
(¹⁰).

En varias oportunidades, a lo largo de sus obras, el autor retoma este interrogante, invitando e invitándose a repensarlo, lo que constituiría un indicador para afirmar que la reflexión de Freire se ubica dentro de la segunda forma de entender la Pedagogía, es decir como un conocimiento que no se nos presenta acabado sino que se va construyendo históricamente.

Otro elemento que consideramos relevante para sustentar esta posición es que al elaborar su problematización de la educación, Freire parte de reconocerla como respuesta a los desafíos históricos que la época impone adquiriendo aquélla los rasgos de ser dinámica y de encontrarse en un constante proceso de reconstrucción:

"Por lo tanto, este esfuerzo no fue casual. Era una tentativa de dar respuesta a los desafíos que contenía este transformarse de la sociedad.

¹⁰. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.34-35.

Desde luego, cualquier búsqueda de respuesta a estos desafíos implicaría, necesariamente, una opción". (11).

Según Freire, el gran desafío histórico al cual la actividad educativa debe responder es el de humanizar al hombre:

"...El problema de la humanización, a pesar de haber sido siempre, desde un punto de vista axiológico, su problema central, asume hoy el carácter de preocupación ineludible".(12).

Esta problematización se encuentra en la línea de lo que Freire denomina, "la vocación ontológica de los hombres de ser más".(13) que constituye una forma de entender la relación entre "racionalidad" e "historicidad" presentada al desarrollar el tema de epistemología. Freire piensa desde y para un contexto histórico determinado; no sustenta una racionalidad de tipo técnica -según la acepción habermasiana-, para abordar la educación sino por el contrario, una

¹¹.Paulo FREIRE. La Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. pág. 33.

¹².Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.31.

¹³.El concepto de humanización y su relación con el desarrollo de la conciencia Freire lo toma de Teilhard de Chardin (1881-1955): "La conciencia va a aparecer en el proceso de evolución del hombre, cuando el animal se hominiza; cuando el hombre se instala en el proceso de hominización, como lo llamó Chardin, que no es el de humanización todavía; la conciencia aparece ya como una conciencia reflexiva que es capaz de volverse sobre sí misma y ser percibe percibiendo; es entonces cuando la conciencia da un salto sobre el estado anterior, en el cual el animal conoce lo que pasa, pero no conoce que conoce". Paulo FREIRE. La desmitificación de la concientización. Bogotá. Ed.Guadalupe. 1975. pág.18.

racionalidad que recupera el contenido cultural del contexto para no "superponerse" a él. (14).

III.3. La tridimensionalidad en la teoría pedagógica de Freire.

En reflexiones precedentes sostuvimos que la condición que establece -desde un punto de vista epistemológico-, si un discurso es auténticamente pedagógico es estructurar su reflexión a partir de los tres elementos constitutivos de la educación: un sujeto, un fin y un método.

Antes de iniciar este estudio consideramos oportuno incluir una cita **in extenso** del autor donde ubica a esta tridimensionalidad como elemento constitutivo básico de su reflexión pedagógica

Refiriéndose al tema de la concepción problematizadora de la educación y la humanización, Freire escribe:

"No es posible encarar la educación a no ser como un quehacer humano. Quehacer, por tanto, que se da en el tiempo y en el espacio, entre los

¹⁴.A pesar de lo afirmado, no estamos en condiciones de sostener que la propuesta de Freire pueda ser definida desde la "racionalidad emancipatoria" de Habermas.

Un autor que considera la propuesta de Freire en la línea de la teoría crítica habermasiana es Shirley Grundy al afirmar: " Esta forma de pedagogía crítica, a diferencia de los procesos pedagógicos tradicionales, coloca el control del conocimiento (o sea, tanto la producción como la aplicación del saber) en el grupo de aprendizaje y no en otra parte. Por tanto, esta forma de pedagogía es inherentemente liberadora(...)La praxis es la forma de acción que es expresión del interés emancipador...". Shiley GRUNDY. Producto o Praxis del curriculum. Madrid. Ed.Morata. Pág 146.

hombres, unos con otros. De ahí que la consideración en torno de la educación como un fenómeno humano nos remita a un análisis, aunque somero, del hombre.

Qué es el hombre, cuál sea su posición en el mundo, son preguntas que tenemos que hacer en el mismo momento en que nos inquietamos a propósito de la educación. Si esta inquietud, en sí, implica las indagaciones referidas, en el fondo inquietudes también, la respuesta que les demos encauzarán la educación hacia una finalidad humanista o no.

No puede haber una teoría pedagógica, que implique fines y medios de la acción educativa, que esté exenta de un concepto de hombre y de mundo. No hay en este sentido una educación neutra".
(¹⁵).

El discurso de Freire se presenta -desde el punto de vista epistemológico-, como auténticamente pedagógico en el sentido de reconocer que cualquier problematización acerca de la educación -que es definida como un quehacer-, debe partir, en primer término, de una problematización acerca del hombre (reflexión antropológica) y de su destino. El resto de las dimensiones también son explicitadas al afirmar que toda reflexión pedagógica para ser definida como tal, debe necesariamente considerar fines y medios.

Explicitando aún más lo ya señalado, Freire sostiene:

"...si bien el hombre es este ser de la búsqueda permanente, en razón de la conciencia que tiene de ser inconclusión, esta búsqueda implica: a)

¹⁵. Paulo FREIRE y otros. Educación Liberadora. Bs.As.. Ed. Espacio.1992. pág. 33

un sujeto; b) un punto de partida; c) un objetivo". (16).

a) *Dimensión Antropológica*

Una teoría pedagógica comienza necesariamente a construirse a partir de una reflexión sobre la condición de perfectibilidad (educabilidad) del hombre. Esta condición de ductibilidad que lo distingue -al ser enfocada desde la óptica pedagógica-, debe orientarse hacia un cambio en la línea del "ser más".

Un auténtico planteo pedagógico, carecería de la capacidad de actualizar esta condición humana si no partiera como condición previa e ineludible, de una reflexión sobre este ser que es educable, y que constituye -permítasenos el término-, la materia prima de la acción educativa. Pensar al hombre para descubrirlo en lo íntimo de su ser, para señalar sus límites y posibilidades, constituye el primer paso en la estructuración del conocimiento pedagógico.

En Freire, la reflexión antropológica surge como emergente, portavoz de un contexto socio-histórico-cultural que respondía -en forma consciente-, a una concepción de hombre entendido como un "ser para otro", a-histórico, alienado; visión que proponía la des-humanización como posibilidad histórica:

"...El problema de la humanización del hombre aparece como problema, asume hoy un carácter ineludible." (17).

¹⁶.Ibídem. pág. 35.

Desde esta situación histórica la respuesta de Freire al interrogante qué es el hombre la encontramos

"...los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer, ...emergen del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo". (18).

También sostiene

"...el hombre es un ser de relaciones y no sólo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo. Hay una pluralidad en las relaciones del hombre con el mundo, en la medida en que responde a la amplia variedad de desafíos. En que no se agota en un sólo tipo de respuesta ya establecido". (19).

Uno de los ejes que rescatamos es la permanencia del sentido de alteridad. El hombre es presentado como una constante construcción (Mounier) (20) fruto del diálogo con los otros hombres, con la naturaleza, con Dios.

La dimensión comunicacional es interpretada por quien prologa su primer obra al sostener:

¹⁷. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 31.

¹⁸. Ibídem. pág. 157.

¹⁹. Paulo FREIRE. La Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. pág. 37.

²⁰. Emmanuel MOUNIER. El Personalismo. Bs.As.. Cuadernos de Eudeba. 1962.

"...el fundamento de toda su praxis: su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros hombres". (21).

Este sentido de alteridad, también se abre hacia el ser trascendente, Dios. Freire manifiesta su concepción cristiana del hombre, la cual mantiene y defiende hasta el presente:

"...el hombre como el único ser capaz de trascender. Su trascendencia se basa en la raíz de su finitud. En la conciencia que tiene de esta finitud. Del ser inanimado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su creador". (22).

Esta antropología cristiana del hombre, dentro del contexto de otras afirmaciones, son las que condujeron al autor a ser considerado como uno de los "ideólogos" de la Teología de la Liberación en América Latina (23).

Otro de los rasgos que conforma este pensar antropológico es la afirmación de que el hombre es un sujeto histórico y un hacedor de cultura. Esta característica es la que luego va a informar toda su metodología al centrarla en la concepción antropológica de cultura.

Por un lado, Freire rompe con una concepción anecdótica de la historia:

²¹.Julio BARREIRO. *Educación y Concientización*. En Paulo FREIRE. Educación como práctica de la libertad. Op.Cit. pág. 11.

²².Paulo FREIRE. *Ibíd.* 38.

²³.Para este tema se puede consultar Rogelio BLANCO. La pedagogía de Paulo Freire.Madrid.Ed.Zero.1982.

"...A través de su permanente quehacer transformador de la realidad objetiva, los hombres simultáneamente crean la historia y se hacen seres históricos-sociales". (24).

Asimismo, la incorporación del tema cultural a su reflexión creemos que es uno de los elementos que coadyuvaron a posicionar el pensamiento freireano en el marco de la pedagogía universal.

Es una reflexión que al construirse desde lo singular de la situación histórica presente, considera el aporte idiosincrático propio de la tan variada cultura latinoamericana:

"...El hombre puede interferir. Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a los desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo, se lanza el hombre a un dominio que le es exclusivo -el de la historia y de la cultura". (25).

Este desafío propone, consecuentemente, a un hombre-sujeto comprometido con la realidad:

"...su integración al mundo lo enraiza. Hace de él un ser "situado y adaptado" (Marcel)." (26).

24. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit.. pág.119.

25. Paulo FREIRE. Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. pág. 40.

Otros trabajos han rescatado el aporte de Freire en relación al diálogo inter-cultural.

Esta recuperación de la matriz cultural se ha constituido en uno de los factores determinantes del éxito de la aplicación de su método a otros contextos, no sólo dentro de la región, sino en el mundo. El autor incluye dentro del concepto de cultura las estructuras que oprimen u obstaculizan este proceso, estableciendo el desafío de crear otras.

El análisis que realiza sobre la cultura implica toda una crítica a la concepción que la misma es obra de unos pocos para subvertirla y entender a todo hombre como "hacedor de cultura". Según el autor, esta postura tiene grandes exigencias

"...actitud de gran tensión creadora, de poderoso despliegue de la imaginación". (27).

Si por un lado su reflexión antropológica es significativa y profunda en la problematización en torno al tema de lo cultural, otro aspecto que también ha sido rescatado como un elemento de ruptura -en relación a pensamientos anteriores-, es la derivación de esta concepción antropológica al tema político.

La mayoría de los estudiosos de la obra de Freire analizados, rescatan este elemento hasta llegar a afirmar, como en el caso de Torres Novoa, (28) la

²⁶.Ibídem. pág. 41.

²⁷.Paulo FREIRE. Ibídem. pág.11.

existencia de una "antropología política freireana"; otros de un "planteamiento antropológico radical".⁽²⁹⁾.

Freire -en la vinculación Pedagogía y Política- concibe a la política, no en el sentido partidario, sino como una dirección racional de los procesos humanos, como un esfuerzo del hombre -en proceso de humanización-, de crear y recrear las estructuras para que faciliten este proceso. De esta forma se promueve todo lo que implique organización social de la población. ⁽³⁰⁾.

Varias son las vertientes teóricas que abrevan en la configuración de esta definición de hombre. En líneas generales podemos sintetizar toda la corriente existencialista-personalista (el hombre como sujeto de su propia historia), la tradición judeo-cristiana (el hombre en relación con su creador), la fenomenología de Husserl (la intencionalidad de la conciencia), el marxismo (relación entre infra y superestructura) y Hegel (el paso del hombre del ser en sí al ser en y para sí).

Queda entonces establecido que la problematización antropológica de Freire se encuadre en la convicción fundamental de que "la vocación ontológica del hombre es SER MAS" por haber sido elaborada en respuesta a un contexto que favorecía la des-humanización no como

²⁸.Carlos Alberto TORRES NOVOA. La praxis educativa de Paulo Freire. México. Ed.Gernika.1977. Pág.63 y sgtes..

²⁹.Rogelio BLANCO. La pedagogía de Paulo Freire. Madrid. Ed.Zero.1982. Cap. III

³⁰.Es necesario aclarar que el tema de la organización social ha sido descuidado o, en palabras de Freire, ingenuamente tratado, en sus primeros escritos. La evolución del autor con respecto a este tema se halla de manifiesto en posteriores publicaciones donde es ponderado el tema de la organización social .

categoría conceptual sino, como realidad histórica. (31).

Esta idea eje será sobre la cual se asiente su reflexión teleológica

b). Dimensión Teleológica

En el apartado anterior desarrollamos la idea de que toda teoría o conocimiento cuyo objeto es la formación de la persona debe partir, necesariamente, de una reflexión preliminar acerca del problema del hombre, o en otros términos, de una definición sobre la pregunta ¿qué es el hombre al cual quiero formar?.

Una vez establecido el qué, surge en forma paralela el tema que la mayoría de los teóricos de la educación ubican como el problema o reflexión central y que se refiere sobre los fines que orientan el proceso educativo. Este problema es conocido como el problema teleológico.

Si a la reflexión teleológica precede una de índole antropológica, es lógico suponer que al estar condicionado el concepto de hombre en función de la época histórica y la cultura, el sentido de la finalidad educativa se encuentre en estrecha relación con aquellos cambios; lo que nos permite concluir que el **telos** educativo de una teoría pedagógica varía en

³¹. Cabe aclarar que el llamado a existenciar la vocación ontológica de ser más no se circunscribe al los oprimidos, sino también a los opresores que están existencializando su "ser menos". Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 33.

función de las modificaciones históricas a las que se ve sometido el concepto de hombre.

La historia de la pedagogía y la filosofía de la educación nos enseñan que en todas el épocas históricas ha habido un fin educativo último, un fin general que es el de "humanizar al hombre". Todas los sistemas pedagógicos -a lo largo de la historia-, han conceptualizado al "hombre ideal" y depositaron en la educación la tarea de aspirar a su consecución:

"Ya hemos señalado la imposibilidad de determinar dogmáticamente un fin educativo último de validez universal en la educación. Ningún ideal educativo puede obtener el reconocimiento de todas las épocas y de todos los pueblos. Pero esto no significa que no se aspire a un fin permanente de la educación. La aspiración a un ideal universalmente válido es una característica esencial del ser humano. Podrán variar sus contenidos, sus objetivos, pero la aspiración, la tendencia, el esfuerzo permanente, subsisten siempre". (32) .

El sentido de humanizar o desarrollar al hombre ideal no fue lo mismo para la concepción griega que para la romana; asimismo desarrollo ideal no es significado de la misma forma en Herbart o Schleiermacher, en Rousseau que en Dewey.

Nuestro autor no puede ser ajeno a esta serie de condicionantes que provocan que su pensamiento sea "situado".

³².Ethel MANGANIELLO. Op.Cit. pág.91.

La reflexión pedagógica de Freire comulga en la intención de los pedagogos que a lo largo de la historia "re-interpretaron" ese telos final que funciona a modo de norte en toda reflexión sobre la formación del hombre.

Freire expresa ese telos último en estas palabras:

"... la vocación ontológica e histórica del hombre es la de SER MAS". (33).

Con esta afirmación -tomada por todos los estudiosos de la obra de Freire como un concepto clave en su pensamiento-, el autor ingresa en la tarea histórica, compartida por tantas generaciones, de reinterpretar y reconstruir el fin último de la educación. Este "ser más" es planteado por Freire como el mayor desafío histórico de la época.

Freire desarrolla su discurso desde lo que él denomina una sociedad cerrada en transición (34); desde un país -Brasil-, y una región -la latinoamericana-, que los caracteriza como dependientes y, utilizando la dialéctica Hegeliana como "un ser para otro" enfrentando el desafío de convertirse en un "ser en y para sí".

Brasil es caracterizado por su falta de identidad; los modelos de sociedad propuestos, eran todos

³³. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 48.

³⁴. Los rasgos que conforman -según Freire- la sociedad cerrada y sociedad en transición y una confrontación entre conciencia ingenua y conciencia crítica son desarrollados en Paulo FREIRE. Educación y Cambio. Bs.As.. Ed. Búsqueda. 1987. pág. 21-37.

foráneos, exógenos, extraños a la idiosincrasia del contexto particular. Estos modelos eran los que orientaban el proceso formativo del país en esa época.

Freire, subvierte los valores y las categorías conceptuales que sustentan estos modelos a través de una reflexión que parte del reconocimiento que el SER MAS se alcanza a través de la incorporación -y no negación-, de la matriz cultural propia. Este "ser más implica un "tener más" identidad propia.

A lo largo de la obra de Freire no se encuentra una sola afirmación proponiendo -explícita o en forma solapada-, una "ruptura" con lo extranjero. La propuesta de Freire no es xenófoba. Ya fue expuesto en la dimensión antropológica que en la reflexión freireana abrevan líneas del más diverso pensamiento, pero siempre -y ésta es la idea central-, re-interpretadas desde una matriz cultural propia.

Algunos autores podrían juzgar a Freire por haber incurrido en una especie de "inmanentismo teleológico", obviamente determinado por la ponderación que lo social (lo idiosincrático) tiene en su discurso.

Según nuestra posición, Freire supera esta condición inmanentista por la tarea de síntesis creativa que realiza con otros pensamientos elaborados en y para otros contextos y a los que encuentra significativos para elaborar su propia reflexión. Su Pedagogía del Oprimido que según el propio autor, no es cualquier Pedagogía, sino la de aquellos hombres que son víctimas de una situación de injusticia estructural, participa -desde una esfera idiosincrática particular-, de toda una tradición de pensamiento que integra y enriquece.

¿Cómo desarrolla Freire este Ser Más dentro de su reflexión teleológica?

El proceso de humanización hacia el "**ser más**" se encuentra vinculado con una conquista cada vez más progresiva de la libertad. Sólo se puede comprender desde esta fundamentación la gran idea eje que titula el primer libro de Freire denominado La Educación como Práctica de la libertad.

Humanización significa en Freire una conquista de la propia libertad que al ser planteada dentro del contexto histórico ya descrito, posibilita comprender por qué el autor, en sus inicios, fundamenta su discurso tomando en parte el concepto de miedo a la libertad de Erich Fromm.

Este proceso de liberación (humanización) exige un compromiso con la historia:

"...la educación es un acto de amor; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; sino que busca transformarla por solidaridad, por espíritu fraternal...".⁽³⁵⁾.

El mismo autor profundiza este pensamiento al sostener:

"...la tarea de educar es auténtica sólo en la medida que procura la integración del individuo a su realidad nacional; en la medida en que le pierda miedo a la libertad; en la medida en

³⁵.Julio BARREIRO. Op.Cit.. pág. 12.

que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda de independencia y, a la vez, de solidaridad..." (36).

Uno de los rasgos que fue mencionado en análisis antropológico es que en todo el pensamiento freireano aparece jerarquizado el valor de la alteridad. Esta dimensión "del otro" se retoma -creemos con más intensidad-, en la orientación de este proceso de humanización subrayando el valor de la solidaridad. Este miedo a la libertad es enfrentado desde una dimensión comunitaria; el hombre no se encuentra sólo o es el único que "padece" esta situación sino que es un estado general que implica la unión con los otros hombres.

Este proceso define a los hombres no como actores repetidores de la historia sino como sujetos -seres conscientes-, capaces de reflexionar sobre su propia situación para transformarla. Desde estas premisas conceptuales puede ser significada la "concepción antropológica de cultura" que informará la metodología liberadora:

"...educación que ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición. Una educación que le facilite la reflexión sobre su propio poder de reflexionar...Educación que tomase en consideración los varios grados de poder de captación que tiene el hombre brasileño". (37).

³⁶. Ibídem. pág. 17

³⁷. Paulo FREIRE. La Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit.. pág. 64.

La reflexión sobre el proceso formativo del hombre recupera el valor de la cultura entendiéndola como una construcción colectiva fruto del diálogo entre los hombres:

"...La Pedagogía del Oprimido, que busca la restauración de la intersubjetividad".(38).

Esta intersubjetividad es un proceso que tiene como intencionalidad el desarrollo de un espíritu crítico en el sentido de captar las reales causas de la situación para poder transformarla.

El mérito que se le reconoce al autor es el de haber relacionado el grado de captación crítica con el contexto histórico correspondiente. Ya en sus primeros escritos Freire hace corresponder cada grado de captación de la conciencia con un estado social específico.

No encontramos en la obra de Freire un proceso de progresiva toma de conciencia crítica significado como un proceso individual, que permaneciese exclusivamente en el fuero íntimo del hombre; por el contrario, este espíritu crítico sólo se logra en la relación dialéctica entre subjetividad y objetividad, entendiendo a ésta compuesta por el mundo de las cosas y el mundo de las personas. El hombre se convierte en actor de la historia en el camino del ser más en el diálogo permanente entre naturaleza o individualidad y cultura u objetividad.

³⁸. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.37.

Es por esta razón que Freire afirma que

"...la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad". (39).

¿Cuál es la síntesis de la dimensión teleológica en Freire? La encontramos en las siguientes palabras:

"...permitir al hombre llegar a ser sujeto, construirse como persona, transformar el mundo, entablar con los otros hombres relaciones de reciprocidad, hacer la cultura y la historia". (40).

Del análisis de la dimensión teleológica extraemos las siguientes consideraciones:

La reflexión teleológica en Freire no puede ser considerada desde un inmanentismo pedagógico que postula como válida, únicamente, la posición que los fines de la educación deben elaborarse sólo a partir de la realidad concreta en la cual se halla situado el hombre. Esta postura sería una forma de reduccionismo.

Por lo contrario, en Freire encontramos una reflexión que, jerarquizando el valor de la cultura propia, integra toda una tradición de pensamiento pedagógico que reconoce la existencia de que el fin último de la educación es la humanización del hombre.

³⁹. Paulo FREIRE. Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación. Bs. As. Ed. Búsqueda. 1974. pág.29.

⁴⁰. Ibídem. pág. 42.

c) Dimensión Metodológica:

En el pensamiento pedagógico, la dimensión metodológica (el problema sobre el método), aparece como un problema derivado de las dos dimensiones precedentes: la antropológica y la teleológica. El problema del "cómo", del método (del griego:meta:fin/odos:camino), reflexiona acerca de la manera de recorrer ese camino acotado por la idea del hombre y la idea de fin.

Las condiciones históricas que afectan a las preguntas qué es el hombre y hacia qué fines orientar su proceso de formación son igualmente válidas en el planteamiento metodológico.

La primera idea que queremos resaltar, y que la pedagogía necesita recuperar, es que el problema del método no tiene sentido en sí mismo sino como consecuencia de problematizaciones previas que le confieren su razón de ser. En otras palabras, la reflexión teórica sobre el método es necesaria.

El modelo analítico-empírico o la cosmovisión moderna han obviado el carácter teórico que esta dimensión impone a todo pensamiento que se precie de ser pedagógico. Por el contrario, se lo ha convertido en una *techné*, en un debate cerrado en sí mismo habiendo perdido aquel fundamento teórico que le confiere su significado y sentido. ⁽⁴¹⁾.

⁴¹.Si bien no corresponde a nuestro tema, creemos conveniente mencionar que últimos aportes realizados en el campo de la

Con respecto a la problematización que en la actualidad ha adquirido el método, Furlán sostiene:

"...el planteamiento metodológico es algo más complejo que una derivación técnica de una determinada teoría del aprendizaje; debe dar cuenta del proceso social (de transformaciones en los sujetos y en sus relaciones con los objetos) que se despliega en el espacio de la institución educativa; por otra parte, al hacerlo, define explícita o tácitamente un modelo de sociedad y escuela que se pretende construir".
(⁴²).

De esta forma, el método es la resultante de opciones que trascienden la mera derivación técnica - herencia esta última de la incidencia del modelo tecnológico en educación-, y que el problema del cómo conlleva un sinnúmero de cuestiones.

¿Cuál es la reflexión metodológica en Paulo Freire? Consideramos que el abordaje que el autor realiza del método es, precisamente, desde un nivel de problematización.

Paulo Freire es mundialmente conocido por su *método de alfabetización*, sin embargo, el autor no adhiere a la opinión de quienes lo consideran como el "inventor" o "creador" de un método sino que sostiene

Didáctica (Autores como Magda Soares-Gimeno Sacristán-Díaz Barriga), subrayan la necesidad de recuperar el sentido teórico de la disciplina a través -como ejemplo- de investigaciones teóricas de los clásicos (Comenio, Rousseau) para redimensionar el objeto de estudio de esta disciplina.

⁴². Alfredo FURLAN. *Metodología de la Enseñanza*. En Aportaciones al Didáctica de la Educación Superior. México. UNAM. 1989. Pág. 63.

que su propuesta es una teoría del conocimiento puesta en práctica. (43).

El método de Paulo Freire es definido como **concientización** y que surge -como ya hemos establecido, en reacción a una concepción educativa sustentada en el modelo desarrollista y tecnológico.

Entendemos que la concientización es la originalidad de su propuesta y al respecto el autor sostiene:

"Al oír la primera vez la palabra concientización, me di cuenta inmediatamente de la profundidad de su significado, porque estoy absolutamente convencido de que la educación, como práctica de la libertad, es un acto de conocimiento, una aproximación crítica a la realidad". (44).

La educación entonces, es concientización y no puede ser entendida al margen de la praxis. (45).

Thomas Sanders la define:

⁴³.Para una reflexión actual sobre este tema sugerimos: Paulo FREIRE. *La educación para una transformación radical de la sociedad:Un aprendizaje político*. En Paulo FREIRE y otros. Una educación para el desarrollo. Bs.As..Humanitas. 1989. pág.11-19. Balduino ANDREOLA. *O processo do conhecimento em Paulo Freire*. Revista Educacao e Sociedade. Porto Alegre. 18(1):32-42. 1993.

⁴⁴.Paulo FREIRE. Concientización. Vs.As. Ed.Búsqueda. 1974. Pág. 29.

⁴⁵.La manera en que la concientización es actualizada la presentamos en el último capítulo al analizar la educación como praxis.

"Significa un "despertar de la conciencia", un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno, en la naturaleza y en la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. Psicológicamente el proceso encierra la conciencia de la dignidad de uno -una "praxis de la libertad". Si bien el estímulo del proceso de concientización deriva de un diálogo interpersonal, a través del cual uno descubre el sentido de lo humano al establecer una comunión a través de encuentros con otros seres humanos, una de sus consecuencias casi inevitables es la participación política y la formación de grupos de interés y presión". (46).

Por tanto, la concientización no es la sola toma de conciencia de una situación sino una captación crítica de la realidad orientada hacia su transformación:

"la concientización... es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen el papel de sujetos que hacen y rehacen el mundo...". (47).

Asimismo, la concientización no es vista como una técnica didáctica sino que por el contrario, es

⁴⁶.Thomas SANDERS. *The Paulo Freire Method*. American Universities Field Staff. New York. Junio 1968. En Julio BARREIRO. *Educación y Concientización*. En Paulo FREIRE. Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. Pág.17-18.

⁴⁷.Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit.. Pág. 30.

entendida desde el marco de la tridimensionalidad que estamos analizando.

Otro elemento significativo es la concientización como categoría específicamente latinoamericana sustentada en la relación dialéctica **opresor-oprimido** que entendemos es una superación de la dialéctica hegeliana, **señor-esclavo** y de la dialéctica marxista, **opresor-clase**. La relación opresor-oprimido explica, además de las ya expuestas, las situaciones de la mujer, del "negro" y las relaciones patrón-empleado, entre otros. (48).

El autor, en ningún momento afirma o sostiene la autonomía de su método, sino que por el contrario, lo presenta como la actualización y la puesta en práctica de marcos teóricos previamente elaborados referidos a las dimensiones antropológica y teleológica:

"Si falta una tal reflexión sobre el hombre, se corre el riesgo de adoptar métodos educativos y maneras de obrar que reducen al hombre a la condición de objeto". (49).

En función de lo precedente, adquiere significado el constante pedido de Freire para que no lo copien y que se lo re-cre, se lo re-piense, re-invente. ¿No es este acaso el pedido de un verdadero pedagogo?. (50).

48. Sobre la forma de interpretar el proceso de concientización en América Latina Cfr. Julio BARREIRO. Educación Popular y Concientización. Vs.As. Siglo XXI. 1974. Cap. II: este artículo desarrolla el problema epistemológico en la propuesta de Freire.

49. Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit.. Pág. 37.

50. Acerca de la idea en contra de que el método no es un modelo acabado. Cfr. Paulo FREIRE y Antonio FAUNDEZ. Op.Cit. Pág. 41.

Adherimos a su crítica realizada a todos aquellas personas o movimientos que desde una opción por lo "popular" se han embanderado y han implementado- y en algunos casos lo siguen haciendo-, el "Método Paulo Freire" sin conocer en profundidad el marco teórico que lo sustenta. Consideramos ilustrativo recordar que cuando este método intentó ser implementado en Brasil - a nivel nacional- antes del golpe de estado del '64-, los agentes o coordinadores de los círculos de cultura participaban -desde hacía meses-, en toda una capacitación para comprender la teoría que informaba esta modalidad de intervención.

Otro ejemplo ilustrativo lo constituye aquel de cuando Freire es invitado a colaborar en la alfabetización de la ex-colonia portuguesa de Guinea-Bissau (Africa). Antes de llegar el equipo de Freire al lugar, hubo varios meses de preparación para estudiar y elaborar documentos que problematizaban la realidad donde iban a desarrollar su actividad. ⁽⁵¹⁾.

¿Cuál es la teoría del conocimiento que subyace a este método?. ⁽⁵²⁾.

Freire sostiene que el hombre es un Ser que puede conocer una realidad que es independiente de él.

El hombre se presenta como un sujeto cognoscente con capacidad de abordar el objeto cognoscible. Ninguno determina al otro, ni subjetivismo ni objetivismo, sino que ambos se re-constituyen en una relación dialéctica.

⁵¹.Con respecto a la mala interpretación que algunos críticos realizan de su obra. Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogia da Esperanza. Op.Cit. Pág. 88.

⁵².Se retoma este tema en praxis y conocimiento.

Pero a esta dimensión gnoseológica, agrega otro ingrediente que es que el verdadero conocimiento se da cuando el Sujeto Cognoscente aborda el objeto conocido y lo transforma; por eso Freire sostiene que el conocimiento es praxis, acción y reflexión del hombre sobre el mundo para transformarlo:

" La concientización es un test de la realidad. A mayor concientización, más se desvela la realidad, más se penetra en la esencia fenoménica del objeto. Por esta misma razón, la concientización no consiste en estar frente a la realidad asumiendo una posición falsamente intelectual. La concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres". (53).

¿Cuáles son los rasgos de este método?

El primer rasgo que consideramos central es que -según Freire-, la reflexión teórica sobre los medios emerge de un contexto histórico que determina que el método no se "superponga" a la realidad sino, por el contrario, que responda a las profundas demandas que la situación exige. En función de lo precedente, creemos acertado entender que el "método freireano" puede ser interpretado para el momento en que fue desarrollado, como un "inédito viable", una forma original de responder -desde lo educativo-, al desafío histórico de la época que, como afirmamos anteriormente, presentaba la deshumanización como alternativa concreta:

⁵³. Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit. pág. 30.

"...no existen soluciones pre-fabricadas y rotuladas para tal o cual problema...Cualquier acción que se superponga al problema implica inautenticidad y por lo tanto un fracaso inmediato...". (54).

Con esta frase, Freire critica explícitamente toda una tradición metodológica que se caracterizó por ser sólo prescriptiva olvidando la rigurosidad teórica que esta problematización debe tener y olvidando, asimismo, que la metodología no tiene sentido en sí misma, sino como parte integrante de una reflexión previa de la cual aquélla deriva.

Al haber sido desarrollado el sentido de alteridad en la dimensión antropológica, aquél es coherentemente recuperado en la discusión sobre los medios:

"...no a una metodología narrativa, discursiva, disertadora...". (55);

propia del modelo tecnológico, sino por el contrario:

"...a) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;
b) una modificación del programa educacional;
c) el uso de técnicas como la reducción y la codificación. Método activo, dialogal y participante". (56).

⁵⁴.Paulo FREIRE. Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. pág. 91.

⁵⁵.Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 71.

Esta definición, sustentada en una antropología y una teleología, modifica la concepción de la relación educativa:

"...No más educando. No más educador, sino educador-educando con educando-educador". (57); "ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador". (58).

Cabe aclarar que este pensamiento originó severas críticas por parte de distintos autores que interpretan que Freire posicionaba en una relación de "igualdad" al educador y al educando, olvidando que la relación pedagógica se caracteriza por la asimetría ocasionada por la lógica diferencia que la formación, experiencia, establecen entre ambos términos.

En función de lo precedente, Freire sostiene que el vínculo educador-educando debe entenderse desde un horizonte conceptual más amplio que es la dialéctica entre saber e ignorancia.

"el que sabe no sabe todo y el que ignora no ignora todo". (59).

⁵⁶.Ibídem. pág. 127.

⁵⁷.Paulo FREIRE. La Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. pág. 20.

⁵⁸.Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 86.

⁵⁹.Paulo FREIRE. Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. Pág. 124.

De esta forma, queda especificada la función del educador a quien el autor nunca consideró igual que el educando. Esta visión dialéctica del saber se opone a la visión lineal del mismo (concepción depositaria del saber) donde "el que sabe enseña al que no sabe". (60).

En función de estas premisas, Freire estructura un programa de alfabetización en etapas. Cabe destacar que su trabajo fue considerado en América Latina en la década el '60 y principios del '70 como uno de los inicios de lo que luego se llamaría Investigación Temática. (61).

Esta programación partía de la investigación del "universo vocabular" del alfabetizando, la codificación en palabras generadoras y la posterior decodificación, se sustenta en principios ya mencionados.

Entre ellos, rescatamos:

¿qué significa investigar el tema generador?:

"...investigar el tema generador es investigar el pensamiento de los hombres referidos a la realidad, es investigar su actuar sobre la realidad, que es su praxis". (62).

⁶⁰.Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogia da Esperanza. Op.Cit. Págs. 188-189.

⁶¹.Al analizar la problematización metodológica, tomamos como eje de análisis el método de Alfabetización. Sin embargo, esta metodología trasciende el campo para el cual fue pensada y es transferida -con las mediaciones necesarias- a todos los niveles de la enseñanza, por ejemplo la Universidad. Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogia da Esperanza. Op.Cit. Pág. 192.

⁶².Ibídem. pág. 127.

De aquí se deriva el valor que el autor adjudicará a la palabra en el marco de su propuesta.

¿Cuál es la función del educador que en esta concepción es un educador-educando, un coordinador:

"...para el educador - educando ... dialógico ... el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición...sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada". (63).

Se observa entonces, el rol fundamental del educador en lo que respecta a captar el "saber experiencial" de la población para recuperarlo desde el "saber académico". Paralelamente, el rol del alfabetizando:

"...en una alfabetización que fuera al mismo tiempo un acto de creación, capaz de engendrar otros actos creadores; una alfabetización en la cual el hombre, que no es ni pasivo ni objeto, desarrolle la actividad y la vivacidad de la invención y de la reinención, características de los estados de búsqueda". (64).

¿Cuál es, en definitiva, la finalidad de esta metodología?

⁶³.Ibídem. pág. 107.

⁶⁴.Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit. pág. 45.

Como señalamos anteriormente, debe estar en coherencia con la problematización antropológica -de la cual parte-, y de la teleológica -a la cual aspira-;

"...La transitividad crítica, a que llegaríamos con una educación dialogal y activa, orientada hacia la responsabilidad social y política, se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de las explicaciones mágicas por principios causales. Por tratar de comprobar los descubrimientos y estar dispuesto siempre a las revisiones. Por despojarse al máximo de preconceptos en el análisis de los problemas y en su comprensión, esforzándose por evitar deformaciones. Por negar la transferencia de la responsabilidad. Por la negación de posiciones quietistas. Por la seguridad en la argumentación. Por la práctica del diálogo y no de la polémica". (65).

¿Qué exigencias tiene la codificación?:

"...es indispensable que la codificación, reflejando una situación existencial, constituya objetivamente una totalidad. De ahí que sus elementos deban encontrarse en interacción, en la composición de la totalidad". (66).

⁶⁵.Paulo FREIRE. La Educación como Práctica de la Libertad. Op.Cit. pág. 68.

La captación total de la situación (influencia de la fenomenología) se opone a la mirada focalista de percibir la realidad.

El planteo metodológico elaborado por Freire prioriza el valor del diálogo entre los hombres, entre educador y educando, del hombre consigo mismo y con Dios. Este método jerarquiza el valor de la palabra. (67).

El diálogo es el método pedagógico por excelencia. Al partir la reflexión freireana de un concepto de hombre no acabado y en dirección al ser más -su humanización-, la coherencia interna de su discurso hace emerger al diálogo como el elemento constitutivo que cierra esta tridimensionalidad. Como es expresado en Pedagogía del Oprimido, "la dialogicidad es la esencia de la educación como práctica de la libertad".

⁶⁶. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 141.

⁶⁷. La "palabra como praxis" es analizada en el capítulo cuarto.

CAPITULO CUARTO

La Educación como Praxis en Paulo Freire

Antes de iniciar el estudio del concepto de **praxis en Freire**, creemos conveniente -tal como lo hiciéramos en el capítulo en el que se trató teoría-, señalar algunas ideas fundamentales que nos permitan comprender el abordaje de esta temática particular.

En primer lugar hemos señalado -en capítulos anteriores-, el significado y la evolución de los términos **teoría y praxis** desde su concepción originaria lo que nos permitió tener, como punto de partida, el horizonte conceptual e histórico desde donde estos términos fueron definidos.

Posteriormente, estudiamos el concepto de teoría en Freire: en primer término señalamos -desde un punto de vista epistemológico-, la pertenencia de la Pedagogía al dominio de la praxis por ser un conocimiento que no perseguía lo eterno e inmutable sino, por el contrario, que tenía por objeto al hombre -ser contingente-, y su posibilidad de ser educado. En definitiva, un conocimiento práctico orientado hacia la **phronesis**.

El carácter pedagógico de la teoría freireana lo establecimos a través de la problematización del fenómeno educativo, la tridimensionalidad y el vínculo dialéctico entre Pedagogía y Educación que derivamos del contexto de su pensamiento.

La tarea de este capítulo es realizar el mismo análisis con el concepto de educación como praxis en Freire.

IV.1. La educación como praxis en Paulo Freire

IV.1.1. Concepto de Praxis: influencias teóricas. (1).

Varias fueron las influencias teóricas que el autor reconoce en la elaboración de su pensamiento en relación al concepto de praxis. Entendemos que tres han sido decisivas y desde las cuales puede comprenderse el significado profundo de este término. Por tal motivo, nos remitiremos a Hegel, Husserl y Marx cuyas categorías de pensamiento aparecen en el concepto de praxis freireano.

La dialéctica hegeliana traspasa el pensamiento freireano al analizar la situación del hombre oprimido como un **"ser para otro"** y la necesidad de convertirse en un **"ser en y para sí"**. Al diagnosticar el universo temático de una época histórica, Freire sostiene que los temas significativos contenidos en ella y que obstaculizan existenciar al hombre su vocación ontológica de ser más, posibilitan pensar sus contrarios, no sólo en el plano de las ideas, sino como desafíos históricos. Por ejemplo, al tema de la opresión se opone dialécticamente el tema de la liberación.

Un proceso educativo liberador debe permitir al sujeto la adquisición de instrumentos que le posibiliten su tránsito progresivo de ser un **"ser para otro"** en un **"ser para y en sí"**.

¹.Las corrientes de pensamiento que influyen en la obra de Freire son presentadas en el Apéndice de este trabajo.

Liberación es entendida en el contexto del pensamiento que estamos analizando como la captación crítica progresiva de las causas que sustentan una estructura opresora para incidir sobre ellas y así transformarlas en la línea del ser más. Este desafío histórico frente a la opresión se existencializa según los distintos contextos socio-históricos.

Con respecto al aporte de Husserl, éste se circunscribe a su análisis fenomenológico:

"La fenomenología de Husserl aportó un considerable desarrollo en cuanto fue una meditación sobre el conocimiento y, particularmente, sobre el carácter constitutivo de la conciencia, sus grados y posibilidades".(2).

La reducción fenomenológica de Husserl incide en la reducción temática de Freire en lo concerniente a la manera de captar los temas de la época como desafíos históricos.

En sus primeros escritos Freire utiliza el concepto de "visiones de fondo" y "percibidos" de Husserl (3) como resultado del tránsito -a través del

².Carlos TORRES NOVOA. *La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire*. En Torres Novoa, Carlos. Paulo Freire en América Latina. México. Ed.Gernika. 1979. p.20.

³.Los términos "visión de fondo" y "percibido" en Husserl, alude al "proceso intuitivo por medio del cual la conciencia no se limita a aprehender esencias puras sino existencias y aún determinar por medio de una intuición fundamental la existencia absoluta de la cual puedan deducirse mediante intuiciones diversas o por procedimiento discursivo las existencias subordinadas". Cfr. FERRATER MORA. Diccionario de Filosofía. Op.Cit.

proceso de concientización-, de un pensamiento ingenuo a una captación crítica de la realidad, el sujeto adquiere "visiones de fondo" es decir, la problemática general de la cual destaca "percibidos" que serían los desafíos históricos a responder. El tema "el trabajo" es -por ejemplo-, una "visión de fondo" de la cual se pueden desprender varios "percibidos" como lo constituyen las relaciones patrón-empleado, trabajo-salario, trabajo-condiciones laborales; entre otras.⁽⁴⁾.

Con respecto a **la incidencia de Marx** en la obra de Freire, el mismo autor considera que las categorías marxistas le ayudaron a entender la situación en la cual él se encontraba inmerso. ¿Cuál es el significado de praxis en Marx?:

"A los ojos de Marx, Hegel es el último filósofo...Lo que después de él queda por hacer, no es continuar la filosofía intentando construir un nuevo sistema, sino superar la filosofía. En el vocabulario hegeliano superar significa suprimir y conservar...Superar la especulación (lo que caracteriza a la filosofía) será pues, "realizarla por la acción". De esta manera, el pensamiento queda suprimido en cuanto actividad puramente especulativa pero es conservado en cuanto alma de la actividad práctica. Tal es pues, la intensión profunda de Marx: no contemplar, sino actuar y subordinar el pensamiento a la acción. La acción sobre el mundo, la transformación de la naturaleza y, correlativamente, la transformación por el trabajo, es la praxis".⁽⁵⁾.

⁴.Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 90.

De esta forma, advertimos la "inversión" que realiza Marx de la postura hegeliana al derivar las leyes de la dialéctica a partir de la naturaleza y del proceso histórico.

El concepto de praxis en Marx aparece estrechamente vinculado al problema del conocimiento considerando a éste como una actividad práctica y no como un devenir de la Idea hegeliana. Al respecto, en la tesis primera sobre Feuerbach, Marx sostiene:

"El defecto fundamental de todo el materialismo anterior... es que sólo concibe el objeto, la realidad, la sensorialidad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad sensorial humana, como práctica..."⁽⁶⁾.

Marx subraya el papel activo del sujeto en la construcción del conocimiento considerándolo como el resultado de un conjunto de determinaciones sociales, especialmente las relaciones de trabajo y producción.

En el proceso de conocimiento -que es praxis-, el sujeto introduce un ingrediente subjetivo que, vinculado a su condicionamiento social, explica las distintas interpretaciones que de la realidad hacen los hombres pertenecientes a épocas históricas distintas y

⁵.R. VERNEAUX. Historia de la Filosofía Contemporánea. Barcelona. Ed.Herder. 1966. P.12

⁶.Carlos MARX. Tesis sobre Feuerbach. En Federico ENGELS. Ludwig Feuerbach y el fin de la Filosofía Clásica Alemana. Bs.As.. Ed.Ateneo. 1975. pág. 89-90

-si son contemporáneos-, a contextos socio-culturales diferentes.

El conocimiento -consecuentemente-, es concebido como una actividad práctica que transforma la realidad conocida.

Algunos autores como Bandera, por ejemplo, (7) sostienen que la opción realizada por Freire sólo es viable dentro de una opción socialista-marxista. Otros como Aguilar y Barquera,(8) o Torres Novoa (9), sostienen que si bien Freire utiliza para el desarrollo de su discurso categorías marxistas, éstas no deben entenderse desde la conceptualización o significado que adquieren dentro de aquella teoría:

"...la alienación del trabajo en la sociedad opulenta como indica inicialmente Freire, no representa la conceptualización marxista del trabajo alienado". (10).

IV.1.2. Praxis: definición

El autor define este concepto:

⁷.Armando BANDERA. Paulo Freire: un pedagogo. Bogotá. Centro de estudios para el desarrollo e integración de América Latina (CEDIAL). 1981.

⁸.Rubén AGUILAR y Humberto BARQUERA. Freire: una síntesis crítica de lo que propone y una perspectiva. México. Cuadernos del Centro de Estudios Agrarios, N° I. 1983.

⁹.Carlos TORRES NOVOA. La praxis educativa de Paulo Freire. México. Ed.Gernika. 1977.

¹⁰.Carlos TORRES NOVOA. *Ibíd.* P.49

"Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo". (11).

En esta afirmación encontramos, por un lado que la praxis está configurada por dos elementos constitutivos que son la acción y la reflexión humanas; y por otro, que tiene como telos al mundo al cual transformar.

El primer elemento que recuperamos es el par constitutivo de la praxis: acción y reflexión. En reiteradas oportunidades a lo largo de su obra, el autor insiste en que una praxis para ser auténtica debe estar informada por estos dos elementos:

"la praxis auténtica; que no es ni activismo ni verbalismo" sino acción y reflexión". (12).

La negación de cualquiera de ellos se traduciría en un activismo o un subjetivismo, según se negase la reflexión o la acción, respectivamente. Cualquier extremo sería una forma errónea de captar la realidad.

IV.1.3. Praxis: elementos constitutivos

Esta insistencia del autor en lo que debe entenderse como una praxis auténtica y las posibles deformaciones de la misma, son elaboradas a partir del análisis de los distintos momentos que en la historia - en este caso de Brasil-, asumieron algunas de las

¹¹. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 43.

¹². Ibídem. pág. 42.

posiciones que Freire denomina concepciones deformadas de la praxis que al negar alguno de sus elementos constitutivos (acción y reflexión) convierten a las personas y a las organizaciones en sectarias. El "sectario de derecha" sería aquél que niega la acción y el de izquierda es aquél que la jerarquiza olvidando el elemento reflexivo de la misma.⁽¹³⁾.

Este señalamiento es fundamental en lo que Freire entiende por educación como praxis: la educación para ser verdadera praxis, es una actividad que está constituida por un hacer y una reflexión sobre ese hacer que se encuentran dialécticamente relacionadas. Es lo que Freire denomina **quehacer**. Este planteamiento se enriquece con la distinción entre praxis y poiesis que realizaremos en Freire. ⁽¹⁴⁾.

IV.1.4. **Praxis y Poiesis** (la educación concebida según el modelo tecnológico)

Esta relación planteada en términos dialécticos, nos permite clarificar y diferenciar praxis de poiesis en el pensamiento freireano. Antes de iniciar este análisis queremos dejar establecido que al comparar praxis con poiesis no estamos emitiendo un juicio de menor valor con respecto a la segunda. Desde su concepción originaria hemos señalado cómo la teoría, la praxis y la poiesis son tres actividades y tres formas

¹³. Los términos "sectario de izquierda y de derecha" deben ser significados en la época histórica en que fueron utilizados.

¹⁴. Sobre práctica educativa y práctica tecnológica Cfr. Paulo FREIRE y Sergio GUIMARAES. Op.Cit. Vol.II. Págs.58-59.

distintas de producir conocimiento. Entendemos que la educación debe incorporar el saber tecnológico frente a las demandas de la época actual. Sin embargo, sobre lo que centramos nuestra reflexión es en distinguir entre la incorporación del saber tecnológico a la educación y en considerar a la educación como una tecnología. Esta discusión la centraremos en la obra de Freire.

En su concepción originaria praxis es un actuar humano responsable que guarda estrecha vinculación con la Etica. Entendemos que analizar el concepto de acción humana tal como es definido en Freire ofrece una alternativa válida para comprender su concepto de educación como praxis.

¿Qué entiende Freire por acción humana?:

"...la acción sólo es humana cuando, más que un mero hacer, es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión". (15).

La acción verdaderamente humana no es mero hacer. Así definida sería un tipo de activismo, una actividad carente de reflexión; el autor reconoce que la acción para convertirse en humana no debe dicotomizarse de la reflexión.

Este quehacer constante en el que acción y reflexión se hallan dialécticamente relacionadas es lo que hemos definido como **phronesis** (16), o sea un hacer reflexivo que permanente y progresivamente capta

¹⁵.Ibídem. pág. 46.

¹⁶.Sobre la relación de la phronesis con la Etica y la Política Cfr. ARISTOTELES. Moral a Nicómaco. Op.Cit. L.VI. Cap. IV-V-VI.

y reinterpreta una situación sin acceder nunca al conocimiento exacto de la misma. De esta forma este quehacer freireano se convierte en praxis.

En el contexto de la obra de Freire, entendemos que el mero hacer cobra el mismo significado que originariamente adquiere poiesis. Una actividad que pretende ser educativa y que no considere la dimensión reflexiva del sujeto que se está educando, es definida como un actuar mecánico que si bien válido para la adquisición de algunos aprendizajes, no puede por sí definir a la educación como una práctica de índole mecánica.

En este orden de ideas tampoco el autor rechaza el aporte de la tecnología a la educación. Por el contrario, Freire insiste en la necesidad de incorporarla pero integrada a una concepción humanista de la educación. Al respecto sostiene:

"...la formación técnico-científica no es antagónica con la formación humanista de los hombres desde el momento en que la ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar la servicio de la liberación permanente de la humanización del hombre". (17).

La educación no debe ser entendida como una tecnología aunque reconoce el aporte que le brinda.

En función de lo antedicho, la obra de Freire puede entenderse como una reacción, una respuesta a la concepción de educación sustentada en el modelo

¹⁷.Ibídem. pág. 205.

tecnológico que prevalecía hegemónico en la sociedad cerrada y que el autor caracteriza como una educación "bancaria":

"En el fondo, los grandes archivados en esta práctica equivocada de la educación son los propios hombres. Archivados ya que, al margen de la búsqueda, al margen de la praxis, los hombres no pueden ser". (18).

La educación bancaria sustentada en el modelo tecnológico soslaya el aspecto antropológico porque según Freire, deja al hombre "al margen", no lo considera como sujeto sino como objeto , depósito o archivo. (19).

Los rasgos distintivos que adquiere esta práctica "equivocada" de la educación se observan en la relación docente-alumno.

Mientras que el **educador** asume el rol activo en el "proceso de aprendizaje" seleccionando para los alumnos lo que cree conveniente (objetivos, contenidos, actividades, formas de evaluar) (20), el **educando** asume un rol pasivo. Sólo es una mente en la que se introduce un conocimiento y donde no existe ningún tipo de participación activa para su apropiación. El

¹⁸.Ibídem. pág. 73.

¹⁹.Tecnología y Humanismo también es desarrollado en Paulo FREIRE. Educación y Cambio. Op. Cit. pág 16.

²⁰.En oposición a este modelo de educador, Freire insiste en los rasgos que distinguen a un educador crítico. Cfr.Paulo FREIRE. Reflexión crítica sobre las virtudes del educador. Bs.As. Búsqueda. 1985. Entre las virtudes, se señala la de la relación entre teoría-práctica.

contenido se memoriza y el educando es el depósito del saber. La **relación pedagógica** no se sustenta en forma dialéctica sino desde un posición unidireccional desde el educador hacia el educando.

Desconocer al otro como persona, plantea una concepción de **método** que lo reduce a un conjunto de técnicas cuyo único objetivo es favorecer el tránsito del contenido elaborado por el profesor hacia el alumno. En consecuencia, no existe en esta práctica educativa problematización metodológica estructurada con elementos de la propia cultura que permitan construir un conocimiento auténtico.

No se tiene así en cuenta que tanto el sujeto cognoscente como el objeto cognoscible construyen dialécticamente el **conocimiento**. En la concepción bancaria con visión "nutricionista" ⁽²¹⁾ el educando recibe un conocimiento que ya ha sido "construido", elaborado para él. ⁽²²⁾

Esta forma de concebir la educación no es praxis: en primer lugar -y como eje de nuestra crítica-, por no partir del reconocimiento del otro como persona. El educando -hemos analizado-, es despojado de su capacidad de optar y consecuentemente de autodeterminar su conducta. Asimismo, la función adjudicada al educando es "**el ser objeto**" al cual se debe modelar (heteromodelar) según pautas en las que él no ha tenido ningún tipo de participación y donde no cabe el sentido de alteridad buberiano que caracteriza a la praxis como

²¹.El concepto de visión nutricionista del saber lo toma de Sartre: *El hombre y las cosas*. Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. Pág 79.

²².El tema del conocimiento es profundizado en Praxis y Conocimiento en este capítulo

una acción humana reflexionada y mediatizada por objetivos: acción que ha sido decidida por el hombre y no impuesta.

En respuesta a este modelo, Freire contrapone una concepción de la educación entendida como praxis.

Una vez definido el concepto de praxis y estudiado el modelo de educación bancaria, analizaremos la propuesta de Freire denominada educación problematizadora, crítica o revolucionaria para establecer si es o no praxis.

IV.1.5. Praxis y reconocimiento del otro como persona.

Al analizar la concepción originaria del término praxis desarrollamos la idea de que la misma remitía necesariamente al hombre. Al conferirle el rasgo de ser libre y con capacidad de optar, afirmamos que la praxis parte del reconocimiento del hombre como persona y que la educación como praxis es la educación de la persona.

Freire define al hombre como un ser de la praxis caracterizado por un actuar -quehacer o acción humana-, donde reflexión y acción se encuentran dialécticamente relacionados. Un ser contextualizado por un tiempo y un espacio determinados que lo conforman como ser histórico. Asimismo hemos definido al hombre como un ser dialógico consigo mismo, con los otros hombres, con el mundo y con Dios; que está llamado a responder a los desafíos de la época histórica en la que vive conquistando su libertad, ejerciendo su creatividad,

oponiéndose a siempre idénticos patrones del pensar, del decir y del actuar.

Todos estos rasgos nos conducen a afirmar -sin riesgos a equívocos-, que Freire concibe al hombre, no como individuo, no como actor/ejecutor de roles sociales, sino por el contrario, como persona. Coincide en esta línea de pensamiento con representantes de diversas corrientes tales como: Mounier: "la persona como un proceso continuo, como una conquista permanente" ⁽²³⁾ o Jaspers: "ser hombre es llegar a ser hombre" ⁽²⁴⁾ o Buber: "sólo entre personas auténticas se da una relación auténtica" ⁽²⁵⁾ o Sartre: "el hombre está condenado a cada instante a inventar al hombre" ⁽²⁶⁾ o Marx: "el individuo como el conjunto de las relaciones sociales" ⁽²⁷⁾) y otros.

El análisis de las próximas categorías encuentran su fundamento en esta concepción del hombre como persona.

IV.1.6. Praxis e Historia.

²³. Emmanuel MOUNIER. El Personalismo. Op.Cit..

²⁴. Karl JASPERS. La filosofía. México. Fondo de Cultura Económica. 1968.

²⁵. Martin BUBER. Qué es el hombre. Op.Cit..

²⁶. J.P. SARTRE. El existencialismo es un humanismo. Bs.As. Ed.Sur. 1949.

²⁷. Erich FROMM. Marx y su concepto de hombre. México. Fondo de Cultura Económica. 1962.

La concepción educativa de Freire parte del reconocimiento del hombre como un sujeto histórico lo cual significa la necesidad de una educación que le otorgue al sujeto la capacidad de reflexionar sobre su propia realidad y así poder responder y optar frente a los desafíos de su época histórica. En palabras del autor:

"...la teoría y la práctica acumulativas, en cuanto fuerzas de inmovilización y de fijación, no reconocen a los hombres como seres históricos; la teoría y la práctica críticas toman como punto de partida la historicidad del hombre". (28).

Esta idea se vincula con la de compromiso:

"Tal educación debe tener el carácter de compromiso". (29).

Definir al hombre como un ser de praxis implica una concepción de la historia que no será entendida como un conjunto de acontecimientos que se suceden "mecánicamente" sino como el producto de la decisión humana. Bajo esta perspectiva, cada situación histórica (por ejemplo el gran porcentaje de analfabetismo en Brasil en la época que Freire desarrolla su pensamiento) no será significado como un acontecimiento casual, sino como un fenómeno emergente de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado

²⁸. Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit. pág.88.

²⁹. Paulo FREIRE. Acción Cultural para la libertad. Bs.As. Tierra Nueva. 1975. pág. 38.

y que encuentra su origen en la decisión de un sector de la misma.

Desde una perspectiva pedagógica, Freire sostendrá que cada época histórica está conformada por temas que deben ser entendidos como desafíos o empresas que se presentan como situaciones límites, fronteras entre el ser y el ser más. Así, por ejemplo, en el contexto en que el autor desarrolla su pensamiento -la sociedad "cerrada" brasileña y caracterizada por una práctica educativa alienante-, la educación debía responder ante esta realidad deshumanizadora con un quehacer educativo liberador. De esta forma la Pedagogía del Oprimido puede entenderse como respuesta al desafío histórico de la época.

Freire, definirá la historia como la "**sucesión continua de épocas**", caracterizada cada una por las aspiraciones, necesidades, los valores, los temas en busca de culminación. En la medida en que el hombre llega a descubrir y captar estos temas y estas aspiraciones, lo mismo que las tareas que suponen su realización se constituye en sujeto histórico. ⁽³⁰⁾. Al ser interpretada la historia no como *res gestae* sino como *rerum gestarum*, la historia se convierte en fuente permanente de reflexión pedagógica:

"...la concientización es compromiso histórico. Es también conciencia histórica". ⁽³¹⁾.

³⁰. Paulo FREIRE. Teoría y Práctica de la liberación. P. 54. En BLANCO, Rogelio. La Pedagogía de Paulo Freire: Ideología y método de la educación liberadora. Madrid. Ed. Zero. 1982. P.44.

³¹. Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit..Pág. 30.

El paso de una época a otra se realiza a través de la praxis. Por la captación crítica de las situaciones de la época que obstaculizan el camino al ser más y la actuación sobre ellas. Esta forma de comprender los fenómenos es

*"la capacidad que el hombre tiene para distanciarse de las cosas para hacerlas presente inmediatamente en su mente".
(³²).*

IV.1.7. Praxis y alteridad: (el diálogo como método).

La concepción educativa de Freire -al partir del reconocimiento del otro como persona-, se constituye en una práctica dialógica. El diálogo es considerado como un fenómeno específicamente humano. Con esto se entiende -por ejemplo-, por qué en su práctica de alfabetización el autor insiste en la importancia y valor de la palabra y en el derecho que tiene cada hombre de **"pronunciar su propia palabra"**. Palabra que se pronuncia en el diálogo que realizan los hombres entre sí y con el mundo:

"Al intentar un adentramiento en el dialogo, como fenómeno humano, se nos revela la palabra: de la cual podemos decir que es el dialogo mismo". (³³).

³².Ibídem. P.84

³³.Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 99.

Por su parte, al analizar el autor la palabra: "

Esta búsqueda nos lleva a sorprender en ella dos dimensiones -acción y reflexión- en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo".
(³⁴).

La educación como praxis, al reconocer al otro como persona, posiciona al diálogo como **"método"** privilegiado. Freire -por su parte-, define que la palabra y el diálogo son praxis. Son fenómenos estrictamente humanos.

El tema de la palabra y el **"derecho de los hombres a pronunciarla"** ha sido objeto de análisis en distintos estudios del pensamiento freireano. Este interés surge por la centralidad que adquiere en su concepción del método el **"universo vocabular"** de los educandos. Este interés proviene a partir de que la palabra -al ser antropológica-, devela la forma que tienen los sujetos de percibir el mundo. Pensamiento y Lenguaje se encuentran estrechamente vinculados. (³⁵).

Para que el acto de pronunciar la palabra sea una acción auténticamente humana -es decir, praxis-, debe partir de la reflexión que el propio sujeto realiza del

³⁴.Ibídem. pág. 99.

³⁵.En esta concepción se encuentran influencias de Piaget y Vygotsky.

mundo y de su acción transformadora sobre él. Por ese motivo, la verdadera palabra es histórica: refleja la situación del hombre, le permite tomar conciencia y actuar sobre ella; en este proceso que es permanente, las palabras irán tomando cada vez significados más profundos.

La relación entre palabra y praxis es lo que al autor le lleva a afirmar que:

"la investigación del tema generador implica la investigación de la praxis que lo genera". (36).

En este sentido la palabra "opresión" implica una práctica alienante que se opone a la palabra "liberación" que implica una práctica en la línea del ser más.

El tema de la palabra es desarrollado por el autor dentro un conjunto de valores que posibilitarían o no el desarrollo de aquélla. En primer término, Freire rescata el valor de la humildad -en contraposición con el de la autosuficiencia-, del cual debe ser modelo el educador.

El otro valor que rescata es el del amor. Recordemos que en la cosmovisión cristiana el valor supremo es la caridad, la praxis, la obra humana responsable. Asimismo, el autor insiste en que la fe en los hombres es un dato previo a que el diálogo se instale. (37).

³⁶.Paulo FREIRE. A propósito del tema generador y del universo temático. En Paulo FREIRE. La desmitificación de la concientización. Op.Cit. pág.49.

En el pensamiento freireano, la palabra es un fenómeno humano indicador de la existencia de otros valores considerados como necesarios. Asimismo, pronunciar la palabra es transitar el camino de un pensamiento ingenuo a un pensamiento crítico.

Pronunciar la palabra es conferirle un significado que surge de la acción y de la reflexión realizada por el hombre mediante una praxis permanente que por serlo implica que los nuevos significados conlleven hacia nuevas praxis. El proceso de pronunciar la palabra nunca termina porque una palabra o tema generador siempre está en relación dialéctica con su contrario.

IV.1.8. La praxis es permanente:

Si bien este rasgo es especificado por el autor, el mismo es consecuencia de los elementos que estamos estudiando.

Al analizar el significado originario del término, señalamos que la educación como praxis se constituía en una actividad permanente por sustentarse en una concepción del hombre como ser inconcluso, como una obra, una realización continua y no como un producto.

Esta misma idea es retomada por el autor al afirmar:

³⁷.Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.99 y sgtes..

"De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad. De esta manera, la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo". (38).

La educación es definida como un quehacer permanente donde el sujeto y la realidad se van constituyendo recíprocamente: el hombre se presenta como una conquista y la realidad como una construcción. Ambos términos de la relación -sujeto y realidad-, se presentan como inseparables.

De esta forma, la praxis educativa no es presentada como una actividad acabada, cerrada; sino por el contrario como un quehacer permanente, en devenir.

IV.1.9. Praxis y Cultura:

Al analizar la relación entre el modelo tecnológico y la concepción educativa en Freire, afirmamos que ésta parte del reconocimiento del contexto o de la época histórica. Al ser considerado el hombre como un sujeto histórico, esta educación no puede desvincularse de la problemática cultural.

En la elaboración de su método de alfabetización, Freire toma como una de sus ideas ejes "**el concepto antropológico de cultura**", es decir, el hombre es considerado como creador de cultura. Por tal motivo,

³⁸. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.92.

esta práctica de la libertad que es la educación, Freire la define :

"...si nuestra opción es por el hombre, la educación es, por consiguiente, acción cultural para la libertad. Lo cual equivale a decir que la educación es un acto de conocimiento y no de memorización". (39).

La cultura es definida como :

"...el aporte que el hombre hace a lo dado, a la naturaleza. Cultura es todo el resultado de la actividad humana, del esfuerzo creador y recreador del hombre, de su trabajo por transformar y establecer relaciones dialógicas con los otros hombres". (40).

Esta producción al ser definida como una acción humana es fruto de la praxis. Al hablar de producción lo hacemos en el sentido de acción humana y no en el sentido de una producción del tipo **techné**.

En el contexto de este pensamiento, la educación es presentada como un aspecto de la cultura de la cual aquélla se convierte en expresión: así Freire sostiene que en la "**cultura del silencio**" en la cual se hallaba inmerso la sociedad brasileña, estaba caracterizada por una práctica educativa alienante orientada a mantener y perpetuar esta situación -la educación bancaria que hemos descrito-. (41).

³⁹.Paulo FREIRE. Acción Cultural para la Libertad. Op.Cit. pág. 7.

⁴⁰.Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit. pág. 41.

La concepción de la cultura como creación colectiva -y no de unos pocos-, está informada por rasgos que Freire define como unión, colaboración y organización; en oposición a los de la **"cultura del silencio"** que son la división, la conquista, manipulación y la invasión cultural. ⁽⁴²⁾.

La acción cultural incide sobre las estructuras sociales para modificarlas en la línea del ser más. Esta acción produce/crea estructuras que se convierten en el producto cultural de una época. Es este uno de los motivos principales por los cuales la concepción educativa de Freire tuvo tantas resistencias en el contexto histórico en que fue desarrollada en el sentido que desmitificaba el origen ("supuestamente mágico o porque Dios así lo había dispuesto") de las estructuras sociales para promover un conocimiento causal de las mismas.

En sus últimos escritos, Freire recupera la idea de la cultura como construcción colectiva en el marco de la Post-Modernidad. Sostiene que la época actual se orienta hacia la **"multiculturalidad"** que exige la construcción de la **"unidad en la diversidad"** donde valores como la tolerancia, la humildad, la comunión, adquieren significativa relevancia. Según el autor, una práctica educativa problematizadora se encuentra desafiada a responder a estas circunstancias que el escenario mundial le presenta. ⁽⁴³⁾.

⁴¹.Acerca de la definición de la educación como una dimensión constitutiva de la cultura y la relación entre práctica liberadora y cultura Cfr. Paulo FREIRE Y Donald MACEDO. Alfabetización. Barcelona. Paidós. 1987. Cap. III.

⁴².Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. Cap. IV.

Dos son los elementos más relevantes que consideramos se desprenden de esta reflexión: en primer término, la relación praxis-liberación y en segundo lugar, la relación praxis-conocimiento.

IV.1.10. Praxis y libertad

La praxis educativa que propone Freire es una praxis para la libertad. (44).

Si nos remitimos al concepto de praxis, observamos que en su concepción originaria es acción humana responsable orientada hacia el bien común.

Freire plantea que la acción educativa debe ser orientada en la línea de la humanización, en la progresiva actualización de la vocación ontológica del hombre de ser más. Esta acción anima a que el hombre sea cada vez más libre; es decir en este contexto de su pensamiento, Freire ubica la libertad como una conquista progresiva (Mounier).

Esta libertad proviene de la capacidad de ir avanzando en el grado de captación de la realidad, no sólo para comprenderla sino también para transformarla:

⁴³.Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía da Esperanza. Op.Cit. Págs. 157 y sgtes..

⁴⁴.Un libro dedicado en su totalidad al abordaje del tema de la liberación en Paulo Freire es Jorge SIMOES. Sem ódio nem violência. Sao Paulo. Ed.Loyola. 1981.

"Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres... Es praxis, que implica la acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo". (45).

De esta forma la libertad es praxis, es una acción permanente, una conquista progresiva, en síntesis una acción humana responsable. (46).

La libertad es definida como la capacidad del hombre de liberarse de algo por/para algo. Freire sostiene que el hombre, para convertirse en sujeto de su propio destino, en obra de sí mismo, debe actuar un proceso de liberación

La liberación -en el contexto de este pensamiento-, es considerada como el proceso por medio del cual el hombre -junto con los otros hombres-, se libera de la captación mágica de la realidad -pensamiento mítico-, para ir conquistando a través de un quehacer permanente la captación crítica de la situación en la cual se encuentra -pensamiento causal-.

⁴⁵. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág. 84.

⁴⁶. El tema de la liberación tiene connotaciones políticas. Freire definirá que la práctica educativa es una práctica política en el sentido que tiende -en última instancia- a modificar las estructuras que oprimen al sujeto. La dimensión política de esta praxis liberadora puede verse en Paulo FREIRE. *Cuatro cartas a los animadores de Círculos de cultura de Santo Tomé y Príncipe*. En Carlos BRANDAO. A questao política da educação popular. Sao Paulo. Ed. Brasiliense. 1980. pág 136-194. También en Paulo FREIRE. *El proceso de alfabetización política*. En Paulo FREIRE. La naturaleza política de la educación. Barcelona. Paidós. 1990. pág. 113-120.

Esta liberación que según Hegel sería el proceso de convertirse de un "ser para otro" en un "ser en y para sí" es la que posibilita que el hombre vaya conquistando progresivamente su ser histórico. La libertad en el pensamiento freireano no se actúa en el fuero íntimo de la persona sino que es una conquista intra e intersubjetiva: el hombre se hace más libre junto con los otros hombres.

La "educación como praxis de liberación" significa que el quehacer educativo anima, orienta al hombre a que -en diálogo con los otros hombres-, abandone progresivamente la "caverna de la opinión" para acceder a la "episteme", al conocimiento causal de los fenómenos, conocimiento al que se accede a través de una praxis (acción y reflexión) y que nunca se presenta como terminado. En este sentido, el proceso de liberación que es fruto de la concientización, no es presentado por Freire -en sus palabras-, como una "varita mágica", sino que implica un esfuerzo dialéctico de comprensión entre sujeto y mundo. (47).

Cabe destacar que -en función de lo afirmado-, no adherimos a la crítica que en este aspecto Kush (48) realiza a Freire al considerar a esta concepción de desarrollista. Sostenemos que acceder progresivamente a la **episteme** nada tiene que ver con destruir o invadir las tradiciones o creencias de las personas. Freire enfatiza el proceso de liberación en el descubrimiento

⁴⁷.Cfr.Paulo FREIRE. La desmitificación de la concientización. Bogotá. Ed.Guadalupe. 1975. Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.88.

⁴⁸.Nos referimos a KUSH, Rodolfo. *Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas: Análisis crítico de la metodología de Paulo Freire*. En Torres Novoa, Carlos. Paulo Freire en América Latina. México. Ed.Gernika. 1979. p.159-175.

de las causas que **"oprimen"** a los sujetos, en ningún momento se intenta ir en contra de la idiosincrasia de los pueblos. (49).

Asimismo, la posición de Freire debe ser entendida desde una perspectiva pedagógica y por tanto, la acción educativa para la libertad -que es praxis-, orienta y anima a que los sujetos encuentren las soluciones que ellos consideren apropiadas según los desafíos que su contexto le demande. No existe en esta praxis, desde nuestra opinión, ningún tipo de imposición. Freire sostiene:

"El trabajo humanizante no podrá ser otro que el trabajo de la demitificación. Por esto mismo la concientización es la mirada más crítica posible de la realidad, que la "des-vela" para conocerla y para conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante". (50).

La praxis liberadora se vincula al tema del **"miedo a la libertad"** abordado por el autor en sus primeros trabajos.

⁴⁹.Con respecto a la consideración que la praxis freireana tiene de la idiosincrasia del contexto y al compromiso del profesional frente al mismo citamos una crítica que el autor realiza a los técnicos en este sentido: *"Casi siempre técnicos de buena voluntad, sin embargo ingenuos, se dejan llevar por la tentación tecnicista (mistificación de la técnica) y, en nombre de lo que llaman "necesidad de no perder tiempo", intentan, verticalmente, reemplazar los procedimientos empíricos del pueblo, por su técnica....Al desconocer que tanto su técnica como los procedimientos empíricos de los campesinos son manifestaciones culturales..."* Paulo FREIRE. *El compromiso del profesional en la sociedad*. En Paulo FREIRE. Educación y Cambio. Bs.As..Ed.Búsqueda. 1987. pág. 16-17.

⁵⁰.Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit.. Pág. 33-34.

Si bien la praxis que propone Freire es liberadora y plantea la libertad como un **"don y tarea"**, una conquista que le permite al hombre su afirmación como persona; el tránsito de la **"ingenuidad"** a la **"críticidad"** va acompañado por el "miedo a la libertad" -concepto desarrollado y tomado de Erich Fromm-, como resistencia a asumir una posición crítica y transformadora de la realidad.

Freire recurre a Hegel para definir a aquellos que se sumergen en una posición de ingenuidad tendiente a lograr una **"seguridad vital"** en oposición a la **"libertad arriesgada"**, que ocasiona responder a los desafíos históricos. Esta es la forma de entender la libertad como conquista.

La oposición presentada sustenta los procesos de **"sectarización"** y de **"radicalización"**, respectivamente.

La **"sectarización"**, según Freire es un proceso nutrido por el fanatismo, acrítico, alienante, mítico; mientras que la **"radicalización"** es un proceso creativo animado por la críticidad, tendiente a comprometer al hombre como sujeto histórico y transformador. (⁵¹). Siguiendo a Fromm, la sectarización es necrófila y la radicalización es biófila.

Por lo expuesto, es que el autor define su praxis educativa como destinada a hombres radicales, es decir, que asuman el riesgo de ser creadores de la historia a través de la conquista progresiva de su libertad. Libertad que surge del progresivo conocimiento y acción

⁵¹.Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.23-24.

del hombre sobre su realidad. Radicalidad es entendida como opuesta al sectarización.

En último término, el miedo a la libertad, que contiene un fuerte sustrato antropológico en el sentido de que parte de la resistencia a asumir un rol crítico por parte de los sujetos, se debe a que el modelo de hombre que los oprimidos tienen internalizado o "alojado" como ideal es -precisamente, el de los opresores. Por tal motivo -y desde un enfoque estrictamente educativo-, debe acentuarse que el proceso de liberación se realiza en la línea del ser más. Se pretende objetivar la imagen internalizada para promover -en oposición-, la autonomía personal, como conquista, es decir, como un progresivo proceso de asunción de responsabilidades.

IV.1.11. Praxis y Conocimiento (⁵²)

La relación praxis-conocimiento tiene estrecha relación con el tema de la liberación. La libertad es una conquista que el sujeto progresivamente va adquiriendo mediante la captación crítica de las causas que ocasionan u obstaculizan su camino hacia el ser más. Es lógico concluir que esta praxis conlleva la creencia de que el hombre puede conocer y que el conocimiento es fruto de la interacción entre el sujeto que conoce y el objeto cognoscible. Según el autor:

⁵².Una síntesis teórica de las premisas fundamentales que informan una Teoría del Conocimiento y su aplicación al pensamiento freireano la encontramos en Joa Bosco PINTO. Educación Liberadora: dimensión teórica y metodológica. Vs.As..Ed.Búsqueda. 1976. Cap.III y IV.

"El acto de conocimiento comprende un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción".⁽⁵³⁾.

La construcción del conocimiento y el conjunto de conocimientos que estructurarán una disciplina -relación entre Gnoseología y Epistemología-, son presentados como resultante de un proceso constante -dialéctico-. De esta forma, se puede partir de la premisa de que la manera de entender la construcción del conocimiento incide en cómo es entendida una ciencia. Si aplicamos este criterio al pensamiento freireano vemos que el proceso de conocimiento es definido como dialéctico. Por tanto, ni el conocimiento pedagógico ni la praxis educativa son presentadas como acabadas o definitivas. Ambas son praxis según la concepción originaria del término.

El conocimiento -según esta posición-, se construye no sólo con el saber científicamente legitimado sino que posibilita recuperar los saberes cotidianos, no académicos que el sujeto trae de su experiencia ⁽⁵⁴⁾, en oposición a la ideología de la "**absolutización de la ignorancia**" que sostiene que el educando nada sabe y todo debe ser "**depositado**" en él. ⁽⁵⁵⁾.

⁵³. Paulo FREIRE. Acción Cultural para la Libertad. Op.Cit. pág. 30-31.

⁵⁴. El autor desarrolla el tema del sujeto en el acto de conocer en Paulo FREIRE. Estructura de la Enseñanza en el momento actual. En Seminario sobre el proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon-Riviere. Vs.As. Ed.Cinco. 1986. pág.55-58. En este artículo Freire denominará al sujeto como sujeto de conocimiento.

El acto de conocer es concebido consecuentemente, como praxis, como una acción permanente donde nunca adquiere la categoría de conocimiento definitivo o acabado, sino el de un proceso en construcción continua.

Freire ha relacionado este acto de conocimiento - entre otros temas- con el del estudio. Define al acto de estudiar como un **"acto de conocimiento"**, el acto de leer no como un acto de **"consumir"** ideas sino como un acto donde el sujeto debe desarrollar una actitud crítica frente a lo que lee. (⁵⁶).

De esta forma, el proceso de conocimiento es praxis en el sentido de que no es definido como un acto de transferencia de unos que saben a otros que no saben, sino que el conocimiento surge de la actividad personal y esforzada del propio sujeto por significar el conocimiento que va adquiriendo. El alumno no es un **"continente vacío"** sino un sujeto crítico. (⁵⁷).

La relación praxis-conocimiento conlleva necesariamente una forma de entender "la verdad". El objetivo de todo proceso de conocimiento es - necesariamente-, **"conocer la verdad"**. Donde se presenta

⁵⁵.La interpretación dialéctica de la relación ignorancia del educando-educador puede profundizarse en Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.73 y sgtes..

⁵⁶.Cfr.Paulo FREIRE. *Consideraciones en torno al acto de estudiar (1968)*. En Paulo FREIRE. La importancia de leer y el proceso de liberación. Vs.As.. Ed.Siglo XXI. 1991. pág.47-53.

⁵⁷.Cfr Paulo FREIRE. La naturaleza política de la educación. Barcelona. Paidós. 1990. Cap. VIII. En este mismo capítulo se puede profundizar el tema del objeto de conocimiento no como fin en sí mismo sino como una mediación del conocimiento.

el inconveniente, no es en la meta del proceso sino en cómo la verdad es conceptualizada.

Al analizar en el capítulo anterior la relación entre Filosofía y Pedagogía, sostuvimos que -en líneas generales- dos eran las formas de entender la Filosofía y que ambas concepciones pueden ser interpretadas desde lo que entienden por verdad.

Al estructurarse el pensamiento educativo de Freire en reacción al modelo de educación bancaria sustentado en el modelo mecanicista, ni la teoría pedagógica ni la praxis educativa freireana conciben la realidad como definitiva y -consecuentemente- posible de acceder a un conocimiento causal y acabado de la misma.

Por el contrario, la praxis freireana -que es acción y reflexión-, parte de un concepto de verdad histórica que nunca es concluyente y que demanda un proceso de construcción y aproximación colectiva constantes.

En este pensamiento el concepto de verdad absoluta o total se opone al de verdad relativa o parcial. La primera es eterna, inmutable y universalmente válida, más allá del tiempo y del espacio; la segunda, sujeta a las circunstancias en las que se encuentran insertos los hombres en un contexto determinado, por lo tanto variable.

La propuesta freireana, en definitiva, se inscribe en una concepción epistemología informada por la categoría de historicidad definiendo a **"la verdad"** como una construcción socio-histórica.

La praxis freireana -también la forma de entender el conocimiento pedagógico-, conciben a "la verdad" como un proceso acumulativo, es decir, histórico.

Las respuestas que una época dio en un momento histórico determinado deben ser superadas -en el sentido hegeliano- por los hombres de la época siguiente. La verdad y el conocimiento más que como resultado son entendidos como proceso.

Por tal motivo es que hemos afirmado que la praxis educativa también es histórica.

IV.1.12. Praxis y utopía:
¿Por qué para Freire esta praxis es utópica?

En su obra Freire define su propuesta educativa como utópica no en la acepción de "utopismo" o imposible sino como un proyecto que se va realizando en la práctica:

"...lo utópico no es lo irrealizable; la utopía no es el idealismo, es la dialectización de los actos de denunciar y anunciar,... la utopía es también compromiso histórico". (58).

Pierre Furter (59) realiza una distinción entre actitud utópica y pensamiento utópico. Mientras la

⁵⁸. Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit..Pág. 31.

⁵⁹.Cfr. Pierre FURTER. Educación y Reflexión. Montevideo. Tierra Nueva. 1970. Cap.III. Citado en Carlos TORRES NOVOA.

primera es altamente emocional y tiene una visión poco crítica de la realidad, el pensamiento utópico opera como una visión crítica de la realidad intentando rescatar las potencialidades constitutivas del contexto para proyectar un futuro. Según el autor, este pensamiento es "seminal" por profundizar en las fuentes del contexto.

El texto que citamos de Freire ilustra cuáles son -según el autor- los valores que potencialmente pueden recuperarse de una situación histórica concreta desde los cuales puede proyectarse una situación futura:

"La utopía revolucionaria tiende a ser dinámica antes que estática; tiende a la vida antes que a la muerte; al futuro, como un desafío para la creatividad humana, antes que como una repetición del presente; al amor como liberación de sujetos, antes que como posesión patológica; a la emoción de la vida antes que a las puras abstracciones; a vivir conjuntamente en armonía, antes que gregariamente; al diálogo antes que al mutismo; a la praxis antes que a la "ley y al orden"; a hombres que se organizan reflexivamente para la acción, antes que a hombres organizados para la pasividad; al lenguaje creador y comunicativo, antes que a signos prescriptivos; a desafíos reflexivos, antes que a slogans domesticadores; y a valores que se viven antes que a mitos impuestos". (60).

Los rasgos mencionados conforman una situación que existencializa la deshumanización de los hombres y

Paulo Freire en América Latina. México. Ed. Gernika. 1979. pág. 35.

⁶⁰. Paulo FREIRE. Acción Cultural para la Libertad. Op.Cit. pág. 85.

frente al cual el pensamiento de Freire se opone. Acerca de su dimensión utópica, el autor sostiene que una práctica educativa de esta índole debe sustentarse en una **"esperanza crítica"**. (61).

La utopía se fundamenta en una concepción dialéctica de la realidad en el sentido de que en según Hegel, en la negación se encuentra su opuesto -la afirmación-, definida como **"la negación de la negación"**. Este planteamiento se descubre en toda la obra de Freire, por ejemplo al plantear la utopía de existenciar la vocación ontológica de ser más:

"...vocación negada, más afirmada también en la propia negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación...Afirmada en el ansia de libertad, de justicia..." (62).

El concepto de utopía también lo encontramos en la dialéctica pregunta-respuesta que informa el pensamiento freireano. El conocimiento pedagógico en Freire jerarquiza las preguntas más que las respuestas. Esto se entiende en la convicción del autor que el rol del educador o del agente social es - en gran parte-, descubrir las respuestas que se hallan "ocultas" en las preguntas que las personas realizan, ("el inédito viable").

Según Freire sería captar los anuncios encubiertos en las denuncias que las personas realizan. Esto significa tener una mirada "seminal", es decir,

⁶¹.Cfr. en Paulo FREIRE. Pedagogia da Esperanza. Op.Cit. Pág. 10.

⁶².Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. pág.32.

dirigida hacia el origen que ocasiona una situación para plantear desde ella la solución. Una mirada esperanzada en las potencialidades reales de los hombres y de las organizaciones en actuar cambios en la línea del ser más. Esta mirada exige -en definitiva-, un conocimiento crítico de la realidad.

Según Torres Novoa, el pensamiento utópico de Freire se sustenta en una visión teológica ya que esta reflexión se halla traspasada por conceptos teológicos como: esperanza, amor, profetismo, utopía, liberación. (63).

Según nuestra opinión, el pensamiento de Freire es utópico porque -a pesar de todas las condiciones desfavorables que obstruyen una práctica educativa liberadora-, se asienta en una firme convicción: La creencia en el hombre y su capacidad de cambiar en la línea del ser más. (64).

IV.1.13. Praxis educativa y Praxis política.

En el capítulo primero, al referirnos a la evolución de los significados de los términos teoría y

⁶³.Carlos TORRES NOVOA. Op.Cit. pág.30. Una fuente para profundizar la reflexión de Freire en el terreno de la religión es Paulo FREIRE. Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia. Bs.As.. Ediciones Aurora. 1986.

⁶⁴.El autor profundiza aspectos de su "práctica utópica" en el artículo: *Educacao. O sonho possível* (La educación. Un sueño posible) conferencia pronunciada en el III Encuentro Nacional de Supervisores de Educación, realizado en Goiania en Octubre de 1980. En Carlos BRANDAO. O educador: Vida o Morte. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1983. pág.91-101.

praxis, señalamos que la Pedagogía como reflexión sobre la educación surge en Grecia pero no como un tratado **"autónomo y sistemático"** sino en estrecha vinculación con la Filosofía y la Política.

Para Platón la Política fue entendida una ciencia práctica destinada a aplicar la justicia arquetípica a la sociedad; las acciones políticas -y entre ellas la educación, deben confrontarse con la idea del Sumo Bien.

Para Aristóteles, la Política es el arte de gobernar la **polis** o la sociedad. La idea de bien común se complementa con la idea de justicia desarrollada por su maestro.

En ambos casos, la Política -y por lo tanto la Pedagogía-, son concebidas como praxis destinadas a la **phronesis**.

Al analizar las condiciones que desde el punto de vista epistemológico definen la autenticidad de un discurso pedagógico, sostuvimos que la especificidad del mismo es lo que posibilita y aclara su relación con otras áreas del conocimiento, en este caso, con la Política.

La praxis educativa de Freire ha sido definida por varios autores como una práctica política. El mismo autor sostiene que en sus primeros escritos su visión política era ingenua en su relación con la educación; posición que cambia en Pedagogía del Oprimido. Esta obra introduce la variable de la **"politización de la educación"**; ⁽⁶⁵⁾ es decir, el rol que le compete a la educación dentro de un Proyecto Político más amplio.

En Freire, la vinculación educación-política es planteada -según nuestro punto de vista-, desde la definición del concepto de praxis. El hombre -como ser histórico-, está llamado a existenciar su humanización no en el fuero íntimo de su ser sino, por el contrario, a través de una praxis que es acción y reflexión sobre el mundo al cual debe transformar -no en cualquier dirección-, sino haciéndole más humano.

De esta forma, la praxis conlleva derivaciones estructurales.

En la obra de Freire, si bien la práctica educativa tiene implicaciones políticas, ambos quehaceres mantienen su especificidad.

El autor distingue Política de Pedagogía: la diferencia que establece entre ambas es que mientras la primera tiene por objeto vencer, es decir, lograr la consecución del poder, la segunda tiende a convencer. Un convencimiento orientado a que:

"... Cuando intento convencer grupos acerca de la necesidad de una lectura más crítica de la realidad, mi objetivo es engrosar las filas de los que políticamente pretenden vencer, es decir pretenden cambiar la estructura social". (66).

⁶⁵.La valoración del aporte de la politización de la politización de la educación en Freire es desarrollada por Adriana PUIGGROS. En Paulo FREIRE y Frei BETTO. Esa Escuela llamada vida. Vs.As. Ed.Legasa. 1988. pág. 48-59.

También en Paulo FREIRE E Ira SHOR. Medo e Ousadia. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986. pág.50 y sgts..

⁶⁶.Paulo FREIRE y otros. Pedagogía: diálogo y conflicto. Op.Cit. pág. 82. En este mismo libro, a partir de la página 79 se discute la distinción entre Pedagogía y Política.

De esta forma, Freire entiende que en la propia especificidad de lo pedagógico se encuentra un espacio para lo político, sin perder aquél su autonomía.

Desde nuestro punto de vista, Freire -en función de sus afirmaciones- recupera el significado originario de **"retórica"** (Isócrates) en el sentido de que la práctica educativa tiende a **"persuadir o convencer"** a los sujetos que adhieran a determinados valores. El ámbito político -por el contrario-, sería el de las acciones concretas protagonizadas por los sujetos; para Freire las escuelas, sindicatos, centros populares, cooperativas, organizaciones no gubernamentales, para lograr la consecución de aquellos ideales.

Desde este contexto es que Freire entiende la Política, no en el sentido político-partidario (⁶⁷), sino como una orientación racional de los procesos sociales hacia metas transformadoras. El quehacer educativo, que es praxis, está orientado a que los sujetos respondan activamente a los desafíos de su época histórica desde respuestas válidas a su contexto. (⁶⁸).

Finalmente, entendemos que es una forma acertada de plantear esta relación deslindando a la educación de funciones que -por definición-, no le corresponden. En el pensamiento freireano, la educación se inscribe

⁶⁷.Este tema también es desarrollado en un diálogo mantenido con Ivan Illich. Cfr. Paulo FREIRE e Iván ILLICH. La educación. Bs.As. Ed.Búsqueda. 1975. pág. 25-41.

⁶⁸.Para el sentido de política en Freire sugerimos Carlos TORRES NOVOA. Paulo Freire en América Latina. Op.Cit.. Introducción.

dentro de un proyecto político y por tanto es co-responsable del cambio social.

IV.2. Praxis o Práctica en Paulo Freire.

Es necesario también clarificar dos términos que pueden dar lugar a equívocos: **praxis y práctica, ¿son términos iguales o significan realidades distintas en el contexto del pensamiento freireano?**.

La respuesta a este interrogante la realizaremos dentro del marco de significación que Freire otorga a estos términos.

Entendemos que práctica y praxis, en este pensamiento significan lo mismo. Fundamentamos esta afirmación a partir de los siguientes elementos:

a) El primer libro en donde Freire sistematiza sus ideas es titulado La educación como práctica de la libertad. Aquí es expuesta su concepción de la educación de donde extraemos el siguiente texto:

"Educación que, libre de alienación, sea una fuerza para el cambio y para la libertad. La opción por lo tanto, está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto....Una educación que les hiciese posible la auto-reflexión sobre su tiempo y espacio....Autorreflexión que las llevara a la consecuente profundización de su toma de conciencia y de la cual resultará su inserción en la Historia,

ya no como espectadores sino como actores y autores....". (69);

y Más adelante continua:

"...una educación que, por ser educación, habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición. Una educación que le facilitase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que tuviese su instrumentación en el desarrollo de ese poder, en la explicación de sus potencialidades, de la cual nacería su capacidad de opción...". (70).

La práctica educativa descrita por el autor no condice con los rasgos de una práctica mecánica por lo tanto, ni es prescriptiva ni determina lo que el sujeto debe hacer; por otra parte, reconoce la dignidad del hombre como persona capaz de insertarse en su contexto histórico.

b) En segundo lugar, y a partir de su otra obra "Acción Cultural para la Libertad", sostenemos lo afirmado por haber definido con anterioridad qué entiende Freire por acción humana. La educación es una acción humana (quehacer) que por ser praxis considera al sujeto creador de cultura. La educación -en el contexto de este pensamiento- comprende las funciones de transmisión-asimilación-creación de cultura. El **"concepto antropológico de cultura"** informa esta

⁶⁹.Paulo FREIRE. La Educación como Práctica de Libertad. Op.Cit. pág.34.

⁷⁰.Ibídem. pág. 64.

práctica educativa. Por lo expuesto, la educación como acción cultural no es definida como una práctica prescriptiva.

c) En tercer lugar, todas las definiciones de educación anteriormente expuestas se sustentan en la concepción antropológica donde el hombre es definido como un ser de praxis.

En resumen, consideramos que en el pensamiento freireano práctica no es el hacer poiético originario, por el contrario es praxis. Esto no significa que rechace o niegue el saber tecnológico -que como hemos visto desde Aristóteles, es considerado otro tipo de conocimiento-. Por el contrario, Freire recupera y valora el aporte tecnológico pero considerando que la educación no puede ser entendida como una tecnología según el modelo bancario de educación.

Entendemos que en el contexto de este pensamiento, práctica es sinónimo de poiesis, cuando el autor se refiere específicamente a la práctica de la concepción bancaria de la educación.

C O N C L U S I O N E S

Al iniciar el trabajo, propusimos como objetivo realizar una investigación pedagógica a partir de la problematización de los conceptos teoría y praxis en la obra de Paulo Freire para definir la autenticidad de su discurso desde un punto de vista epistemológico.

Esta empresa nos condujo por diversos niveles de análisis los que en su conjunto, aportaron distintos elementos que fueron confirmando la hipótesis presentada.

La primera dificultad con la que tropezamos la planteó el problema de la **idealidad** y la **realidad**, el **eidos** y el **factum** de la educación, que aparece ya desde la definición de Pedagogía, entendida ésta como la "teoría de la educación".

Por tal motivo, nos vimos obligados a clarificar - desde un punto de vista epistemológico- qué entendíamos por Pedagogía y qué por Educación. Otro tanto aconteció al preguntarnos si praxis y práctica eran términos iguales o remitían a contenidos distintos.

A partir de este estudio, nos preguntamos: ¿La Pedagogía a qué tipo de actividad corresponde?. No es una actividad teórica porque su objeto -el hombre educable-, no es eterno ni inmutable sino, por el contrario, un ser definido por su contingencia. Tampoco es considerada como una actividad técnica por no pretender formar hombres "en serie". Consecuentemente, la reflexión sobre la educación y la educación propiamente dicha son consideradas dentro del dominio de la praxis, es decir, una reflexión que más que a lo eterno se orienta a la **phronesis** y a un accionar humano no prescriptivo.

Por lo tanto, quedaron establecidas como pertenecientes al dominio de la praxis tanto la actividad de reflexionar sobre el fenómeno educativo como la propia práctica educativa. De esa forma señalamos que la teoría pedagógica no debe entenderse como la actividad teórica de los griegos, sino ubicada en el marco de significación

que el término adquiere dentro de la praxis, es decir, teoría en el sentido de proposiciones o enunciados que tienden a dar respuestas provisionarias a interrogantes o problemas.

¿Con qué tipo de discurso responder?. ¿Con el pedagógico?. ¿Cuándo un discurso es auténticamente pedagógico?. Lo es cuando puede aportar para que la educación del hombre sea más humana lo que desafía la resolución de una problemática tridimensional que requiere definir al hombre y al para qué educarlo y cómo educarlo.

Caracteriza también al discurso pedagógico la relación que existe entre Pedagogía y Educación en términos dialécticos y no de subordinación.

Por otra parte, para que la **acción educativa** sea considerada praxis debe concebir al hombre como persona obra de sí mismo y no como resultado de un hacer ajeno de concepción productiva. Es ésta una visión "antropológica".

A partir de este marco se determinó que desde un punto de vista epistemológico, la teoría pedagógica y la práctica educativa freireanas eran auténticas.

Paulo Freire sintetizó su pensamiento al definirlo como Pedagogía del Oprimido. Su definición de teoría pedagógica responde a la concepción originaria de praxis por ser considerada como un conocimiento que surge para pensar una situación concreta que desea transformar.

Desde el punto de vista epistemológico, demostramos que la teoría freireana responde a las condiciones de autenticidad de un discurso pedagógico:

La pregunta de cómo hacer la educación del hombre más humana es realizada en un contexto concreto que propiciaba la deshumanización como proyecto histórico. Esta problematización se circunscribe al rol que el autor adjudica a la educación de existenciar la vocación ontológica de los hombres por ser más.

La reflexión antropológica sobre qué es el hombre y acerca de su destino son respondidas desde la definición: **"el hombre es un ser de la praxis"**, de donde derivan categorías de historicidad, comunicación del hombre consigo mismo, con los otros hombres y con Dios, entre otras. Es un hombre llamado a responder a los desafíos históricos que la época en la cual se encuentra inmerso le demande. Hombre informado por el sentido de alteridad buberiano. En este pensamiento, el hombre es persona.

La reflexión sobre los fines comulga con todas las teleologías educativas en el intento de proponer un ideal educativo universalmente válido. Esta aspiración es realizada desde y para un contexto histórico particular y definido por Freire, como que la **"vocación ontológica e histórica del hombre es la de ser más"**. La educación debe responder a este desafío existenciando aquella vocación y promoviendo en el sujeto la sustitución de un pensamiento mágico por una captación causal de las situaciones que favorecen la opresión. Al referirnos al tema de multiculturalidad, sostuvimos que su propuesta no puede ser definida dentro de una corriente de inmanentismo pedagógico.

El método no es presentado desde una visión tecnológica es decir, reducido a un mero problema de técnicas instrumentales derivadas de alguna teoría del aprendizaje sino, por el contrario, hemos demostrado cómo Freire realiza una problematización metodológica que determina la no superposición del método a la realidad por considerar a los medios como el resultado de decisiones más profundas como son el modelo de sociedad al cual se aspira y el contexto en donde el proceso formativo es actuado.

A la relación entre Pedagogía y Educación, Freire no la plantea en términos de nulidad o de subordinación, sino que por el contrario, demostramos que es significada en términos dialécticos en los que la reflexión y la acción son elementos constitutivos e inseparables.

El concepto de educación también responde a la concepción originaria de praxis, de accionar humano responsable. Este camino lo hemos realizado analizando la práctica educativa freireana a través de distintas categorías creadas para este fin. La primera definición que entendimos como praxis es la propuesta por el autor al considerar, por un lado, a la educación como una práctica para la libertad, y por el otro, como una acción cultural. La educación en Freire es praxis por ser una práctica, una acción que no tiende a determinar la conducta del sujeto, sino que lo considera como sujeto u obra de sí mismo que se inscribe en el rechazo a una concepción tecnológica de la educación o "práctica bancaria".

La distinción entre praxis y práctica, en Freire, la hemos realizado dentro del contexto de significado que su pensamiento le otorga. En tal sentido sostuvimos que en el marco de su obra, estos términos serían tomados como sinónimos. Entendemos que práctica es sinónimo de **poiesis** o hacer productivo sólo, cuando el autor se refiere a la "práctica bancaria" de la educación sustentada en el modelo tecnológico.

Para finalizar consideramos que el aporte específico que este trabajo brinda al campo de la investigación pedagógica es: Haber demostrado -desde una postura epistemología- la autenticidad de la teoría pedagógica y de la práctica educativa en la obra de Paulo Freire.

Entendemos también que hemos rescatado la especificidad pedagógica del pensamiento freireano oponiéndolo a múltiples perspectivas sociológicos o políticas. El análisis pedagógico y crítico a la propuesta de Freire nos condujo a afirmar la actualidad y validez de este pensamiento para y en contextos culturales contemporáneos.

A P E N D I C E

- Paulo Freire: Biografía intelectual y contexto histórico de su obra.
Su historia interna y su historia externa.
- Ubicación del pensamiento freireano en Latinoamérica.

Este Apéndice se estructura a partir de dos partes fundamentales: **la primera de ellas, es la presentación de Paulo Freire recuperando aspectos de su vida** que consideramos significativos en la posterior elaboración teórica de su obra. La idea central que sustenta el desarrollo del mismo es que la Pedagogía es fruto de un ambiente cultural y una formación personal.

La segunda parte, expone la forma que el **pensamiento freireano** ha sido posicionado por autores que han elaborado tipologías o tendencias de educación **en América Latina.**

Para esta empresa dividimos la obra del autor en dos grandes etapas. La primera transcurre desde sus inicios en la década del 50 en que cobra un gran protagonismo en Brasil hasta el golpe de estado de 1964 que ocasiona su exilio. Este acontecimiento inaugura otra etapa de sistematización de ideas donde produce -entre otras- sus dos obras principales: La Educación como práctica de la libertad y Pedagogía del Oprimido.

La primera de las etapas la hemos definido como la de la actividad educativa, mientras que a la segunda la llamaremos de la reflexión pedagógica. Su transformación en pedagogo ⁽⁴⁾ la consideramos como momento de transición entre las mencionadas.

Paulo Freire nació en 1921 en Recife, Brasil. El mayor caudal de su obra está conformado por diálogos mantenidos con distintas personalidades, ya sean educadores, filósofos, etc. Profundizar en su obra, significa comenzar un diálogo con el autor en el que el lector es invitado a criticar y recrear lo que lee. El sentido de *alteridad* buberiano ⁽⁵⁾, se hace presente: el tú es parte imprescindible en la construcción de la obra de Freire.

Su propuesta pedagógica no podía asumir otro, que este carácter dialógico que él mismo confiesa comienza, experimentó en el seno familiar y:

"Con ellos yo aprendí el diálogo que he tratado de mantener con el mundo, con los hombres, con Dios, con mi mujer, con mis hijos. El respeto de mi padre por las creencias religiosas de mi madre me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás".⁽⁶⁾

⁴. La definición de Pedagogía la incluimos en este apéndice al discutir la transformación de Freire en Pedagogo.

⁵. Martin BUBER. Yo y Tú. Vs.As. Nueva Visión. 1960.

⁶. Paulo FREIRE. Concientización. Vs.As.. Ed. Búsqueda. 1974. Pág.15

En 1931 la familia se traslada a Pernambuco como consecuencia de la crisis de 1929; en este período fallece su padre y - según su propio testimonio- en este lugar tiene experiencias que lo marcarán no sólo en lo personal sino también en su práctica y reflexión educativa posterior. Experimentó en carne propia la pobreza lo que le ayudó a comprender las necesidades de los demás:

"En Jaboatao, cuando tenía diez años, comencé a pensar que en el mundo había muchas cosas que no marchaban bien. Y aunque era un chiquillo empecé a preguntarme qué podía hacer para ayudar a los hombres".⁽⁷⁾

Aprobó su examen de admisión a la escuela secundaria con dificultad y luego ingresó a la Facultad de Derecho de Recife donde se graduó de Abogado.

Alfabetización y escolaridad:

Su primera alfabetización fue realizada por sus padres a la sombra de las mangueiras de su patio: de aquí su conocida frase: " a la sombra de las mangueiras también se aprende". De esta experiencia Freire rescata que su pizarrón fue el suelo y que las palabras que sus padres le enseñaban eran propias de su vocabulario de niño y que pertenecían al mundo de sus vivencias y de su práctica cotidiana; ésto después daría origen al concepto de "universo vocabular" en su método de alfabetización:

"Voce veja como isso me marcou, anos depois. Ja homen, eu proponho isso! Ao nivel da alfabetizacao de adultos, por exemplo".⁽⁸⁾

⁷. Ibídem. Pág. 16

⁸. Paulo FREIRE y Sergio GUIMARAES. Op.Cit. Vol.I. Pág.15

La primera escuela fue particular, a cargo de una maestra, Eunice Vasconcelos que lo alfabetizó mediante un método que Freire apreciaba y que él denomina "**formar sentencias**": ella le solicitaba que escribiese dos o tres palabras que él conocía (palabras de su universo vocabular) y que luego hablara sobre ellas.

Los errores cometidos eran corregidos en la práctica, es decir en la misma situación de aprendizaje, utilizando otros ejemplos de la realidad, y, consecuentemente, no se tornaban en abstracciones. De esta experiencia Freire recoge el gusto por la expresividad, la oralidad (⁹) en oposición a la repetición de palabras sin sentido; lo que después él llamaría en la concepción bancaria de educación el "*bla-ble-bli-blo-blu*", o la repetición vacía de contenido.

En la escuela pública, compartirá su sala con treinta ó más compañeros que pertenecían a grados diferentes. Según él "**era una escuela pública e isolada**". A partir de estas experiencias escolares, reflexionará sobre el rol de la institución educativa en la comunidad y cómo ésta debe recuperar los "**saberes cotidianos**" o cultura primera (Snyders) (¹⁰) de los alumnos para vencer la dicotomía entre "**saberes populares**" y "**saber erudito o académico**".(¹¹)

⁹. El término oralidad se refiere a la palabra hablada a partir de la cual se manifiesta la forma de pensar y de comprender el mundo que el sujeto pronuncia: "*De esta manera, las palabras no se consideran como dadas...sino esencialmente como tema de discusión. No tienen existencia independiente de su significado concreto, de su referencia a situaciones vividas*". En Rosiska Darcy de OLIVEIRA y Pierre, DOMINICE. Paulo Freire: *descorrer el velo*. En Carlos TORRES NOVOA. Paulo Freire en América Latina. México. Ed. Gernika. 1979. Pág.65.

¹⁰. El libro al que el autor hace referencia es: Georges SNYDERS. La joie a d'ecole. París. PUF. 1986.

¹¹. Cfr. Paulo FREIRE. Pedagogia da Esperanza: um reecontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1992. Pág. 86. Las críticas que el autor realiza acerca de la falta de inserción de la escuela en el contexto pueden profundizarse -entre otras fuentes- en Paulo FREIRE y Sergio GUIMARAES. Op.Cit. Pág. 28 y sgts..

El mismo autor manifiesta haber sido un lector ávido, disposición heredada del padre, a quien Freire señala como un gran lector y buen escritor, no sólo en su lengua paterna sino también en francés.

A los 20 años es profesor de lengua portuguesa en la escuela secundaria, lo que también le ayudaba como apoyo económico para su familia; aquí se interesa por los clásicos de su época y también por la psicología del lenguaje y la filosofía.

A los 23 años -1944- se casa con Elza, maestra y posterior directora de escuela primaria, quien, según lo manifiesta el propio autor:

"Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática en los problemas de la educación. Estudiaba más la educación, la filosofía y la sociología de la educación, que el derecho, disciplina en la cual apenas sí era un estudiante mediocre" (12). Elza falleció en 1986. (13).

Un hecho que marca el tránsito definitivo al área educativa es el abandono del ejercicio de la profesión de abogado después de su primer caso: un joven dentista que no podía saldar una deuda contraída.

Su opción religiosa:

Su padre era espiritista y su madre era católica. El autor adoptó la religión de su madre. Paulo Freire jamás renegó de su formación cristiano-católica. Mantuvo estrechos contactos con la Iglesia del Brasil y es considerado, por varios intelectuales -como

¹². Paulo FREIRE. Concientización. Op.Cit. Pág. 17

¹³. Contrajo nuevas nupcias en 1988 con Ana María Araujo, quien fuera en otra época, alumna del autor. Nita (sobrenombre con el cual se la conoce) es una educadora brasileña preocupada por reflexionar la problemática educativa de su país.

Dussel, por ejemplo-, como uno de los ideólogos fundadores del movimiento de la Teología de la Liberación en América Latina.

En toda su obra, especialmente en sus inicios, tiene una gran influencia en sus escritos, toda una visión cristiana de la trascendencia, del hombre como co-creador. En su evolución intelectual -que no puede desprenderse de las experiencias vividas- incorpora categorías marxistas para el análisis social. Esta actitud le prodigó críticas severas, tanto desde algunos sectores de la iglesia, como así también de los comunistas o algunos partidos de izquierda.

El mismo Freire sostiene que ambas formaciones le ayudaron a comprender su misión de educador. Antes de continuar con esta reflexión, se nos hace necesario aclarar que de la obra leída no se desprende que Freire se autodeclare marxista. Este tipo de reducciones provienen de sus críticos y de otros sectores. (14)

Freire sostiene que en sus inicios, quien le "presentó" a Marx, fue el dolor de la propia gente en sus trabajos en el SESI (15). El aporte de Marx a su formación intelectual y a su práctica pedagógica, debe considerarse, desde nuestra visión, como una fuente teórica significativa en la formación de este autor que se caracteriza por la evolución continua de su pensamiento y de su práctica educativa. Junto a Marx deben adscribirse autores como Mounier, Maritain, Fromm, Sartre, Teylard de Atayde: (16).

A pesar de las posibles críticas que este juicio puede merecer, consideramos que Freire responde desde una concepción cristiana-

14. La influencia de Marx en el pensamiento freireano es analizada en el capítulo cuarto.

15. Servicio Social de la Industria, en Pernambuco.

16. Con respecto a las influencias de estos autores, Cfr. Carlos TORRES NOVOA. Conciencia e Ideología: Introducción al pensamiento de Paulo Freire. En Carlos TORRES NOVOA. Paulo Freire en América Latina. Op.Cit. Pág. 45.

católica del hombre; una visión personalista del hombre y de su educación. Personalismo en el sentido de Mounier, comprometido con lo político y tendiente a conformar al hombre como un sujeto de su propia historia, como el único responsable de su formación:

"El cristianismo es para mi una doctrina maravillosa. Aunque dicen que yo soy un líder comunista...yo nunca he tenido la tentación de dejar de ser, de estar siendo católico (porque todavía no soy católico, sino que estoy siéndolo todos los días; la condición de ser es estar siendo)..."⁽¹⁷⁾

1.2 Su transformación en Pedagogo

Entendemos por "**transformación**" al proceso gradual -y no al hecho aislado perfectamente identificable- mediante el cual el autor inicia una dedicación cada vez más progresiva y más comprometida con la problemática educativa y -consecuentemente- con la reflexión sobre ella.

Cabe aquí definir qué entendemos por educación y por pedagogía; conceptos que nos permitirán captar con mayor profundidad esta "**transformación**". Para tal fin recurrimos al estudio del Dr. Winfried Böhm interpretado por su discípula, la Dra Margarita Schweizer:

"El primer punto fundamental, al que da gran importancia, es la distinción rigurosa entre educación y pedagogía. Entiende por educación el proceso activo de la ejecución o realización, que es el educar. Por pedagogía entiende exclusivamente la ciencia o el pensamiento sobre educación. La primera es una actuación ideológica, en tanto que realización de una acción parcial y no total. La segunda debe ser

¹⁷. Paulo FREIRE. Concientizar para liberar. Contacto. Año 8. número 1. Pág. 43-51. En Carlos TORRES NOVOA. Paulo Freire en América Latina. Op.Cit. Pág. 48

reflexiva y crítica".⁽¹⁸⁾. En síntesis, la Pedagogía es entendida como la teoría de la educación.⁽¹⁹⁾.

Un hito significativo en esta transformación lo constituye su paso por el SESI, donde a partir de 1946 se desempeñaría como Director del Sector de Educación y donde realiza proyectos acerca de la relación entre la familia-alumnos y maestros. En este ámbito profundiza la temática del lenguaje culto (o académico) y el lenguaje popular de los trabajadores; sus diferencias y sus consecuencias en educación. Aquí comienzan las primeras experiencias que confluirán en el método de alfabetización iniciado en 1961.

Asimismo, el autor sostiene, que su trabajo fue enriquecido con la lectura y reflexión de autores como Piaget, Dewey, entre otros. El proceso de comparar la propia práctica con marcos teóricos es un rasgo esencial en la labor del pedagogo.

En esta institución desarrolla Seminarios con docentes y círculos de padres donde estudia, entre otros temas, el mejoramiento de la práctica docente a partir de la relación entre escuela y familia. En la época actual es lo que denominamos Comunidad Educativa en oposición a aquella escuela "*isolada*" que experimentó el autor. Freire sostiene que a partir de esta experiencia aprendió a discutir y reflexionar con los docentes acerca de los problemas que estos le presentaban de su práctica educativa.

En varias oportunidades Freire sostiene que en su trabajo en el SESI, inició su esfuerzo, por unir la teoría y la práctica. Posteriormente éste se convertiría en uno de los ejes de su postura pedagógica. A partir de su trabajo en esta institución y en otras, Freire comenzó a ser reconocido como una autoridad en educación en la

¹⁸. Margarita SCHWEIZER. En Winfried BÖHM. Teoría y Praxis. México. OEA, Universidad Católica de Córdoba y CREFAL. 1991. Pág.8.

¹⁹. Este tema es retomado en el Capítulo de Teoría.

ciudad de Recife. En el SESI permaneció durante 10 años, desde 1946 a 1956.

Otra experiencia significativa en su vida y de posterior influencia en su reflexión pedagógica, la constituye su paso por el MCP ⁽²⁰⁾. que era un centro de investigación que trabajaba en el área de la educación popular con adultos, niños, en teatro popular, etc..

Luego de la experiencia en el MCP, Freire crea y pasa a ser su primer director, en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife. El mismo Freire sostiene:

"Essa passagem pelo Movimento de Cultura Popular foi um prolongamento de que eu fizera no Sesi e abriu uma larga possibilidade de aprendizado e de gestacao de uma teoira pedagógica. Me levou a criacao, na Universidade, de um servico que passou a se chamar Servico de Extensao Cultural". (21).

En este ámbito Freire escribe su primer artículo denominado "A educacao de adultos e as populacoes marginais: o problema dos mocambos" (1958); presentado en el Seminario Regional Preparatorio, en Pernambuco, donde expone las líneas generales del método de alfabetización.

En aquella época había una disposición en el estatuto de la Universidad donde ésta reconocía en alguien lo que se llamaba "saber notorio". Freire rinde un concurso para adquirir el saber notorio en educación. Luego es contratado por la Universidad como profesor interino del curso de Profesorado de Diseño de la Escuela de Bellas Artes para la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación. ⁽²²⁾.

²⁰. Movimiento de Cultura Popular. En la actualidad este órgano sería la Secretaria de Educación y Cultura de un Municipio.

²¹. Mario CORTELLA y Paulo DETARSE VECESLAU. Paulo Freire. En Teoría y Debate. Porto Alegre. Revista Trimestral del partido de los Trabajadores. n. 17. 1992. Pág. 36

En este período desarrolla la tesis "Educação e Atualidade Brasileira" (1959) con la que rinde concurso para lograr la categoría de profesor titular en la cátedra que dictaba; si bien no reprueba el concurso, gana la cátedra otra profesora con puntaje más elevado. Al haber sido aprobado adquiere automáticamente el título de Doctor en Pedagogía, según la leyes Brasileñas. (23).

Cabe aquí mencionar que Freire, en la actualidad ha sido distinguido con más de 20 Doctorados *Honoris Causa* otorgados por distintas universidades del mundo. Destacamos la adjudicación del Premio Interamericano de Educación "Andrés Bello" (1992) conferido por la Secretaría General de OEA en reconocimiento a su trayectoria en la práctica y en la reflexión pedagógica elaborada desde y para Latinoamérica. (24).

Su opción política:

Para entender su opción política, tomaremos como representativa la experiencia que lo condujo al exilio: el método de alfabetización . (25)

22. El "saber notorio" es una habilitación legal que la Universidad expedía para certificar el conocimiento que una persona poseía en un determinado área del saber y que había sido adquirido fuera del sistema formal. Así, Freire dominaba la temática educativa pero su formación académica no provenía de la Pedagogía.

23. Para la explicación detallada de este acontecimiento ver Paulo FREIRE y Sergio GUIMARAES. Op.Cit. Vol.I. Pág. 55.

24. Cfr. La Educación. 111-113. (1992):262-263.

25. En relación a este tema, el mismo autor, y varios de sus críticos sostienen que más que un método, era una teoría del conocimiento y una filosofía de la educación, donde se explicitaba una idea de hombre, de fines y de medios desde la cual el método podía ser entendido.

Este método comenzó a gestarse en el Movimiento de Cultura Popular de Recife. Cabe recordar que esta institución implementaba los denominados círculos de cultura, en donde se discutían con padres, profesores, trabajadores a partir de los problemas que ellos presentaban. No existía una agenda temática a priori. La evaluación realizada sobre las bondades de esta modalidad en lo referente al grado de compromiso y participación de los sujetos en la resolución de sus propios problemas, posibilitó la transferencia de esta forma de trabajo a una experiencia de alfabetización.

Se organiza un equipo de trabajo que logra que aproximadamente 300 trabajadores rurales fueran alfabetizados en 45 días en la ciudad de Angicos (Rio Grande do Norte) bajo la prefectura de Arraes.

Al año siguiente (1963) Freire fue invitado por el entonces presidente Joao Goulart y por el Ministro de Educación Pablo de Tarso C.Santos, para coordinar un Plan de Alfabetización a nivel nacional.

El método y el rechazo que produjera en la oposición política hizo que fuera rotulado como subversivo. Es necesario entender el contexto social e histórico del Brasil de la década del 60 donde existían más de 300 millones de analfabetos que, según Freire, "vivían en la cultura del silencio".

Freire y su equipo aceptan el desafío. Se traslada a Brasilia, desde donde comienza a coordinar los primeros pasos para implementar el método a nivel nacional. En 1964 estaban previstos poner en funcionamiento 20.000 mil círculos de cultura para alfabetizar aproximadamente, a 2 millones de personas. El golpe militar de 1964 truncó todos los esfuerzos.

Este método, en consecuencia, no favorecía a la clase que Freire denominaría opresora, y que estaba ligada al poder y que, en palabras del autor y fundamentándose en Hegel, había convertido al Brasil en una sociedad dependiente, en un "ser para otro" con el eje de las decisiones fuera de él.

Freire fue interrogado en varias oportunidades acerca de su filiación política. Durante sus inicios estuvo vinculado, en tareas de asesorías o coordinación de trabajos educativos - como es el caso del MCP - pero nunca tuvo una opción partidaria. El se declaraba próximo, desde lo ideológico, al partido socialista, pero sin embargo criticaba ciertas posturas sectarias y autoritarias que caracterizaban a los partidos de izquierda del Brasil. Esto lo ha expresado en publicaciones donde sintetiza conversaciones mantenidas en el exilio con dirigentes tales como Giocondo Dias y Prestes. (Líderes de partidos opositores).⁽²⁶⁾.

A partir de aquí comienza otra etapa de dolor, aprendizaje y re-aprendizaje para nuestro autor, que será la del exilio y que durará 16 años. ⁽²⁷⁾.

En 1980, recién llegado del exilio, Paulo Freire se afilia al PT (Partido de los Trabajadores),⁽²⁸⁾ de donde es considerado como uno de los fundadores. Este partido es actualmente conducido por Lula. ⁽²⁹⁾.

El exilio:

26. Cfr. Paulo FREIRE Y Sergio GUIMARAES. Aprendendo com a propria historia. Vol.I.Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

Este libro hace un breve resumen de la vida de Freire pero la mayoría de sus capítulos están dedicados a profundizar su experiencia después del exilio.

27. Al ser llamado por el Consejo Mundial de Iglesias (Sector Educación) durante el tiempo del exilio Freire crea junto con otros exiliados (Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira, entre otros) el IDAC (Instituto de Acción Cultural) en Ginebra, Suiza. Los mismos autores fundadores sostienen que este Instituto, además de prestar un servicio educativo de asesoramiento, tenía el objetivo de dar un sentido al exilio. Cfr. Paulo FREIRE y otros. Vivendo e Aprendendo.Sao Paulo. Ed.Brasiliense. 1982. Cap.I.

28. En 1946 el autor señala que estuvo adherido-por muy poco tiempo- a un partido que se denominaba Izquierda Democrática.

29. En su primero libro Freire sostiene que su visión política es ingenua. Ya en Pedagogía del Oprimido desarrolla la tesis de la educación como un acto político. Lula es el presidente del Partido de los trabajadores en Brasil, actualmente candidato presidencial para las próximas elecciones .

En el exilio Freire comienza a sistematizar la experiencia realizada a lo largo de tantos años, elaborando y repensando marcos teóricos que -a posteriori- lo llevaron a ser comparado con pensadores de la talla de Freinet, Gramsci, Fromm, Dewey y otros.

Fundamentamos nuestra división, en parte, con las palabras de Julio Barreiro, quien prologa la primera edición en castellano de Educación como Práctica de la Libertad:

"La urgencia de los problemas de organización de todo el movimiento de democratización de la cultura, que Paulo Freire dirigiera e inspirara en Brasil, le dejó menos tiempo del que habría deseado para la elaboración teórica. Sin embargo, esa elaboración teórica continuó posteriormente y Paulo Freire ya nos anuncia la publicación de su obra mayor, "Pedagogía del Oprimido".⁽³⁰⁾.

Luego del golpe de estado de 1964 que derrocó al gobierno del presidente Goulart ⁽³¹⁾, Freire estuvo en prisión. Después de su liberación y ante la amenaza de repetir esta experiencia decide exiliarse en Bolivia y posteriormente en Chile. En este país desarrolla una destacada actuación en el terreno de la Reforma Agraria. Aquí también empieza la producción de obras que diseminarán sus ideas y serán discutidas en distintos lugares no sólo del Brasil, sino del mundo. La reflexión freireana comienza a trascender las fronteras desde las cuales las había elaborado. ⁽³²⁾.

³⁰. Julio BARREIRO. Educación y Concientización. En Paulo FREIRE. La educación como práctica de la libertad. Vs.As. Siglo XXI. 1972. Pág.10

³¹. En algunas de sus obras Freire sostiene que el golpe de estado tenía por objetivo "apagar la historia" brasileña. Es decir, comenzar la historia nuevamente olvidando lo que se había construido. Desterrar la memoria.

³². Lo afirmado no significa que en esta primer etapa, el autor no haya pensado lo realizado, por el contrario. Queremos destacar la importancia que involucra el sistematizar las ideas producidas a partir de esa práctica y que exponen al autor a un público.

En el inicio del exilio, el autor escribió sus dos obras -hasta la actualidad- más leídas: Educación como Práctica de la Libertad (1967) y Pedagogía del Oprimido (1969). Luego de dictar Seminarios y participar en distintos trabajos la experiencia más significativa es la invitación que recibiera del Consejo Mundial de Iglesias -con sede en Ginebra- para coordinar el sector de educación.

En esta institución, junto con un grupo de exiliados brasileños, crea el IDAC (Instituto de Acción Cultural) a través del cual realiza, entre otros, trabajos de asesorías de planes de alfabetización, de entre los cuales el más nombrado es el realizado en Guinea-Bissau y Sao Tome y Principe (Africa). Permanece en Ginebra durante toda la década del 80.

En 1979 se produce su regreso definitivo al Brasil. Trabaja en la Universidad de Campinas, en la PUC (Pontificia Universidad Católica de San Pablo), funda el Centro de Estudios en Educación VEREDA (San Pablo). ⁽³³⁾. Durante este tiempo produce obras en diálogos con otros educadores (Ira Shor, Faundez, Betto), participa de Seminarios con docentes.

De esto último período recuperamos dos hechos significativos: el primero es el cargo como Secretario de Educación del Estado de San Pablo ⁽³⁴⁾ y la publicación de su última obra Pedagogía de la Esperanza: un reencuentro con Pedagogía del Oprimido.

Su vida, guarda una íntima relación con su postura educativa y su Pedagogía es fruto de un ambiente cultural y de una formación personal. Bien lo dice Fiori: "*Paulo Freire es un pensador*

³³. El autor de esta tesis realizó una pasantía en este centro de estudios que dirigen, actualmente, Jose y Vera Barreto. Este centro realiza asesorías y trabajos de investigación. Actualmente han iniciado la publicación de un periódico educativo denominado "GIZ" (tiza).

³⁴. Este cargo lo ocupó entre Enero de 1989 y Mayo de 1991.

comprometido con la vida; no piensa ideas, piensa la existencia. Es también educador...".⁽³⁵⁾.

A partir de la limitación que representa sintetizar una vida tan rica en tan pocas líneas, entendemos que la bibliografía señalada al final del trabajo ayudará a comprender en más detalle cada uno de los aspectos relevados.

2. Ubicación del pensamiento freireano en el Contexto Latinoamericano

Hemos realizado un análisis de la vida de Freire recuperando aspectos de la "historia interna" y de la "historia externa" que consideramos relevantes para interpretar su pensamiento. Este camino lo hemos recorrido teniendo como horizonte la idea de que la Pedagogía es fruto de una formación personal y un ambiente cultural: el autor puede ser considerado como un portavoz de las necesidades y aspiraciones más profundas de la época histórica en la cual se encuentra inserto.

³⁵. Ernani FIORI. Aprender a decir su palabra. El Método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En Paulo FREIRE. Pedagogía del Oprimido. Vs.As. Siglo XXI. 1970. Pág.3

En esta parte nos proponemos señalar cómo ha sido y es ubicado el pensamiento freireano a través de tipologías o clasificaciones de tendencias educativas acontecidas en la Región. ⁽³⁶⁾.

La ubicación de Freire que presentamos a continuación es realizada, en parte, de bibliografía seleccionada de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación - Sede Universidad Católica de Córdoba. .(REDUC).

Hemos escogido el pensamiento de cuatro autores:⁽³⁷⁾. Desde estas perspectivas iluminadoras trataremos de situar a la obra de Freire:

-**Pablo Latapí** elabora una clasificación acerca de tendencias de Educación de Adultos en América Latina a través de la utilización de lo que él denomina "hipótesis interpretativas";

-**Marcela Gajardo** ubicará el pensamiento de nuestro autor a partir de líneas de investigación;

-**Cándido Gómez**, desde un enfoque de la Sociología de la Educación, realiza su trabajo utilizando los paradigmas del consenso y del conflicto;

-**Rolland Paulston**, interpretará las distintas concepciones del cambio educativo elaborando una clasificación que abarca desde las tendencias más conservadoras hasta las de un sesgo crítico.

³⁶. En la revisión de la literatura sobre este tema observamos también la utilización de paradigmas. Ejemplo de ello: "Utilizamos el término "paradigma de educación popular" para referirnos al conjunto de prácticas normalmente aceptadas por sus agentes como "propias" de la educación popular -incluyendo teorías, aplicaciones e instrumentaciones-, las cuales vienen conformando verdaderos modelos de acción que establecen límites de legitimidad acerca de lo que puede o no considerarse como educación popular". En Rosa María TORRES. Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire. Vs.As..Centro Editor de América Latina. 1988. Pág.8.

³⁷. Presentamos el contenido de estos trabajos en forma resumida. Nos interesa aquí mostrar cómo en cada uno de ellos es ubicado el pensamiento de Freire. Los trabajos son:

Ubicación del pensamiento freireano según Pablo Latapí:

Con el objeto de realizar una tipología de carácter tentativa de las distintas tendencias de la Educación de Adultos en América Latina, Latapí utiliza "hipótesis interpretativas" que son

"los marcos teóricos-sociales en los que se inscriben las experiencias de educación de adultos para explicitar y comprender su coherencia y su significación". (38).

Estas hipótesis interpretativas no pueden circunscribirse a escuelas o tradiciones teóricas específicas sino que se mantienen en un gran nivel de generalidad y que son más bien

"concepciones fundamentales del funcionamiento de la sociedad y de la manera en que la acción educativa se inscribe en ella". (39).

-LATAPI, Pablo. Tendencias de la Educación de Adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación cualitativa. México. Cuadernos del CREFAL. n.17.Octubre. 1984.

-GAJARDO, Marcela. Evolución, situación actual y perspectivas de estrategias de investigación participativa en América Latina. En DEL RIO GRIMM, Marta et.al. La sistematización de Proyectos de Educación no formal en América Latina. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 1982. III. P.85-96.

-GOMES, Cândido. A educacao em perspectiva sociológica. Sao Paulo. EPU (Editora Pedagógica Universitaria). 1989.

-PAULSTON, Rolland. Interpretaciones del Cambio Educativo en América Latina. En La Educación. OEA. Washington.108-110. (1991):49-78.

³⁸. Pablo LATAPI.Op.Cit. Pág. 6.

³⁹. Ibídem. Pág. 10

Los marcos o hipótesis interpretativas que utiliza para sistematizar el conjunto de proyectos de Educación de Adultos en la Región son: la educación integradora y la educación liberadora.⁽⁴⁰⁾.

Para evitar esquematizaciones, concibe la construcción de hipótesis interpretativas a partir de "**ejes continuos**" que posibilitan la ubicación de categorías o conceptos claves comunes a grandes agrupaciones de proyectos. A partir de estos supuestos, establece tres dimensiones fundamentales de una hipótesis interpretativa:

- 1) la finalidad social (sociedad deseada);
- 2) estrategia de cambio social adoptada y
- 3) estrategia educativa (rol de la educación en el proceso de cambio).

Cada una de estas dimensiones es complementada con categorías o conceptos claves, como parte de un *continuum* dando lugar a la estructura del CUADRO 1, de la página siguiente, que ha sido en parte adaptado en versión libre con fines específicos para este trabajo.

Sobre la base de esta concepción general de la sociedad elaborada a partir del uso de las hipótesis interpretativas, Latapí propone tendencias de educación de adultos. El autor define tendencia como

"intencionalidades de acción social que aparecen como predominantes (en la práctica de la educación de adultos) que conllevan estrategias metodológicas

⁴⁰. Con respecto a estos paradigmas, creemos útil ampliar la posición del autor al sostener: "La existencia de ambos paradigmas es indiscutible y se aplica por la evolución histórica que ha seguido la educación de adultos dentro de los contextos políticos de la región". Pablo LATAPI. Op.Cit. Pág. 10. "La formulación de los paradigmas opuestos de educación integradora y liberadora ha sido utilizada prácticamente por todos los autores que abordan el tema (por ejemplo CADENA, Felix y MARTINEZ, Jorge (Coords.). Educación formal y no formal. En Congreso Nacional de Investigación Educativa. Documentos de Base. Vol.I. P.267-368. México. 1981.-GARCIA HUIDOBRO, Juan. Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos. (mimeo). Santiago. OREALC. 1980 . Pablo LATAPI. Op.Cit.. Pág. 11.

definidas y que implican una manera determinada de inserción de la acción educativa".⁽⁴¹⁾.

El autor señala cinco componentes básicos de una tendencia:

- 1) la opción ideológico-política fundamental;
- 2) la lectura de la realidad;
- 3) intencionalidad de incidencia sobre la realidad social;
- 4) articulación de los procesos instrumentales y
- 5) inserción política de la acción educativa.

CUADRO 1

Hipótesis interpretativas	
Ejes	Conceptos claves
Finalidad Social (sociedad deseada)	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Mantenimiento — Reformismo</p> <p style="text-align: center;">-Modelo Desarrollista -Lo consensual -A partir de la segunda Guerra Mundial</p> </div>
Estrategia de Cambio Social (cómo se propone llegar a la sociedad deseada)	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black; padding: 5px;"> <p style="text-align: center;">Funcionali- — Satisfacción zación Moder- de necesidades nizadora básicas</p> <p style="text-align: center;">Orientación en función de las demandas del desarrollo capitalista</p> </div>

⁴¹. Pablo LATAPI. Op.Cit. Pág. 34

Estrategia
Educativa
(inserción de la
educación en la
propuesta de
cambio social)

Educación integradora

Instrucción
y capacita-
ción

Concientización(1)

(1) En el marco de la educación integradora significa proceso individual. En la educación liberadora alude a un proceso grupal

Cambio estructural ————— Cambio radical
progresivo

- Modelo histórico-estructural del desarrollo.
- El conflicto
- A partir de la década del '60

Consolidación del ————— Confrontación
poder popular directa de clases

- Énfasis en la organización de los sectores populares en función de sus propias demandas. Reivindicación de sus derechos

Educación liberadora

Apoyo a la organi-
zación

Apoyo a la acción
política

Organización de proyectos económicos y sociales. Toma de conciencia -grupal- de mecanismos de opresión y alternativas de cambio.

Estos criterios dan origen a tendencias que son desarrolladas en el CUADRO 2, de la página siguiente, que también ha sido modificado a los fines de este trabajo.

El trabajo de Freire es ubicado dentro del segundo grupo de tendencias, la del Cambio Estructural Progresivo, específicamente en la denominada educación-concientización. (42). Latapí sostiene que:

"La acción educativa dentro de esta tendencia cumple una función claramente contraria a la estabilidad del actual sistema social. Ya sea que se oriente a facilitar la toma de conciencia, ya a incrementar la capacidad de organización para fines productivos o políticos, se inscribe en una estrategia de cambio estructural más o menos acentuada según sean las condiciones del contexto y las coyunturas. La concientización, llevada hasta la conciencia de clase, se considera un elemento indispensable para la organización popular..."(43).

A partir del análisis que realiza Latapí, **proponemos las siguientes reflexiones:**

-En la lectura de la realidad que realiza la tendencia del "cambio estructural progresivo", ubica a las relaciones de producción como una de las causales de la pobreza. Este dato es importante recuperarlo para los fines de nuestro trabajo porque, al ser la relación dialéctica opresores-oprimidos uno de los ejes sobre los que se estructura la obra de Freire, no aparece

Cuadro 2

Componentes que constituyen tendencias educativas	Tendencias de la Educación de Adultos
	└

42. El desarrollo de esta tendencia es presentado por el autor en: Pablo LATAPI. Op.Cit. Pág. 42-45.

43. Ibídem. Pág. 45.

Opción ideológico-política (visión del hombre y de la sociedad)	Mantenimiento y/o Desarrollo del Sistema Capitalista	Cambio Radical (hacia el socialismo mediante el conflicto de clases
Lectura de la realidad (diagnóstico de la situación, causas, interpretación de las formas de captar la realidad: supuestos filosóficos y epistemológicos.	-Ignorancia y carencia de habilidades. -Actitudes tradicionales. -Marginación.	Igual que en la postura anterior Sólo varía el grado de maduración de las condiciones objetivas para producir el cambio.
Intencionalidad para incidir sobre la realidad.	Incorporación al desarrollo: capacitación - desarrollo comunitario satisfacción de necesidades básicas	Consolidación de la capacidad de lucha de clases para la toma de poder
Articulación de los procesos instrumentales.	Extensionistas: el eje de la intervención es el mejoramiento de las prácticas productivas (capacitación). Promocional: el eje de intervención es el desarrollo y/u organización comunitaria (capacitación concientización autoeducación	Educación política y organización política: coinciden con la postura anterior sólo varía el énfasis político
Inserción política de la acción educativa	Extensionista: la educación como un instrumento para mejorar la producción. Promocional la educación se integra en movilización de la comunidad. (organización y solidarida)	La educación como un instrumento en la articulación de la lucha política

este pensamiento "superpuesto" a la realidad sino, por el contrario, interpretando uno de sus elementos constitutivos básicos. En otros términos, no aparece como "casual" que Freire halla posicionado aquella relación dialéctica como soporte de su obra pedagógica.

-El pensamiento de Freire es ubicado dentro de una línea "intermedia" de cambio que condice con su crítica tanto a los "sectarios de derecha" como a los "sectarios de izquierda"; los primeros por sobredimensionar las funciones de la educación y los segundos por negar su papel transformador.

-Con respecto al significado del término **radical**, entendemos que Latapi lo utiliza en el sentido que Freire le adjudica al término sectario. Luego de criticar la sectarización como una visión equivocada de la realidad, Freire sostiene:

" El hombre radical, comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en "círculos de seguridad" en los cuales aprisiona también la realidad (se refiere a los sectarios). Por el contrario, es tanto más radical cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor....".⁽⁴⁴⁾.

Ubicación del pensamiento freireano según Gajardo:

Este trabajo fue presentado en el Seminario sobre "La Teoría y Práctica de la educación popular" en Punta Talca (Chile) en 1982 y su objetivo era

⁴⁴. Paulo Freire. Pedagogía del Oprimido. Op.Cit. Pág. 26.

"describir los distintos enfoques teóricos y metodológicos presentes en las estrategias de investigación participativa y acción educativa".⁽⁴⁵⁾.

La investigación de Marcela Gajardo se realizó a partir de distintos trabajos de investigación en los cuales se explicitaban la opción política frente al grupo con que se trabajaba; el proceso de investigación superaba la dicotomía sujeto-objeto, y la teoría y la práctica estaban vinculadas.

Los artículos fueron seleccionados en cuanto a supuestos teóricos, procesos metodológicos, técnicas de investigación y tipos de beneficiarios.

En la parte correspondiente a *supuestos teóricos*, la autora presenta tres etapas históricas de la investigación participativa en América Latina: Investigación temática, investigación acción e investigación participativa. Ubica a Freire como iniciador de la investigación temática. ⁽⁴⁶⁾.

En referencia a este tema y a su relación con nuestro autor Marcela Gajardo dice:

"Es característica de los años '60 y surge en el marco de las transformaciones agrarias que se dieron en algunas sociedades latinoamericanas, concretamente en Chile. Paulo Freire es el creador de este tipo de investigación que plantea la necesidad de vincular la actividad investigativa a un proyecto político crítico". ⁽⁴⁷⁾. ⁽⁴⁸⁾.

También Cfr. Paulo Freire. Pedagogía da Esperanza.Op.Cit. Pág. 51.

⁴⁵. Marcela GAJARDO. Op.Cit. Pág.93.

⁴⁶. Moacir Gadotti realiza una explicación de la investigación participante como metodología alternativa al modelo positivista. En Paulo FREIRE y otros. Pedagogía:diálogo y conflicto. Vs.As.. Ed.Cinco.1987. Pág.7-11.

⁴⁷. Marcela GAJARDO. Op.Cit..Pág. 93.

Se considera a la propuesta de Freire en la investigación temática como una línea que surge en América Latina a manera de "**ruptura epistemológica**" en relación con los modelos de investigación prevalecientes en la Región y sustentados por el modelo lineal de investigación donde

"el rigor de la investigación experimental apoyada en la epistemología positivista, se asienta en la simplificación de las situaciones reales, en el control de la neutralidad o inactividad de unas variables ejerce en otra". (49).

La "**ruptura**" aludida tiene sentido al entender que la elaboración de los procesos educativos sólo son posibles si se les incorpora el bagaje cultural de los pueblos.

Consideramos significativa la crítica que este artículo realiza a los modelos de investigación que sostienen una separación entre teoría y práctica mediante la transferencia "acrática" de principios y leyes elaboradas en "situaciones standard" a distintos contextos socio-culturales.

Otro aspecto que señala la autora es la vinculación de la propuesta de Freire dentro de un Proyecto Político.

⁴⁸. El tema de la investigación participativa ha sido objeto de estudio y de debate en Latinoamérica. Esta tendencia enfatiza la posibilidad de elaborar la teoría a partir de la propia práctica y a redefinir el rol del educador como un investigador de su propia acción. Un trabajo que consideramos de suma importancia en este aspecto es el de Carlos BRANDAO. Pesquisa Participante. San Pablo. Ed. Brasiliense. 1984. En este libro se encuentran artículos de Freire refiriéndose al valor de la "pesquisa participante". También se encuentran investigaciones realizadas con esta modalidad educativa.

⁴⁹. José GIMENO SACRISTAN y Angel PEREZ GOMERO. Comprender y Transformar la Enseñanza. Madrid. Ed. Morata. 1992. Pág. 58.

Ubicación del pensamiento freireano según Gómez, Cándido:

El trabajo de Gómez, Cándido analiza las tendencias en sociología de la educación, utilizando categorías para ordenar movimientos acontecidos en Brasil donde Freire es incorporado.

El autor enmarca la situación latinoamericana a partir de los paradigmas del consenso y del conflicto. Por paradigma entiende las formas por las cuales son vistos los campos de estudio, identificados los temas para la investigación y especificados los conceptos y métodos legítimos.⁽⁵⁰⁾ Los rasgos que adjudica a los citados paradigmas se aprecian en el CUADRO 3. (Anexo). Las líneas teóricas que incorpora a cada paradigma son presentadas en el CUADRO 4. (Anexo). Tanto Freire e Illich son ubicados dentro de la tradición del conflicto dentro del grupo que el autor denomina "proféticos".⁽⁵¹⁾

Asimismo, al referirse a estas tradiciones, señala cómo cada una de las líneas clásicas de la sociología fueron incorporadas por

⁵⁰. El concepto de paradigma utilizado en este trabajo corresponde a PAULSTON, Rolland G. Social and educational change: conceptual frameworks. Comparative Educational Review, 21 (2/3): 370-395. Jun./Aug. 1977.

Asimismo, cabe destacar que encontramos similitud con los rasgos adjudicados por Benno Sander a la Pedagogía del Consenso y del Conflicto. En Benno SANDER. Educación, Administración y Calidad de Vida. Vs.As. Ed.Santillana. Parte II. Cáp.. 6 y 7.

⁵¹. Desde nuestro punto de vista, el aporte de Illich y Freire se asemejan en el sentido de la crítica orientada a promover la funcionalización de la educación. Asimismo, se asemejan en la concepción del hombre como sujeto histórico y llamado a ser protagonista. A pesar de estas coincidencias, ambos autores difieren en sus propuestas: Illich propone la "desescolarización" como reacción al "monopolio del saber" que ejerce la escuela transmitiendo una "enseñanza" sustentada en la ideología de la clase dominante. Ante esta situación propone sustituir la escuela por las "redes de saber".

Por su parte, Freire reconoce en la "práctica bancaria de la educación" la ideología de la clase dominante ("opresora") ante la cual formula su propuesta de "educación liberadora" consistente, entre otros elementos, en la consideración de los "saberes experienciales" de los alumnos frente a los "saberes académicos" a través de una relación "dialógica" entre educador y educando. Todos estos elementos dentro de la escuela.

distintos autores brasileños para explicar la situación histórica del país y así dar respuestas a necesidades emergentes.

Este trabajo lo consideramos relevante para nuestro estudio por ubicar el pensamiento de Freire dentro de un movimiento intelectual más amplio que se caracterizó por incorporar tradiciones intelectuales elaboradas en otros contextos para ser re-significadas desde categorías latinoamericanas.

Si bien el enfoque es sociológico, el autor reconoce en estas líneas el intento de pensar Latinoamérica desde categorías propias.

Ubicación del pensamiento freireano según Paulston:

Nos referiremos a continuación al trabajo de Rolland Paulston; *Interpretaciones del cambio educativo en América Latina*.

La inclusión del presente trabajo obedece a que algunos autores ubican la propuesta de Freire dentro de los lineamientos de la teoría social crítica de la Escuela de Frankfurt. Así, entendemos que la serie de trabajos seleccionados se conforma en una muestra representativa de cómo es interpretado el pensamiento del pedagogo brasileño en América Latina.

El autor desarrolla su análisis a partir de la pregunta:

"¿Cómo podría uno escoger una perspectiva teórica del conocimiento para caracterizar las reformas educativas entre tan amplia variedad de corrientes de investigación".⁽⁵²⁾.

⁵². Rolland PAULSTON. Interpretaciones del Cambio Educativo en América Latina. Op.Cit. Pág.51.

Frente a este interrogante el autor se orienta por una perspectiva heterogénea cuya

"... intención está más dirigida a la construcción de teorías... que a la presentación de conclusiones pre-determinadas o arregladas".⁽⁵³⁾.

Paulston elabora esta tipología utilizando el esquema fenomenográfico propuesto por Marton. ⁽⁵⁴⁾.

El estudio de Paulston se sintetiza en el CUADRO 5 (Anexo); cuyo contenido explicamos a continuación.

La dimensión axiológica (eje vertical) busca identificar la valoración del cambio efectuada por un autor; consecuentemente, aquellos que consideren necesario cambios de tipo estructural, ya sean global o radical, serán ubicados en la parte superior del gráfico; mientras que aquéllos que se refieren al cambio como algo moderado, basado en ajustes o como un proceso gradual, serán ubicados en la parte inferior.

La dimensión ontológica (eje horizontal), nos permite ubicar hacia la izquierda aquellos autores que ponen el énfasis en los aspectos subjetivos: y que confieren un lugar significativo a la visión relativista y crítica de la realidad. Hacia la derecha ubica a los autores calificados como realistas y objetivistas.

Las cuatro maneras de ver el cambio educativo derivadas de estas dimensiones son:

⁵³. Ibídem. pág. 51.

⁵⁴. Ference MARTON, . Phenomenology: Exploring Different Conceptions of Reality. Qualitative Approches to Evaluation en Education. Praeger, New York, 1988.

"Una concepción fenomenográfica postula la no determinación entre diferentes lenguajes de investigación. Las categorías son textualmente derivadas y no impuestas por previos determinismos teóricos o ideológicos". Rolland PAULSTON. Op.Cit. Pág.7.

-el **estructuralismo funcionalista** que concibe la visión realista de los fenómenos y la preferencia por el cambio social progresivo vía modernización;

-el **funcionalismo radical**: que parte de la visión materialista-histórica de la realidad y la adhesión al cambio social revolucionario;

-el **interpretativismo**: que postula una concepción crítica de la realidad y la orientación al cambio cultural vía incrementos y movimientos de base;

-el **interpretativismo radical**: que postula una mirada relativista crítica de la realidad y la adhesión a la liberación y cambio de las conciencias vía dialéctica.

En esta tipología, el pensamiento freireano es ubicado en la categoría del interpretivismo radical iniciado por los planteos de la Escuela Crítica de Frankfurt en los años '30, y en América Latina a partir de los '60. (⁵⁵).

De los autores estudiados, es el único que posiciona a Freire dentro de una tendencia más extrema, comprometiendo este pensamiento con la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt. Si bien excede los límites de nuestro trabajo y exigiría un tratamiento específico queremos expresar que -según nuestra opinión- es discutible asemejar la tradición crítica de la Escuela de Frankfurt con la educación liberadora de Freire. Habermas señalará el desarrollo de una Teoría Crítica y el de una Ciencia Social Crítica refiriéndose a un Proyecto Político, mientras que Freire se refiere al contexto educativo. (⁵⁶).

⁵⁵. Para profundizar sobre los rasgos de esta tendencia, Cfr. Rolland PAULSTON. Op.Cit. Pág. 68-70.

⁵⁶. El aporte de la Escuela de Frankfurt es analizado en el capítulo primero.

A N E X O

Cuadro 3: Características diferenciadoras de los Paradigmas del Consenso y del Conflicto. Extraído de Cándido Alberto Gomes. La educación en perspectiva sociológica. San Pablo. EPU. 1989. Pág. 17. La traducción es nuestra.

Cuadro 4: Paradigma del Conflicto. Resumen del pensamiento de algunos autores. Extraído de Cándido Alberto Gomes. La educación en perspectiva sociológica. San Pablo. EPU. 1989. Pág. 58-59. La traducción es nuestra.

Cuadro 5: Teorías del Cambio Social y Educativo en Prácticas de Reforma Educativa. Extraído de Rolland Paulston. *Interpretaciones del Cambio Educativo en América Latina*. En Revista La Educación. Washington. OEA. I-III. (108-110):54. 1991.

Cuadro 3

CARACTERISTICAS DIFERENCIADORAS DE LOS PARADIGMAS DEL CONSENSO Y DEL CONFLICTO		
CRITERIOS DIFERENCIADORES	CONSENSO	CONFLICTO
Concepto de Sociedad	Una unidad basada en un orden moral.	Un sistema de fuerzas en desequilibrio
Base de cohesión social	Consenso espontáneo	Consenso ideológico. Fuerza y Poder.
Enfasis	Integración	Conflicto y Cambio.
Preocupación principal.	Aspectos normativos y formales de la sociedad.	Cambio social y análisis del poder.
Concepción de cambio social	Tránsito de una posición de equilibrio hacia otro.	Fenómeno de redistribución del poder derivado del conflicto.
Función de la educación	Integración, mantenimiento del consenso.	Establecimiento y mantenimiento de la dominación.
Principales líneas teóricas	Evolucionismo, neo-evolucionismo, funcionalismo.	Neomarxismo, "utopismo", perspectiva neoweberiana.

Cuadro N° 4

P R O F E T I C O S

Illich

La escolarización es incompatible con la libertad y perpetua las diferencias entre países y clases. Las escuelas enseñan una cosmovisión burocratizada y pretenden el monopolio del saber. Por lo tanto, la sociedad como un todo debe ser desescolarizada. En lugar de educación compulsiva, deben haber cuatro tipos de redes:

- acceso directo a los objetos y fuentes de estudio,
- cambio de habilidades y de conocimientos,
- colegas que se ayudan (consultan) recíprocamente,
- educadores profesionales.

Freire

El hombre es sujeto de la historia, pero también puede acomodarse al mundo como un animal. Los opresores transforman a los oprimidos en objetos. Si estos últimos

descolocan a los primeros de su posición pueden restaurar la humanidad de ambos.

La educación bancaria es monológica y conduce a la opresión porque en ella los estudiantes son objetos; la educación liberadora puede conducir a los oprimidos a la libertad.

La educación liberadora es:

- dialógica,
- problematizadora,
- crítica,
- orientada hacia la responsabilidad social y política,
- orientada hacia las relaciones entre reflexión y acción.

B I B L I O G R A F I A

AGUILAR, Rubén y BARQUERA, Humberto. Freire: una síntesis crítica de lo que propone y una perspectiva. México. Cuadernos del Centro de Estudios Agrarios, N° I. 1983.

AGULLA, Juan Carlos. El hombre y su sociedad: La formación de la persona sociológica. Bs.As.. Ed.Docencia. 1991.

ANDREOLA, Balduino Antonio. *Contribucao da pedagogia de Paulo Freire para o diálogo intercultural.* En Revista Educacao e Realidade. Porto Alegre. Vol. 9. N°2. Mai/Ago 1984. p.39-56.

----- . *Horizontes hermenéuticos da obra de Paulo Freire.* En Boletín Bibliográfico da Biblioteca Setorial de Educacao. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educacao. Vol.I. N°1 (Jan/Mar 1985).p.83-102.

----- . *O processo do conhecimento em Paulo Freire.* Revista Educacao e Realidade. Porto Alegre. 18(1):33-42. Jan/Jun. 1993.

ANONIMO. *Aspectos técnico-metodológicos de una alfabetización problematizadora.* En TORRES NOVOA, Carlos. Freire en América Latina. México. Ed.Gernika. 1979. p.113-127.

BANDERA, Armando. Paulo Freire: un pedagogo. Bogotá. Centro de estudios para el desarrollo e integración de América Latina (CEDIAL). 1981.

BARREIRO, Julio. *Educación y concientización.* En FREIRE, Paulo. La Educación como práctica de la libertad. Montevideo. Ed. Tierra Nueva. 1969. p. 9-23.

----- . Educación popular y proceso de concientización. Bs.As.. Ed. Siglo XXI. 1974. Cap.2.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo Freire: Elementos para a discussao de tema Pedagogia e Antipedagogia.* En Educacao e Sociedade. Sao Paulo. Año I. N°3. Mai/1979. p. 37-46.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Política e educacao popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Sao Paulo. Ed. Atica. 1982.

BERTHOFF, Ann. Prólogo del libro de Freire, Paulo y Macedo, Donald. La alfabetización: La lectura de la palabra y lectura de la realidad. Bs. As. Ed. Paidós. 1989. p. 13-24.

BLANCO, Rogelio. La pedagogía de Paulo Freire: ideología y método de educación liberadora. Madrid. Ed. Zero. 1982.

Boletín Bibliográfico sobre Paulo Freire. Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educacao. Biblioteca Setorial de Educacao. Porto Alegre. V.10. 1985.

BOUFLEUER, José Pedro. Pedagogía Latinoamericana: Freire y Dussel. Ijuí. Livraria UNIJUI editora. 1991.

BRANDAO, Carlos Rodrigues. O que é o método Paulo Freire. Brasilia. Ed. Brasiliense. 1981.

BRASLAVSKY, Cecilia. *Un desafío fundamental de la educación latinoamericana durante los próximos 25 años: construir su sentido*. Revista La Educación. Washington. n.101. 1987. p. 67-82.

CAMMARANO GONZALEZ, Jorge Luis. Pedagogía dos vencidos. Universidad Metodista de Piracicaba. Tesis de Maestría. 1983.

CORTELLA, Mario y DETARSO VECESLAU, Paulo. Paulo Freire. En Teoría y Debate. Porto Alegre. Revista Trimestral del partido de los Trabajadores. n. 17. 1992.

COSTIGAN, Margaret. *You have the Third World inside you: conversation with Paulo Freire*. Convergence. Toronto. Vol.XVI. N°4. 1983. p. 32-38.

CUNHA, Diana. As utopias na educacao: Ensaio sobre as propostas de Paulo Freire. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1985.

Entrevista con Paulo Freire. *Conscientizacao e libertacao: uma conversa com Paulo Freire*. Instituto de Acao Cultural de Genebra. 1973.

----- . *A liberdade em aula*. En Revista Interacao. Porto Alegre. Año 1. N° 4. Jun/Jul. 1984. p. 3-5.

----- . *Relendo o papel do educador, no Brasil dos anos 80.* Revista Dois Pontos. Porto Alegre. Vol. I. N° 6. Jun/1986. p. 5-8.

----- . *Educacao Libertadora.* En Revista de Educacao A.E.C. Brasilia. Año. 17. Vol. 67. p. 81-90.

----- . *Educación Popular.* En Revista Realidad Económica. Bs.As. IADE.. N° 96. Año 1990.

----- . *A reinvencao da escola.* En Revista Utopía. Porto Alegre. Año II. N°4. Jun/Jul 1992. p.10-11.

FIORI, Ernani María. *Aprender a decir su palabra. El método de Alfabetización del Profesor Paulo Freire.* En FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Montevideo. Ed.Tierra Nueva.1970. p. 3-20.

FIORI, José Luis. *Dialéctica y libertad.* En FREIRE, Paulo y otros. Educación Liberadora: Bases Antropológicas y Pedagógicas. Bs.As..Ed. Espacio. 1992. p. 22-31.

FRANCO, Fausto. *Paulo Freire y su obra: Influjos ideológicos y postura religiosa.* En TORRES NOVOA, Carlos. Paulo Freire en América Latina. México. Ed.Gernika. 1979. p.137-147.

FRANCO, Rogelio. La Pedagogía de Paulo Freire: Ideología y método de la educación liberadora. Madrid. Ed.Zero. 1982.

FREIRE, Paulo. *A Alfabetizacao de adultos -crítica de sua visao ingenua; compreensao de sua visao crítica.* En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade e outros escritos. Rios de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p.13-23.

----- . *A importancia de ato de ler.* En FREIRE, Paulo. A importancia do ato de ler em tres artigos que se completam. Sao Paulo. Autores Associados:Cortez. 1984. p.11-24.

----- . *A propósito del tema generador y del universo temático.* En FREIRE, Paulo. La desmitificación de la concientización y otros escritos. Bogotá. Ed.Guadalupe.1975. p. 31-51.

----- . *Acao Cultural e reforma agrária*. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p.31-36.

FREIRE, Paulo. Acción Cultural para la libertad. Bs.As. Tierra Nueva. 1975.

FREIRE, Paulo. *Alfabetizacao de adultos e bibliotecas populares -uma introducao*. En FREIRE, Paulo. A importancia de ato de ler em tres artigos que se completam. Sao Paulo. Autores Associados:Cortez. 1984. p.25-41.

----- . *Algumas notas sobre conscientizacao*. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p.143-149.

----- . *Algumas notas sobre humanizacao e suas implicacoes pedagógicas*. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p. 96-104.

----- . Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Bs.As. Ed. Siglo XXI. 1987.

----- . Concientización: Teoría y Práctica de la Liberación. Bs. As. Ed. Búsqueda. 1974.

----- . Consciencializacao. Paris. INODEP. 1977.

----- . *Consideracoes em torno do ato de estudar*. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a libertacao. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p. 9-12.

----- . *Criando Metodos de Pesquisa Alternativa: aprendendo a faze-la melhor atavés da acao*. En BRANDAO, Carlos (Org.). Pesquisa participante. Brasilia. Ed. Brasiliense. 1984. p. 34-41.

----- . Educación y Cambio. Bs.As. Ed. Búsqueda. 1987.

----- . Educacao e Mudanca. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1983.

----- . *Educacao. O sonho possível*. En BRANDAO, Carlos (Org.). O Educador: Vida o Morte. Rio de Janeiro. Ed. Graal. 1983. p.91-101.

----- . Escola primária para o Brasil. En Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Río de Janeiro. Vol.XXXV. N°82. Jan/Mar. 1961.

----- . Extensao ou Comunicacao. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1983.

----- . La alfabetización de adultos. En FREIRE, Paulo y otros. Educación Liberadora: bases antropológicas y pedagógicas. Bs.As. Ed.Espacio. 1992. p. 43-54.

----- . La concepción bancaria de la educación y la deshumanización. En FREIRE, Paulo y otros. Educación Liberadora: bases antropológicas y pedagógicas. Bs.As. Ed.Espacio. 1992. p. 33-42.

----- . La desmitificación de la concientización. En FREIRE, Paulo. La desmitifiación de la concientización y otros escritos. Bogotá. Ed.Guadalupe.1975. p. 7-29.

FREIRE, Paulo. La Educación como práctica de la libertad. Montevideo. Ed. Tierra Nueva. 1969.

----- . La Educacao como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1989.

----- . La importancia de leer y el proceso de liberación. Bs. As. Ed. Siglo XXI. 1991.

----- . Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia. Bs.As. Ed. La Aurora. 1986.

FREIRE, Paulo. O povo diz sua palavra ou a alfabetizacao em Sao Tomé e Príncipe. En FREIRE, Paulo. A importancia do ato de ler em tres artigos que se completam. Sao Paulo. Autores Associados:Cortez. 1984. p.42-96.

----- . Os camponeses e seus textos de leitura. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p. 24-30.

----- . O papel de trabalhador social no processo de mudanca. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p. 37-41.

----- . O papel educativo das Igrejas na América Latina. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p. 105-128.

----- . O partido como educador-educando. En DAMASCENO et.al. A educacao como ato político partidário. Sao Paulo. Ed. Cortez, 1988. p.16-18.

----- . O processo da alfabetizacao política - uma introducao. En FREIRE, Paulo. Acao Cultural para a liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982. p. 86-95.

FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Montevideo. Ed. Tierra Nueva. 1970.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 12ªed.. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1983.

----- . Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de Sao Tome e Príncipe. En BRANDAO, Carlos (Org.). A questao política da educacao popular. Brasilia. Ed. Brasiliense. 1980. p. 136-195.

----- . Replanteemos la alfabetización: diálogo. En FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización: Lectua de la palabra y lectura de la realidad. Bs.As. Ed. Paidos. 1989. p. 65-77

----- . Revisión de la campaña de alfabetización realizadaz en Guinea-Bissau. En FREIRE, Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Bs. As. Ed. Paidos. 1989. p. 107-126.

FREIRE, Paulo y BETTO, Frei. Esa escuela llamada vida. Bs.As.. Ed. Legasa. 1986.

FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogía da pergunta. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1985.

FREIRE, Paulo y GUIMARAES, Sergio. Aprendendo com a própria história. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1987.

----- . Sobre Educacao. (Diálogos). Volumen 1. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1982.

----- . Sobre Educacao
(Diálogos). Volumen 2. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra.
1984.

FREIRE, Paulo e ILLICH, Iván. La Educación. Bs.As..Ed.
Búsqueda. 1975.

FREIRE , Paulo y MACEDO, Donaldo. Alfabetización:
Lectura de la palabra y lectura de la realidad. Madrid.
Paidós. 1987.

FREIRE, Paulo y NOGUEIRA, Adriano. Teoría e Prática em
educacao popular. Rio de Janeiro. Ed. Vozes. 1989.

FREIRE, Paulo y SHOR, Ira. Medo e Ousadia: o cotidiano
do professor. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1986.

FREIRE, Paulo y otros. Exílio e Identidade. En FREIRE,
Paulo y otros. Vivendo e aprendendo. Brasilia. Ed.
Brasiliense S.A...1982. p.9-14.

----- . Pedagogía. Diálogo y Conflicto.
Bs.As. Ed. Cinco. 1987.

FURTER, Pierre y FIORI, Ernani. Educación Liberadora:
dimensión política. Bs.As.. Ed. Búsqueda. 1975.

GADOTTI, Moacir. Pensamento pedagógico brasileiro. Sao
Paulo. Ed. Atica. 1987. Cap 2 .

GADOTTI, Moacir. Convite a leitura de Paulo Freire. Sao
Paulo. Ed. Scipione Ita.. 1989.

GARCIA HOZ, Víctor. Dos pedagogías: Poveda y Freire.
Bs. As.. Ed. Docencia. 1981.

GARCIA VIEYRA, Alberto. Ensayos sobre Pedagogía. Bs.As.
Ed. Desclee, de Brouwer. 1949. Cap.I y VI.

GERHARDT, Heinz Peter. Angicos-Rio Grande do Norte-
1962/63: a primeira experiencia como o "Sistema Paulo
Freire". En Revista Educacao e Sociedade. CEDES. N°14.
Abr/1983. p. 5-34.

GIL, José Oliva. Vigencia de Paulo Freire. En FREIRE,
Paulo y otros. Educación Liberadora: bases
antropológicas y pedagógicas. Bs.As. Ed. Espacio. 1992.
p. 55-58.

GIROUX, Henry. La alfabetización y la pedagogía de la
habilitación política. En FREIRE, Paulo y MACEDO,

Donaldo. La alfabetización: Lectura de la palabra y lectua de la realidad. Bs.As. Ed. Paidós. 1989. p.25-50.

GIROUX, Henry. *Paulo Freire's Approach to Radical Educational Theory and Practice.* En Curriculum Inquiry. Toronto. Vol.IX. N°3. Fall 1979. p.257-272.

GIROUX, Henry. Pedagogía Radical: subsidios. Sao Paulo. Ed. Cortez. 1983. Cap. 3.

GOMES, Candido. A educacao em perspectiva sociologica. Sao Paulo. EPU. 1989.

GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política. Bs. As.. Ed. Siglo XXI. 1988.

GLEESON, Denis. *Theory and Practice in the sociology of Paulo Freire.* University of Keele. Universities Quarterly. Higher Education and society. Vol. 28. N° 3. Summer 1974.

HABERMAS, Jürgen. Teoría y Praxis. Madrid. Ed.Tecnos. 1987.

J.SIMOES, Jorge. A ideologia de Paulo Freire. Sao Paulo. Ed.Loyola. 1981.

J.SIMOES, Jorge. Sem ódio nem violencia: a perspectiva da libertacao segundo Paulo Freire. Sao Paulo. Ed. Loyola. 1981.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral. Sao Paulo. Cortez & Morales. 1979.

KEKKONEN, Helena. *An experiment in Outreach and the Pedagogy of Freire.* Convergence. Toronto. Vol. X. N°1. 1977.

KUSH, Rodolfo. *Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas: Análisis crítico de la metodología de Paulo Freire.* En TORRES NOVOA, Carlos. La praxis educativa de Paulo Freire. México. Ed.Gernika. 1979. p.159-175.

LAENG, Mauro. Esquemas de Pedagogía. Barcelona. Ed.Herder. 1977. Cap.I y Apéndice.

LATAPI, Pablo. Tendencias de la educación de adultos en América Latina. México. UNESCO. 1984.

----- . Los desafíos de la educación iberoamericana. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. México. Vol.XX. n.4. 1989. p.145-149.

LIMA, Venicio Arturo. Comunicacao e Cultura: as ideias de Paulo Freire. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1981.

LISTA, Carlos. Cuadernos de Sociología 1. Córdoba. Ed.Atenea. 1992.

MALLO, Carlos. Paulo Freire y la pedagogía de la concientización. En Revista Los Libros. Bs.As.. N°40. Mar/Abr. 1975. p. 17-23.

MC LAREN, Peter. Paulo Freire e o Pos-Modernismo. En Revista Educacao e Realidade. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 1987. Año 1. V.12.

MESA, José Alberto. Educación pesonalizada liberadora. Bogotá. Indo-American Press Service-Editores. 1986. Cap. V y VI.

MORAES LEITE, Ligia Chippini. Encontro com Paulo Freire. En Educacao e Sociedade. Sao Paulo. Año I. N° 3. p. 47-75.

NASSIF, Ricardo. El Sistema Educativo en América Latina. Bs.As. Kapelusz. 1984.

----- . Teoría de la Educación: Problemática pedagógica contemporánea. Madrid. Ed. Cincel. 1986. Cap.1.

NUNCIO, Abraham. Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. En UDUAL. México. Año XII. N° 50. Oct/Dic. 1972. p.27-37.

OCHOA, Jorge. Algunos temas y perspectivas en la sociología de la educación. Chile. CIDE. 1985.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy y DOMINICE, Pierre. Freire: descorrer el velo. En TORRES NOVOA, Carlos. Freire en América Latina. México. Ed.Gernika. 1979. p.63-72.

----- . La concientización: fenómeno subjetivo del proceso revolucionario. En TORRES NOVOA, Carlos. Freire en América Latina. México. Ed.Gernika. 1979. p. 153-158.

PAIVA, Vanilda. Do problema nacional as classes populares: Consideracoes sobre a Pedagogia do Oprimido ea Educacao do Colonizador. En Revista Educacao e Sociedade. Sao Paulo. Año I. N°3. Mai/1979. p. 5-14.

----- Paulo Freire e o Nacionalismo Desenvolventista. Rio de Janeiro. Editora Civilizacao Brasileira. 1980.

PINTO, Joao Bosco. Educación Liberadora: dimensión teórica y metodológica. Bs.As. Ed. Búsqueda. 1976.

POPKEWITZ, Thomas. Paradigma e Ideología en Investigación. Madrid. Ed.Mondadori. 1988.

RICHOMOND, Kenneth, W. Education and Schooling. London. Methuen & Co Ltd. 1975. Cap.VIII. (Towards a generative theory of education).

SOARES, Agostino José. Paulo Freire: Educacao popular e praxis intelectual. En Revista de Cultura da UFES. Vitória. Año V. N°13. Ago/Set. 1979. p. 4-10.

SOUZA PAPALEO, Maria Tereza. Pedagogia do Oprimido: autoridade e dominacao. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Porto Alegre). Trabajo de Maestría. 1986.

Temple University Press. Paulo Freire's approach to radical educational theory and practice. En Ideology Culture and the process of schooling. 1981.

TORRES, Carlos Alberto. Diálogo com Paulo Freire. Sao Paulo. Ed. Loyola. 1979.

----- Leitura critica de Paulo Freire. Sao Paulo. Ed. Loyola. 1981.

TORRES, Rosa María. Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire. Bs.As.. Centro Editor de América Latina. 1988.

TORRES NOVOA, Carlos Alberto. La praxis educativa de Paulo Freire (antología). México. Ed. Gernika. 1977.

VANNUCCHI, Aldo (Org.). Paulo Freire ao Vivo. Sao Paulo. Ed. Loyola. 1983.

WEFFORT, Fancisco. Educacao e Política: Reflexoes sociologicas sobre uma pedagogia da Liberdade. En

Freire, Paulo. Educacao como prática da liberdade. Rio de Janeiro. Ed. Paz e Terra. 1989.

ZANOTTI, Luis Jorge. La misión de la Pedagogía. Bs.As. Ed.Columbia. 1967.

El Proceso Educativo según Paulo Freire y Ana P. de Quiroga. Bs. As. Ed.Cinco. 1985. Seminario Organizado por el Instituto de Psicología Social Pichon-Riviere de San Pablo.