

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire



UNIVERSIDAD NACIONAL

**EL GIRO
EPISTEMOLOGICO DE
LA EDUCACION DE
PAULO FREIRE**

*Ensayo hecho en ocasión de la fundación
de la «Cátedra Paulo Freire»
Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica*

Jacinto Ordóñez

EL GIRO EPISTEMOLOGICO DE LA EDUCACION DE PAULO FREIRE

*Ensayo hecho en ocasión de la fundación
de la «Cátedra Paulo Freire»
Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica*

Jacinto Ordóñez¹

-
1. Jacinto Ordóñez Peñalonzo es profesor-investigador de la Universidad Nacional de Costa Rica y de la Universidad de Costa Rica, se ha especializado en filosofía social y filosofía de la educación y ha escrito varios artículos en su especialidad en revistas nacionales e internacionales. También ha publicado un libro sobre *La Educación Precolonial de Indoamérica, su filosofía* (1992). Su tesis doctoral fue hecha sobre *El Concepto de Libertad de Paulo Freire, un análisis filosófico (Paulo Freire's Concept of Freedom; A Philosophical Analysis)*, tesis defendida en Loyola University of Chicago, USA, 1981.
-

El pensamiento de Freire es producto de las condiciones histórico-sociales que vivían Brasil y Chile en la década de los 60, lugares donde realizó su práctica educativa. Para mencionar sus dos obras más conocidas, *La educación como práctica de la libertad* no se puede comprender ni someter a crítica sin vincularla al contexto brasileño de los años 1960-1964; *Pedagogía del Oprimido* fue también un libro escrito sobre la base de la experiencia que Freire tuvo con campesinos de Chile. Aunque se debe advertir que su pensamiento se fue gestando desde fines de la década de los 40 y durante toda la década de los 50; es más, se sigue enriqueciendo hasta el día de hoy.

Por eso, el pensamiento de Freire habrá de interpretarse dentro del contexto de ese proceso histórico que comenzó en Pernambuco, si-

guió en Brasil como un todo, se extendió a Chile y a la América Latina y, en la década de los 70, se proyectó a todo el mundo.

Freire es estudiado desde muy diferentes puntos de vista y su influencia es prácticamente mundial. Al finalizar el siglo XX, se podría hacer un balance de los aportes significativos que ha hecho este educador brasileño y de aquellos aportes que, para decirlo de alguna manera, sellan especialmente la educación latinoamericana y mundial.

Las preguntas que ahora nos hacemos son, al menos, las siguientes: ¿Qué vigencia tiene su pensamiento pedagógico? ¿Cuál ha sido su principal contribución a la educación latinoamericana? La presente reflexión pretende hacer un acercamiento a estas preguntas desde la perspectiva epistemológica de la educación, conscientes de

que pueden haber otros acercamientos a esas mismas preguntas.

I- EL GIRO EPISTEMOLOGICO DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

Una de las contribuciones más significativas de Paulo Freire es, desde nuestra perspectiva, el fundamento epistemológico que sostiene su filosofía social y especialmente su filosofía de la educación. Este es, quizá, uno de los aspectos que le da vigencia a su pensamiento en el día de hoy.

Para tener una visión de la forma como va naciendo la teoría del conocimiento en el pensamiento de Freire, se ha escogido una entrevista hecha por la Revista *Cuadernos de Educación* y el Departamento de Pedagogía de la Universidad Católica, ambos de Chile (1972)². Se trata de una entrevista donde se aborda, con intención explícita, el

problema epistemológico. Freire mismo explica cómo va siendo necesaria la ruptura con una epistemología idealista y opta por otra radicalmente diferente, lo que el mismo Freire ha llamado, en alguna ocasión, «el giro epistemológico» de su pensamiento.

La entrevista comienza haciendo una crítica al «'mito' actual de Paulo Freire... [que] sirve para muchas cosas y para mucha gente»³. Por ejemplo, la contradicción opresor-oprimido es confusa -y por eso recuperable por contextos completamente contrarios al pensamiento de Freire- porque no se la ubica explícitamente en el «contexto de lucha de clases». Es más, hace aparecer sus obras como ahistóricas y desprendidas de la realidad.

Freire responde que la crítica se refiere a sus primeros trabajos donde hay, indis-

2. Esta entrevista fue publicada en un libro llamado *Entrevistas con Paulo Freire*, compilado por Carlos Torres Novoa. México: Editorial Gernika, 1978. Pp. 51-77.

3. El análisis que se hace de esta entrevista observa el desarrollo, en las palabras de Freire, del concepto de teoría del conocimiento en general (gnoseología) y la teoría del conocimiento científico (en el sentido estricto). Por supuesto, no se hace referencia a muchos de los temas que en esa entrevista se tocan.

cutiblemente, ausencia del «carácter político de la educación» y de la «lucha de clases»; es decir, son trabajos cargados de «ingenuidades» y «posturas débiles»; pero también sostiene que esos mismos ensayos tienen posturas «altamente críticas». Freire tuvo una práctica clara; pero, al teorizar sobre su propia práctica, fue ingenuo en su teoría; es decir, su teoría que pretendía ser teoría de la práctica tiene un desfase entre la búsqueda de esa teoría y la práctica misma, desfase que había sido provocado por la ideología y por la ingenuidad. Es por eso que muchos de sus conceptos -como el de concientización, por ejemplo- han sido usados en contextos completamente contrarios al pensamiento de Freire. La práctica fue otra cosa: puesto que no pudo ser recuperada como lo fue el concepto de concientización, persiguieron a Freire, lo encarcelaron, lo expulsaron de la Universidad, prohibieron la lectura de sus libros y tuvo que salir al exilio que duró dieciséis años.

Freire dice que las críticas en su contra, en especial cuando lo acusan de idealista, se hacían desde la perspec-

tiva objetivista mecanicista. Se debe recordar que el idealismo considera la conciencia como hacedora de la realidad y, por el contrario, el objetivismo mecanicista considera la conciencia como réplica de la realidad; pero según Freire, ambas son posturas idealistas: el objetivismo mecanicista, supuestamente contrario al idealismo, es equívoco, puesto que es una realidad también inventada por la conciencia. Por eso, Freire no se inscribe en ninguno de estos idealismos.

Para superar esas ingenuidades y posturas débiles, Freire sostiene que se necesita una teoría dialéctica del conocimiento que vaya más allá de Hegel. En esa epistemología, la teoría habla de la práctica y la práctica es enriquecida por la teoría, ambas están simultáneamente presentes, dialécticamente relacionadas, no existe la práctica sin su formulación teórica ni la teoría sin su concreción práctica. Se trata de una unidad dialéctica, no de un dualismo porque, cuando se dualiza, se cae o en un idealismo o en un objetivismo mecanicista que también es idealista. Freire asume una episte-

mología que le permite liberarse de los peligros del idealismo.

Una epistemología dialéctica supera la posición psicológica que reduce el conocimiento a la «toma de conciencia» y se olvida que el conocimiento es también práctica y saber de esa práctica, es práctica individual pero sobre todo social. Es más, la práctica individual no explica en forma total la conciencia individual porque el individuo, además de ser individuo es también existencia social. Para explicarse mejor, Freire recuerda a Descartes cuando dice «pienso, luego existo», lo que conduce a afirmar que, si pienso entonces sabré y si sé entonces sabrán los demás porque les podré transferir mi saber. El que «yo sepa» explica el que «nosotros sepamos», el saber de uno explica el saber de los demás. Desde la perspectiva de Freire, el conocimiento funciona en sentido radicalmente contrario -el giro epistemológico-, porque debería decirse que si «nosotros pensamos» entonces «yo pienso» porque es el pensamiento colectivo lo que explica el saber individual. Lo

mismo pasa con el conocimiento concebido como «percepción» de la propia práctica, no sólo porque sea individual sino porque, a la larga, esa percepción se considera como la realidad del ser humano. Las sensaciones y las percepciones son dimensiones que con frecuencia se consideran sólo psicológicas y se niegan a incorporar su relación con la práctica y el saber de esa práctica, mucho menos la práctica y el saber histórico-social.

Freire también advierte que no se trata de acciones espontáneas que no sepan hacia dónde van, ni de seres humanos o grupos sociales considerados como objetos manipulables, ni mucho menos de un conductismo que intente domesticar al sujeto que no se comporta como objeto. Se trata de un giro epistemológico que supera los espontaneísmos, las manipulaciones y la transmisión de contenidos y que desemboca en la producción del conocimiento de la propia práctica que, en sus inicios, podría ser muy pobre pero que, en la medida en que se teoriza la propia práctica, se asume la realidad y se crea conoci-

miento nuevo que interesa a los desposeídos de conocimiento propio, a una nación consumidora de conocimiento extraño y a una región que necesita de conocimiento propio para su auténtico desarrollo.

El camino de la investigación científica con criterio epistemológico dialéctico es largo porque, hasta ahora, lo que se ha hecho es investigar los problemas de otras regiones y transferir conocimiento que se apropian acríticamente, cuyos resultados no siempre son los más favorables para los sectores marginados, cuyas «recetas» no generan nuestro propio desarrollo y cuyo resultado es el acomodamiento y el conformismo al progreso de otros.

Cuando se dicotomiza, la tendencia es apropiarse del conocimiento existente como algo acabado y transferirlo a quienes no lo saben. Esta lógica divide, desde su origen, entre los que poseen el conocimiento y los que no lo poseen, entre los que adquieren el conocimiento y lo transfieren y los que todavía no han adquirido el conocimiento y esperan ser los depositarios del conocimiento transferido,

concepción de conocimiento que genera la necesidad de memorización, de retención y de acumulación, el conocimiento como producto almacenable.

Freire sostiene que las universidades son instituciones de transferencia de conocimiento y de acumulación del saber. Esta transferencia es favorable para aquellos(as) cuya perspectiva epistemológica concibe el conocimiento como producto favorable para aquellos(as) que se hacen más poderosos(as) por la información que poseen, posición que es paralela a los que tienen más recursos económicos. Pero para el pobre, el que no posee ese conocimiento porque no ha sido preparado para poseerlo y su capacidad es de depositario de tan preciado producto, es desfavorable. Para que este oprimido(a) comience a conocer, se hace necesario que renuncie a recoger las migajas de la mesa del poderoso y comience a hacer teoría de su propia práctica, a asumir su propia teoría y vivir de ella, a no acostumbrarse a ser consumidor de lo que simplemente le dan. Para el oprimido(a) se hace necesaria

una alternativa epistemológica que le permita crear su propio conocimiento.

De nada serviría, por ejemplo, dar clases sobre alguna práctica, dice Freire. Lo que serviría es realizar la práctica y, sobre esa base construir una teoría que por ser de la propia práctica, tendría que ser asumida, porque sólo al asumir la teoría es que ésta se puede convertir en una práctica mejorada.

La epistemología dialéctica tiene una visión dinámica de la realidad y, por eso, el conocimiento no es algo acabado sino que está en proceso permanente, es el resultado de la praxis permanente del ser humano sobre la propia realidad⁴. La epistemología dialéctica de Freire no rechaza lo subjetivo ni lo objetivo, lo que rechaza es su dicotomización. Lo subjetivo y lo objetivo son los dos elementos constitutivos del conocimiento, como dos polos continuos de referencia para que el conocimiento tenga lugar. La investigación social tendrá que aprender que lo

humano y su organización social no son simples objetos estáticos de observación sino que son sujetos históricos y, por eso, toda investigación social tendrá que ser participativa. La investigación social dialéctica no se hace en contra de los grupos sociales que se investigan, los campesinos, por ejemplo, ni sobre ellos, sino «en relación con» ellos.

Dentro de esta opción epistemológica, ni los científicos ni la ciencia son neutrales, toda ciencia tiene su intención y toda investigación su interés, diría Habermas. Pero afirmar la no neutralidad y la no imparcialidad de la ciencia no debe considerarse como sinónimo de falta de rigor, seriedad y profundidad científica que la búsqueda de la verdad impone. El problema epistemológico consiste en no mitificar el objeto de estudio, pues al hacerlo se dejaría de ser crítico, ni tampoco consiste en adecuar la realidad a una verdad *a priori*, sino que consiste en descubrir la verdad de la realidad y atenernos a ella. El compromiso de todo investigador(a) que tenga como opción transformar la

4. Praxis, según Freire, es acción y reflexión para transformar el mundo, especialmente el social.

realidad, por supuesto que está interesado(a) en la mayor rigurosidad, seriedad y profundidad que sea posible en una investigación, no hacerlo sería traicionar su propia vocación. Pero lo que sí todos los investigadores(as) están llamados(as) a hacer es a tener conciencia de la no neutralidad del trabajo científico, de su compromiso con una ideología y de un interés específico, porque al explicitar tal conciencia de no neutralidad, se hace más objetiva la investigación. Hay que reconocer que, como dice Freire, «toda neutralidad afirmada, es una opción escondida».

En otras palabras, toda acción científico-social está al servicio de una acción política o ideológica, se esté consciente de ese condicionamiento o no. Aquellos(as) que afirman que no tienen este condicionamiento y creen que son neutrales, también están sirviendo a una política o una ideología cuando asumen la neutralidad que no existe y de esto ya han hablado varios científicos, Chomsky por ejemplo. En la entrevista que se le hace a Freire, se cita a un científico francés quien dijo:

Finalmente, después de 10 años de ser científico, analista e investigador, he descubierto que estaba trabajando contra los intereses del pueblo, he servido a los intereses militares y de una elite, y hoy día ya no soy más investigador de ese instituto (Entrevista, p. 72).

Las preguntas fundamentales de toda investigación señalan esa opción epistemológica; Freire las plantea de la siguiente manera:

Yo acostumbro siempre a decir que hay que preguntar: ¿quiénes conocen en la investigación?, ¿a quiénes sirve el conocer?, ¿con quiénes se conoce?, ¿contra quiénes se conoce?, ¿cómo se conoce?, ¿por qué se conoce?, ¿para qué? (Entrevista, p. 72).

II- EL GIRO EPISTEMOLOGICO DE LA PRACTICA EDUCATIVA

El giro epistemológico de Freire tiene sus implicaciones en la epistemología específica de la educación. Tanto la investigación como el

proceso mismo de la docencia descansan en una perspectiva dialéctica de la epistemología.

Freire señala, desde sus primeros ensayos, que el educando es sujeto no objeto de la educación. Este es un principio que se explica haciendo uso de dos proposiciones: el ser en y ser con el mundo. Estos términos llevan a afirmar que el mundo físico de las cosas, el de los seres vivos inferiores, inclusive los animales que más se acercan al ser humano, viven en el mundo; mientras tanto que el ser humano, además de que vive en el mundo, su característica principal es que vive con el mundo. Vivir en el mundo es vivir de contactos, estímulos, reflejos y reacciones; vivir con el mundo es vivir de relaciones, desafíos, reflexión y respuestas. Este principio, que es de carácter antropológico y que explica el lugar del ser humano en su universo natural y social, conduce a afirmar que en el «círculo de cultura» (el aula para la educación tradicional), el educando no es objeto sino sujeto de la educación. Este sujeto está haciéndose porque está incompleto y su vocación siempre será «ser más».

Estas afirmaciones inician el giro gnoseológico de la educación tradicional, pues tanto el educador como el educando son sujetos de la educación, ambos se proponen objetos para conocer y ambos necesitan métodos para acercarse al objeto cognoscible. Esta forma de plantear los tres elementos de la estructura del conocimiento genera, desde su base, una horizontalidad de carácter vivencial del proceso educativo y la participación democrática de educadores(as) y educandos en ese proceso. El giro gnoseológico propone el objeto a ser conocido como desafío para su conocimiento. Esto significa que ambos se confrontan con su propio universo para investigarlo, sea a través de las «palabras generadoras» del campesino que se decide aprender a leer, sean «los núcleos generadores» para los sectores populares que ya saben leer pero se descubren iletrados de su propio mundo o sean las «situaciones límites» del que se dice preparado(a) a nivel universitario y descubre que todavía no sabe leer su realidad.

Pero el giro no sólo es gnoseológico sino de carácter epistemológico. La docencia

y la investigación no pueden ir separadas porque, tanto educadores(as) como educandos son investigadores(as). Esto propone una superación de la dicotomía «enseñanza-aprendizaje» como comprensión tradicional de la educación, una concepción que arrastra todavía la imagen del sujeto educador que lo sabe todo y que vierte su sabiduría en el recipiente educando quien es el que aprende todo lo que se le dice («educación bancaria»). La educación no es un proceso de enseñanza-aprendizaje en ese sentido, sino un proceso de conocimiento donde todos enseñan y todos aprenden, un proceso creador y recreador. Para decirlo en el sentido actual de la epistemología contemporánea, el giro epistemológico freireano comienza con un giro a nivel gnoseológico, pero ese giro se cristaliza en un giro epistemológico de la educación donde docencia e investigación van de la mano, donde todos los participantes serán investigadores y donde el proceso de recreación y creación de conocimiento, que se inicia en la investigación, se completa en el diálogo, el método pedagógico por exce-

lencia. Este principio epistemológico supera una comprensión escolástica, empirista, positivista, inclusive kantiana y hegeliana de la educación. La educación será un proceso de recreación del conocimiento heredado por las generaciones anteriores y un acto creador de nuevo conocimiento, la práctica de la educación será un acto productivo de conocimiento.

III- LA IDEOLOGIA Y LA PRACTICA EDUCATIVA

Freire pertenece a una época y a un contexto específicos -Recife, Pernambuco, Brasil, la América Latina en las décadas de los sesenta y setenta- pero tiene la virtud que propone una filosofía de la educación, es decir que, a la vez que piensa al nivel de lo concreto piensa también al nivel de lo universal -su presencia en Ginebra lo pone en contacto con Europa, Asia y Africa además de su presencia en Estados Unidos-. Quizá sea esta una de las razones por las cuales podríamos señalar en Freire elementos que tienen vigencia. Pongo algunos ejemplos:

La relación que Freire

establece entre las condiciones históricas y la educación. Esta relación es olvidada en la teoría educativa latinoamericana y, yo diría, por razones también históricas. La educación latinoamericana a través de su historia tiene un lento y retrasado aprovechamiento de los adelantos del así llamado Primer Mundo. Por ejemplo, en la América hispano-lusitana, no fue sino hasta la primera mitad del siglo XX -con pocas excepciones- que empezaron a generalizarse las propuestas de Herbart, Rousseau, Froebel, Montessori y Pestalozzi, pensamiento que recogía no sólo los adelantos científicos sino también el humanismo que comenzó a madurar desde el Renacimiento europeo. Es decir, no sólo hemos tenido una «inexperiencia democrática», como diría Freire, sino también un colonialismo económico, social, político y también cultural.

La educación actual de la América Latina tiene su antecedente en los jesuitas y franciscanos quienes, al amparo de la conquista, de la colonización y de las tensiones entre la Reforma protestante y la Contrarreforma ca-

tólico-romana (generadas en el Concilio de Trento), iniciaron el proceso educativo cristiano-occidental de estas tierras. Se trasplantó una educación medieval en su versión española, actualizada al calor de la Contrarreforma y en contraposición a la *Didáctica Magna* protestante de Juan Amós Comenio. En otras palabras, la educación que se tiene en nuestras instituciones educativas es un producto de la Conquista y la Contrarreforma que le dio prioridad a la repetición y transmisión de las normas sociales traídas e impuestas por decreto desde una escolástica tardía que florecía en España, en desmedro de las comunidades indígenas que también tenían su tradición educativa, educación que fue violentada y silenciada por el espíritu y la fuerza militar del conquistador.

Por eso, nuestra educación fue -desde el tiempo de la Colonia- más prescriptiva, repetidora, transmisora de normas sociales y superficial, que le dio importancia a lo inmediato y a lo «cosmético». Esto ha hecho que la práctica de la educación haya sido, a partir de la Colonia, disper-

sa, desordenada, confusa y poco reflexiva; es por esto que lo científico ha llegado a estas tierras más como ideología que como ciencia, al margen de las pretensiones del positivismo en el campo de la historia, de la sociología, de la filosofía, de las ciencias humanas y de la educación. Por eso, se ha caído fácilmente en una concepción instrumental de la educación, sin reflexión, sin autocritica, sin teoría del conocimiento científico, con afirmaciones simplistas y asumida más como técnica.

Así que el modelo educativo tradicional arrastra profundas raíces coloniales sobre las cuales se intenta acomodar los adelantos técnicos y funcionalistas actuales: llámense conductistas o reconstruccionistas, para mencionar lo tradicional y lo avanzado de ese funcionalismo. Pero esos adelantos en el campo educativo ignoran todavía los antecedentes históricos y las condiciones actuales de carácter histórico que vive la mayor parte del mundo contemporáneo, incluida la América Latina. Por eso, parece acertada la afirmación de que hemos vivido

una «cultura del silencio», una conciencia «ingenua», «mágica», «sectaria», etc., una pedagogía de la opresión -léase «bancaria»-, correspondiente a una sociedad de opresores y oprimidos, no sólo militarmente ocupados en la conquista, sino ideológicamente sometidos.

De acuerdo con criterios sociológicos de su época, Freire reconoce en Brasil una «sociedad cerrada», a la cual pertenecía la sociedad, la cultura y la educación que se discute. Pero en Brasil también había una «sociedad abierta» que proponía una educación participativa, donde toda persona podía «decir su palabra», una sociedad a la cual pertenecía una cultura libre. Brasil también tenía una «sociedad en transición» a la cual pertenecía una «conciencia transitiva», en proceso de liberación. Por eso había que postular una *Pedagogía del Oprimido* y desde el oprimido correspondiente a una Sociedad Cerrada, una *Educación como Práctica de la Libertad*, una *Pedagogía del Proceso* -que es el nombre con el cual se publicó en inglés las *Cartas a Guinea-Bissau*- para que la «conciencia

ingenua» llegue a convertirse en «conciencia transitiva» que inicie el proceso hacia una «conciencia crítica». Esto es lo que quiere decir «concientización»: el tránsito de una conciencia ingenua a una conciencia crítica mediatizada por su propio mundo.

En otras palabras, no puede haber una educación neutral, toda educación es tributaria a una ideología. Y si una educación pretende ser racional y científica -así como una sociología, una economía, una política, una ciencia exacta y natural o una ciencia humana y social- no puede ignorar que es tributaria a una ideología. La educación para ser científica -y este es otro principio epistemológico- ha de objetivar la ideología a la cual es tributaria. Seguir pensando que se puede hacer una ciencia de la educación -y de cualquier otra ciencia- en forma neutral es una actitud acientífica, además de deshonesta. Freire está a favor de una ciencia histórico-hermenéutica pero crítica, que permita «integrarse» -no acomodarse- al mundo para transformarlo. La educación freiriana es una propuesta emancipatoria de la educación, emancipatoria

como lo propondría Habermas. Como las condiciones coloniales no han desaparecido sino que adquieren formas más sofisticadas y sus cambios se limitan a niveles formales y poco profundos, Freire sigue vigente, especialmente ahora que las polarizaciones de la Guerra Fría han terminado y la guerra parece plantearse a nivel ideológico.

IV- LA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

En el campo educativo propiamente dicho, la principal contribución de Paulo Freire parece ser la reconceptualización de la educación, no como modelo que habría que adoptar sino como tarea creadora sobre la base de la investigación, es decir, sobre la base del giro epistemológico al cual ya se hizo referencia. Consciente de que la educación no es un sistema aislado de las condiciones históricas de un pueblo -condiciones económicas, sociales, políticas y culturales-, propone la necesidad de reconceptualizar la educación a partir de su práctica.

La educación como sub-

sistema interactúa dialécticamente con otros subsistemas y pertenece a un sistema total; por esto, la reconceptualización de la educación no puede partir de la educación sistemática y escolarizada en vigencia sino de la práctica de la educación del oprimido, en la periferie del sistema, en sus situaciones concretas tales como sindicatos, comunidades, campesinos, etc., marginados por el sistema. Es allí donde se dan «los lugares posibles» de la *Acción Cultural para la Libertad*, es ahí donde se da el conocimiento emancipatorio porque es ahí donde se puede dar, con mayor probabilidad, la práctica social consciente sobre la realidad objetiva que condiciona al educando. Como Freire mismo lo afirma en su Primera Carta a Guinea-Bissau: a este nivel no se puede «dicotomizar la práctica de la teoría», el «trabajo manual... [del] trabajo intelectual», «el acto de conocer el conocimiento existente y el acto de crear el nuevo conocimiento», «el enseñar del aprender, el educar del educarse». Es ahí donde la práctica social, en la relación dialéctica y dinámica de todos los factores

presentes -«conflictos de clase»- adquiere su expresión productiva y «actividad creadora». Se trata de conocer la práctica social de la cual la práctica educativa forma parte y es su expresión. Es ahí donde nace la nueva práctica social y la educación alternativa, pero respuesta crítica al «proyecto global de la sociedad».

El principio de pensar la propia práctica -en este caso la práctica social-, es también un principio epistemológico. En la medida en que se profundiza el análisis de la práctica social también se profundiza el conocimiento del saber especializado en cualquiera de sus disciplinas -historia, economía, sociología, geografía, matemáticas, etc.-. La educación, inclusive la escolarizada, es parte de la práctica social, así como lo son las fábricas, los campos de producción agrícola, los centros de artesanías, etc. Los libros, los artículos en las revistas, los periódicos, los videos, las pinturas, las fotografías, el conocimiento que expresan los educadores, etc., son codificaciones de momentos de algún contexto concreto. Por eso, esos mate-

riales son mediaciones entre la realidad histórico-social y los «Círculos de Cultura» o aulas escolares. Esos materiales son también mediación entre educadores y educandos, entre educandos y educandos.

Esto es cierto cuando esas mediaciones se refieren a la propia práctica social; sin embargo, hay que advertir que poco se piensa la propia práctica. Las mediaciones que se usan en la educación formal -y me refiero al contexto específico en el cual trabajo- adoptan mediaciones de otras latitudes que perpetúan la dependencia y el colonialismo cultural y ocultan la propia práctica o evitan pensar en ella. Por ejemplo, se impone en las universidades la lectura de libros y revistas de otras épocas, de otros lugares, que tienen su origen en otros idiomas y otras culturas, que abordan problemas importantes de otras sociedades y otras épocas pero que -adoptadas para nuestra formación básica- evaden pensar la práctica social propia. El problema no radica en conocer lo que se escribe en otras latitudes y en otras épocas, lo cual es enri-

quecedor, el problema radica en la importación ideológicamente condicionada y acrítica de esos materiales. Dice Freire, «la cerrazón a experiencias realizadas en otros contextos es igual de equivocada que la apertura ingenua a ellas, o sea su importación pura y simple».

La reconceptualización de la educación debe partir de la propia práctica educativa, dentro de su contexto histórico-social específico, significa objetivarse como educador(a) y como educando, proponer acciones concretas para mejorar la práctica que se ha quedado corta, corregir la práctica equivocada o cambiar radicalmente la práctica. Pensar la práctica educativa es crear teoría de la práctica, único camino para pensar desde nosotros. Como dice Freire:

cualquiera que sea el lugar en que, tomando distancia del contexto concreto en que se lleva a cabo determinada práctica, ejercemos sobre la práctica una reflexión crítica, tenemos en él un contexto teórico, o sea una escuela, en el sentido radical que debe tener esta palabra.

Muchos quisieran encontrar en Freire prescripciones pedagógicas que se pudieran aplicar -como técnicas- en otros contextos. Nada más contrario al pensamiento freireano. Lo que Freire advierte es que hay que pensar la práctica educativa para transformarla, así como se piensa la práctica social para también transformar esa práctica. El método es la praxis y ésta es la «acción y reflexión» para la transformación. Cada educador deberá investigar su propia práctica y construir sus propias alternativas, cada comunidad deberá plantear su teoría educativa, en constante trabajo de producción, de acuerdo con la dinámica de la sociedad a la que se pertenece. La dinámica de la práctica educativa que se ubica dentro de la práctica social, que es dinámica, no admite recetas ni trasplantes acrílicos sino que levanta el desafío del trabajo científico que descubra nuevas situaciones y proponga formas diferentes de acción.

La reconceptualización de la educación freiriana se podría resumir en la «educación problematizadora». Pero aún así, la actualidad de

Freire radica no en su propuesta problematizadora de la educación que, dadas nuestras actuales condiciones podría tener vigencia, inclusive con novedades de grandes consecuencias en algunos contextos, sino en la radical propuesta de que para reconceptualizar una educación específica se hace necesario investigar la práctica social y, dentro de ella, la práctica educativa. Una filosofía de la educación, por ejemplo, no debe partir de los discursos sobrepuestos y muchas veces contradictorios de lo que se dice sobre la educación, sino de la práctica misma que se realiza. Mucho menos se podrá proponer una filosofía de la educación al estudiar para ello a Rousseau, Pestalozzi, Montessori o Dewey, para poner algunos ejemplos, si no se requiriría investigar nuestro propio universo educativo, del cual forma parte «el universo vocabular» propio, del iletrado por ejemplo. No que se ignore a esos -y muchos otros- grandes educadores(as) sino que ellos(as) serán mejor aprovechados(as) en la medida en que se estudien desde la perspectiva de la práctica concreta.

Si algo da vigencia a Freire es este giro epistemológico. La reconceptualización de la educación deberá pasar, en cada caso, por la práctica educativa como parte de la práctica social, lo cual significa pensar todo lo que converge en el proceso educativo y las condiciones que la hacen posible. Para pensar filosóficamente la educación hay que tomar en cuenta todos los factores que participan dialécticamente en el proceso de reproducción y producción del conocimiento, todo lo que hace posible y sostiene ese proceso, sea interno o externo al mismo.

A los educadores se les impone pensar su propia práctica, no sólo para explicar el proceso, comprenderlo, interpretarlo, incorporarse al sistema y cruzarse de brazos, sino pensarlo críticamente, de tal manera que se haga una selección de aquello que urge ser pensado, estudiado y sistematizado, aquello que se hace necesario consolidar, mejorar o cambiar en forma radical. Es decir, se hace necesario pensar la educación desde la perspectiva crítica que permita el cambio que sea necesario, supere com-

preensiones e interpretaciones «neutrales», residuos de planteamientos positivistas mal comprendidos. Es más, se hace necesario construir propuestas alternativas a los sistemas coloniales de educación que sobreviven y se robustecen en perjuicio de nuestros pueblos.

Estas son algunas reflexiones que -en un primer momento- motivan las preguntas que nos hemos planteado, reflexiones que se hacen desde la perspectiva de nuestra propia práctica educativa y filosófica. Un análisis más detenido en esta dirección podría hacerse de toda la obra freireana. ¿Qué vigencia tienen los planteamientos de Paulo Freire? Su giro epistemológico plantea la educación como parte de la totalidad social; es decir, es una ciencia social, que supera una visión escolástica y metafísica que tanto critica el positivismo o una visión positivista y funcionalista que se adoptan acríticamente en nuestro subcontinente. ¿Es acaso Freire un pensador del pasado ya superado? La respuesta sería «sí y no». Freire es un educador del pasado en

tanto que corresponde a una época específica de la historia educativa de Brasil y de la América Latina, pero no está superado en tanto que Freire propone un giro epistemológico al quehacer científico en el campo de las ciencias sociales, en especial en el educativo, que afirma que ninguna educación -como ninguna ciencia- es neutra, pues todo trabajo científico pertenece a un contexto histórico-social. La ideología de ese contexto y el grupo social al cual se pertenece son ele-

mentos que hay que asumir si se quiere dar una respuesta actual y científica de la educación. Y ¿cuál fue su principal contribución a la educación latinoamericana? La reconceptualización de la educación, pero no como modelo que habría que aplicar en toda la América Latina y en todo el mundo, sino como tarea reconceptualizadora de la educación propia a partir de la práctica también propia.

San José, Costa Rica, marzo de 1996.

Referencias Bibliográficas

- Freire, Paulo. «Contribución al Proceso de Concientización en América Latina». En *Cristianismo y Sociedad*. Montevideo: Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad, 1968.
- _____. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso*. Bogotá: Siglo Veintiuno, 1979.
- _____. *La Educación como Práctica de la Libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- _____. *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- _____. *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. Argentina: Siglo XXI Editores, S.A., 1973.
- _____. *Cambio*, s.l. Editorial América Latina, s.f.
- Konstantinov, F.V. *Fundamentos de la Filosofía Marxista*. México: Editorial Grijalbo, 1965.
- Lenin, V.I. *Obras Escogidas. Materialismo y Empiriocriticismo. En torno a la dialéctica*. Moscú: Editorial Progreso, 1976.
- Ordóñez, Jacinto. *Paulo Freire's Concept of Freedom; A Philosophical Analysis*. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Graduate School of Loyola University of Chicago in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, December, 1981.
- Torres, Carlos A. *Entrevistas con Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika, 1978.
- _____. *La Praxis Educativa de Paulo Freire*. México: Ediciones Gernika, 1979.