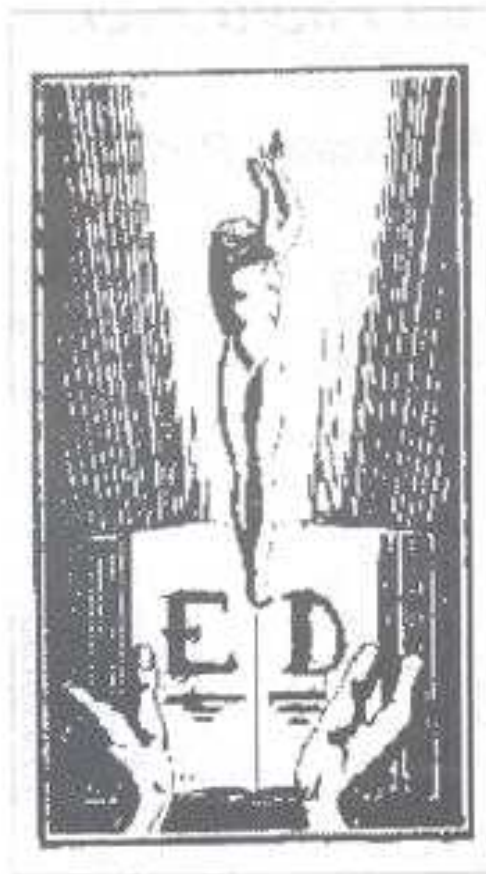


Ponencia presentada en la reunión de decanos de facultades humanísticas de universidades estatales centroamericanas (Cofahca) en Antigua, Guatemala, en febrero de 1993 y publicada en la revista *Identidad centroamericana* (año 1, n. 1, junio 1993)



EDUCACION Y DESARROLLO

# *El giro epistemológico de la educación de Paulo Freire*

*Por Jacinto Ordóñez*

## INTRODUCCIÓN:

El pensamiento de Freire es producto de las condiciones histórico-sociales que vivía Brasil y Chile en la década de los 60s, lugares donde realizó su práctica educativa. **La educación como práctica de la libertad**, uno de sus primeros ensayos, no se puede comprender ni someter a crítica sin vincularlo 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 40s y durante toda la década de los 50s; es más, se sigue enriqueciendo hasta el día de hoy.

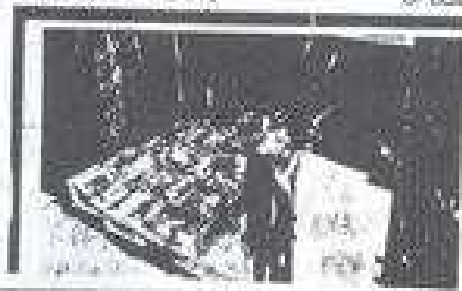
Por eso, el pensamiento de Freire habrá de interpretarse dentro del contexto de ese proceso histórico que comenzó en Pernambuco, siguió en Brasil como un todo, se extendió a Chile y a la América Latina y, en la década de los 70s, se proyectó a todo el mundo.

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

## Pedagogía del oprimido

Paulo Freire

8ª edic



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, no sin antes reconocer de que pueden haber otros acercamientos a esas mismas preguntas.

## I. EL GIRO EPISTEMOLÓGICO DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE:

Una de las contribuciones más significativas de Paulo Freire es, desde nuestra perspectiva, el giro 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 entre sus textos, que son muchos, una entrevista hecha por la Revista **Cuadernos de Educación** y el Departamento de Pedagogía de la Universidad Católica, ambos de Chile (1972).<sup>1</sup> 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. Se intenta seguir el orden de esa entrevista con propósitos de análisis y de algunos comentarios que esperan clarificar 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".<sup>2</sup> 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, indiscutiblemente, 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. Por eso, 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 acusa de idealista, se hacían desde la perspectiva objetivista-mecanicista. Se debe recordar que el idealismo considera la conciencia como hacedora de la realidad y, por el contrario, el mecanicismo objetivista considera la conciencia como réplica de la realidad; pero según Freire, ambas son posturas idealistas: el

objetivismo mecanicista, supuestamente contrario al idealismo, es equivoco, 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 epistemología 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 éste 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. 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, la percepción se considera como la realidad del ser humano. Las sensaciones y las percepciones son dimensiones también psicológicas y se niegan a incorporar 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 conocimiento nuevo que interesa a los desposeídos de conocimiento propio, a la nación consumidora de conocimiento extraño y a una región que

## Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia

Paulo Freire



necesita de conocimiento básico para su propio 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 críticamente, 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 almacenado.

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 almacenable, 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. 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 realidad.<sup>3</sup> 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, decía 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 atenemos a ella. El compromiso de todo investigador(a) que tenga como opción transformar la 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 esté 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 una neutralidad que no existe y de esto ya han hablado Chomsky y otros científicos. En la entrevista que se le hace, Freire cita a un científico francés que 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 élite, 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 EPISTEMOLÓGICO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA:

Ese giro epistemológico tiene sus implicaciones en la epistemología específica de la educación. Tanto la investigación como el proceso mismo de la docencia descansa 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 con 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 vivientes 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. Este 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 excelencia. 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 específico -Recife, Pernambuco, Brasil, la América Latina en

la década 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 y la América Latina. Quizá esta sea 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 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 segunda mitad del siglo XIX -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 católico-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, en desmedro de las comunidades indígenas que también tenían su tradición educativa y 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, 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, dispersa, desordenada, confusa y poco reflexiva; por esto, 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 autocrítica, sin teoría del conocimiento científico, con afirmaciones simplistas y asumida más

como técnica.

Así que el modelo educativo tradicional arrastra profundas raíces coloniales sobre los cuales se intentan 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, mediatizado 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. Esta objetivación es parte de su científicidad. Seguir pensando que se puede hacer una ciencia de la educación -y de cualquier otra ciencia- en forma neutral es una actitud anticientífica, 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 el epistemólogo alemán Habermas. Como las condiciones coloniales no han desaparecido sino que adquieren formas más sofisticadas y sus

cambios no son más que "cosméticos". 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 subsistema 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 -evigencia sino de una educación de oprimido, en la periferie del sistema, en sus situaciones concretas tales como sindicatos, comunidades campesinas, etc., marginados por el sistema. Es ahí 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, educar del educarse". Es ahí donde la práctica social, en su relación dialéctica y dinámica adquiere su expresión productiva, de "conflictos de clase" y de "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, como 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 materiales 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- adopta 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 enriquecedor; 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. Nos dice:

"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 opciones, 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 acríticos, sino que levanta el desafío del trabajo científico para que éste 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, sino se requeriría investigar nuestro propio universo educativo, del cual forme parte "el universo vocabular" del iletrado.

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 haga una selección de aquello que urge ser pensado, estudiado y sistematizado, aquello que se hace necesario consolidar, mejorar o cambiar en forma radical. Se hace necesario pensar la educación desde la perspectiva crítica que permita el cambio que sea necesario, que supere comprensiones e interpretaciones 'neutrales', residuos de planteamientos positivistas. Es más, se hace necesario construir propuestas alternativas a los sistemas coloniales de educación que sobreviven y se robustecen en perjuicio

de nuestros pueblos.

### CONCLUSIÓN:

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 adopta acríticamente en nuestro sub-continente. ¿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 él 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 elementos 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 de aplicar en toda América Latina y en todo el mundo, sino como tarea reconceptualizadora de la educación propia a partir de la práctica también propia.

#### BIBLIOGRAFÍA:

Freire, Paulo. "Contribución al Proceso de Concientización en América Latina". En **Cristianismo y Sociedad**. Montevideo: Junta Latino Americana de Iglesia y Sociedad, 1968.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una Experiencia Pedagógica 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 Argentina Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. **Cambio**. S.L.: Ed. América Latina, s.f.

Konstantinov, F. V. **Fundamentos de la Filosofía Marxista**. México: Editorial Grijalbo, 1965.

Lenin, V.I. "Materialismo y Empiriocriticismo. En torno a la Dialéctica," en **Obras Escogidas**. Moscú: Editorial Progreso, 1976.

Ordóñez, Jacinto. **Paulo Freire's Concept of Freedom: A Philosophical Analysis**. (Loyola University, Chicago: Ph. D. Dissertation, December, 1981).

Torres, Carlos. **Entrevistas con Paulo Freire**. México: Ediciones Gernika, 1978.

Torres, Carlos A. **La Praxis Educativa de Paulo Freire**. México: Ediciones Gernika, 1979.

#### Notas:

1. Esta entrevista fue publicada en **Entrevistas con Paulo Freire**, compilado por Carlos Torres Novoa. México: Editorial Gernika, 1978, pp. 51-77.
2. 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 mucho de los temas que en esa entrevista se tocan.
3. Praxis, según Freire, es acción y reflexión para transformar el mundo, especialmente el social.