

Paulo Freire: rupturas en la pedagogía moderna latinoamericana

Lidia Rodríguez*

Resumen

Este trabajo describe el método de alfabetización de adultos creado por Paulo Freire, recuperando su valor como síntesis de sus posiciones filosóficas y su concepción acerca del modo de producción de conocimiento. Relata su nacimiento, surgido a partir de las preocupaciones por la pobreza del nordeste brasileiro, y alimentado en su comienzo con aportes del pensamiento desarrollista y de la iglesia de la teología de la liberación. Recuperando el valor del pensamiento freireano como ruptura y apertura de la educación moderna, analiza finalmente las tensiones en su propuesta y en las lecturas que de ella se hicieron entre las categorías de diálogo, que radicaliza la situación de horizontalidad entre las posiciones de educador y de educando; y la de concientización, que enfatiza el papel del educador en las transformaciones de conciencia del educando. Desde ese aporte, plantea algunas de sus potencialidades en el actual contexto latinoamericano.

Abstract

This work describes the method of adults' literacy created by Paulo Freire, recovering his value as synthesis of his philosophical positions and his conception brings over of the way of production of knowledge. It reports his birth arisen from the worries for the poverty of the north-east brasileiro, and fed in its beginning with contributions of the thought "desarrollista" and of the church of the theology of the liberation. Recovering the value of the thought freireano as break and opening of the modern education, it analyzes finally the tensions in it offer and in the readings that of it were done between the categories of dialogue, which toughens the situation of equality between the positions of educator and of pupil; and it of concientización, that emphasizes the role of the educator the transformations of conscience of the pupil.

I. Introducción

El pensamiento desarrollista y las políticas que inspiró y que fueron implementadas en el continente durante la década del 50 y principios de los 60 tuvieron un efecto paradójal. Su fracaso fue el terreno político, social e intelectual donde se gestó una nueva construcción discursiva que encontró en la categoría de liberación su eje articulador. La teoría de la dependencia, surgida también en la CEPAL, planteó así las causas profundas y de orden

* Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de Entre Ríos.

estructural de la pobreza latinoamericana. La liberación será desde entonces el concepto organizador de sentidos de época.

Este viraje tuvo consecuencias profundas respecto al modo de pensar las transformaciones que se consideraban necesarias para el continente. Ya no se trata de un desarrollo lineal y continuo, sino de la necesidad de emergencia de un momento de ruptura y quiebre en el devenir histórico.

Por otro lado, la teoría de la dependencia puso en cuestión el relato civilizatorio al problematizar el concepto de desarrollo y sus implicancias como el único modelo de crecimiento legítimo. Puso en evidencia también que la entrada de América Latina al orden mundial moderno se realizó en relaciones de subordinación.

La dependencia como un rasgo constitutivo de la identidad latinoamericana será también, años después, la categoría en la que Halperín Donghi va a encontrar la posibilidad de una historia contemporánea de América Latina: *"Una historia de América latina que pretende hallar la garantía de su unidad y a la vez de su carácter efectivamente histórico al centrarse en el rasgo que domina la historia latinoamericana desde su incorporación a una unidad mundial, cuyo centro está en Europa: la situación colonial. ..."* (Donghi, 1992)

Desde la teología de la liberación, de la cual va surgiendo también una filosofía de la liberación, surgieron sin duda aportes sustantivos a aquel proceso de pensamiento. El significado bíblico de la pobreza, el pueblo como lugar de salvación, el cuestionamiento de la teología europea en la medida en que no da cuenta de sus condiciones históricas de producción, fueron algunas de los temas que enriquecieron reflexiones acerca de la identidad latinoamericana. También pusieron en cuestión la existencia de conceptos universales, planteando la necesidad de construir un pensamiento nacido de la problematización de las situaciones históricas específicas.

Comenzaba a plantearse en América Latina la deconstrucción de la "trampa" del discurso de la modernidad, que luego va a ser conceptualizado como "geopolítica del conocimiento", que *"creó la ilusión de que el conocimiento es de-incorporado y des-localizado"* y que desconoce la importancia de *"los lugares epistémicos, éticos y políticos de enunciación"* (Mignolo, W., 2003).

Es a partir del descubrimiento de América que se organizó el relato moderno universalizando la historia y la cultura europea. En ese proceso, *"América Latina" se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser "modernos" como si la "modernidad" fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder.* (Mignolo, 2003)

El discurso civilizatorio, construido como relato emancipatorio de características universales (Lander, 1993) fundó la pedagogía latinoameri-

cana. Puiggrós plantea la lectura del Requerimiento, documento escrito en 1513, como su escena fundante. El texto planteaba que suponía que los indios no habían sido informados que Dios, a través del Papa, había entregado el continente americano a los españoles y los portugueses. Por lo cual el Requerimiento debía ser leído a los indios en presencia de un oficial del Rey, en idioma español. *"Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias demás de la esclavitud. La relación pedagógica entre americanos y españoles se establecía como una relación de dominación. Aceptar educarse en la cultura dominante y bajo la ley del dominador era condición para conservar los derechos fundamentales"* (Puiggrós, 1996)

En particular los Sistemas de Instrucción Pública Centralizados y Estatales (SIPCE) (Puiggrós, A. 1990) latinoamericanos organizados en el siglo XIX contribuyeron de modo fundamental a la constitución de la serie de mitos acerca de la centralidad y la superioridad de las sociedades y los conocimientos europeos, base de legitimación la violencia física y la violencia "epistémica" (Dussel, 1993).

La otra cara del "progreso" para América Latina fue construcción de un lugar subordinado en la jerarquía cultural, que hacia el interior de los países acompañó los procesos de subordinación de los grupos populares en los terrenos económico y social.

Esa educación requerida por el proyecto civilizador, "pedagogía bancaria" (Freire, 1975) es la que fue puesta profundamente en cuestión por Paulo Freire, al denunciar su capacidad de legitimar, a la vez de ser legitimada, por el saber del colonizador.

Pero el aporte de Freire no fue solo de denuncia. Por el contrario, sentó las bases filosóficas, éticas, epistémicas para pensar otra pedagogía, en el marco de un discurso centrado en la liberación que ya cuestionaba la existencia del conocimiento moderno en tanto erigido en universal. Como decía el teólogo de la liberación Gustavo Gutiérrez: *"Pero para que dicha liberación sea auténtica y plena, deberá ser asumida por el mismo pueblo oprimido, y para ello deberá partir de los propios valores de ese pueblo. ... Desde este último punto de vista, uno de los esfuerzos más creativos y fecundos que se han hecho en América Latina son las experiencias y trabajos de Paulo Freire, que intenta construir una "pedagogía del oprimido"* (Gutiérrez, 1972)

Las dictaduras de los años 70 interrumpieron el proceso que hubiera permitido una suerte de puesta a prueba masiva del método, con las inevitables consecuencias para su discusión y su profundización. El pensamiento freireano no sólo fue reprimido por el pensamiento conservador, sino que

también sufrió a veces, incluso de parte de sus mismos defensores, un proceso de cierta reducción y empobrecimiento.

Sin embargo, su obra ha sido leída y releída en todos los continentes. La Pedagogía del Oprimido, sin duda su obra más significativa, ha sido traducida a varios idiomas, como el sueco, noruego, finlandés, dinamarqués, griego, árabe, chino. Por otro lado, su trabajo no ha cesado de plantear diversas críticas y debates, en distintos países. (Ranciere, J. 2003; Ayuste, A.; Flecha, R. et al, 1994; Pérez García, S., 2001)

Sin desconocer esos avances, el objetivo de este trabajo es la recuperación de algunos de los aspectos del pensamiento freireano que aportan a pensar la pedagogía del nuevo milenio, desde la situación particular del continente.

II. El surgimiento del "método Freire"

Hablar sin más del "método Freire" deja abierto al peligro a una cierta reducción de su propuesta pedagógica a una serie de pasos que pueden ser desarrollados de modo más o menos mecánico. Por el contrario, debe ser analizado como una síntesis de su pensamiento, una propuesta en la que logra traducir sus postulados filosóficos y antropológicos, y su teoría del conocimiento, a una metodología de la enseñanza de la lecto escritura que por primera vez reconoce la especificidad del problema del aprendizaje de la alfabetización para sujetos adultos. Más que método Freire, es conveniente hablar de su teoría del conocimiento. (Lens, 2001).

El surgimiento del método no puede comprenderse por fuera del contexto político intelectual de los años 60, y es preciso ubicarlo también en el Nordeste brasileño, uno de los lugares más pobres de América Latina. En un país que, hacia los años 60, contaba con un 39% de la población (UNESCO 1997) adulta analfabeta. Lo cual significaba, además, que esos 16.856.600 hombres y mujeres estaban también excluidos del derecho al voto.¹

La preocupación por la educación fue central en el modelo desarrollista hegemónico de entonces, que veía el problema de seguridad que la pobreza representaba, en particular después de la revolución cubana. La educación de adultos recibió en América Latina un impulso muy importante de mano de esas políticas. Por primera vez se planteó su incorporación a los sistemas de enseñanza estatales teniendo en cuenta su problemática específica, y cobraron importancia diversas propuestas como la de "educación permanente", "extensionismo agrícola", "formación de líderes", y otras que, sostenidas por la teoría del capital humano reconocían la importancia del cuidado de la salud y la educación en beneficio del desarrollo capitalista.

La propuesta freireana, aún vinculada al pensamiento desarrollista y nacionalista que tuvo un fuerte impulso en el Instituto Superior de Estudios Brasileños creado por el presidente Juscelino Kubitschek (1956 – 1961) y dirigido por Alvario Viera Pinto, radicalizaba algunos de estos planteos.

Freire no caracterizaba la situación de su país simplemente como de "subdesarrollo", sino que consideraba que el Brasil se encontraba en un momento de transición, en el cual se estaba constituyendo otro sujeto político, porque "el pueblo emerge." (Freire, P. 1969)

"Era preciso "dar-lhes a palavra" para que "transitassem" para a participação na construção de um Brasil, que fosse dono de seu próprio destino e que superasse o colonialismo." (Gadotti M. 1996)

A diferencia del discurso hegemónico de la época, el esfuerzo alfabetizador tuvo desde el comienzo en Freire un profundo sentido político.

La tarea educativa, por lo tanto, sería la de colaborar en esa emergencia, de modo de pasar de una "conciencia ingenua" a una "crítica". Ésta última se caracteriza por la una "aprehensión de la causalidad auténtica" (Freire, P. 1969), que posibilita la "integración con la realidad" (Freire, P. 1969) y la acción transformadora (Freire, P. 1969); mientras que la conciencia mágica o ingenua no tiene una clara comprensión de esa "causalidad auténtica" (Freire, P. 1969), y por ello sólo puede "adaptarse", "acomodarse" (Freire, P. 1969) a la situación.

Como militante social católico en los '50, Freire coordinó Programas de Educación de Adultos del Gobierno de Getulio Vargas. Fue asistente, y luego Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social de la Industria (SESI/PE) de Pernambuco. En esa labor realizó sus primeras experiencias pedagógicas, que lo conducirían posteriormente a la creación de su método educativo.

Al igual que en otros países latinoamericanos, durante esos años se dio un particular proceso en el cual los jóvenes, a veces estudiantes, otras militantes políticos, sociales y religiosos, realizaban distinto tipo de experiencias de trabajo con sectores populares. Ese movimiento se vinculaba al espíritu que venían construyendo ciertos grupos de la iglesia católica, especialmente después del Concilio Vaticano II (1962-1965), y que irá conformando la Teología de la Liberación, para la cual sólo a partir de la "opción por los pobres" es posible la reflexión teológica en América Latina.²

Aunque este tema no se analizará aquí, vale la pena señalar que algunos de los elementos pedagógicos propuestos por Freire serán tomados por la teología de la liberación. Su influencia puede leerse, por ejemplo, en los Documentos Finales de la Segunda Conferencia General del Episcopado

Latinoamericano (Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, 1968), reunida en 1968 en la ciudad de Medellín, que es documento casi fundacional de ese línea teológica

El presidente desarrollista Juscelino Kubitschek, al igual que los que le sucedieron, Janio (1961) y Goulart (1961-1964), tuvo influencia de los sacerdotes de la Iglesia "progresista". Por ejemplo, la creación del importante organismo llamado SUDENE (Superintendencia del Desarrollo Económico del Nordeste) se debió a la iniciativa del Consejo Episcopal Brasileño presidido por el teólogo de la liberación, Helder Cámara, uno de los principales referentes de la Teología de la Liberación, quien comparte con Paulo Freire, cabe mencionar, el afecto hacia el Nordeste del Brasil, del que es oriundo.

El primer esfuerzo de sistematización de aquellas ideas producidas en esas primeras experiencias lo hará Paulo Freire en su tesis doctoral que presentará en 1959, transformada luego en el libro *Educación y Actualidad Brasileña*.

En 1961, como coordinador del 'Proyecto de Educación de Adultos' en el Movimiento de Cultura Popular de Recife, Freire inició de modo más sistemático el desarrollo del método. Allí creó el 'Círculo de Cultura', y el 'Centro de Cultura', que él caracteriza como "dos instituciones básicas de educación cultural popular" (Freire, P. 1969). Iniciaba así la construcción de un nuevo vocabulario para una nueva pedagogía. "Círculo de Cultura" reemplaza a "escuela"; "Coordinador de Debates" a profesor, y participante del grupo a alumno.

En el Círculo de Cultura, se organizaban debates "tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación." (Freire, P. 1969) Para la elección de los temas se realizaban entrevistas, a partir de las cuales surgían los temas de interés. Se trataban temas como, por ejemplo: 'Nacionalismo', 'Fuga de divisas', 'Evolución política del Brasil'. En esa misma experiencia Freire comenzaba también a experimentar la técnica de organizar ayudas visuales para promover el diálogo en los debates, donde los resultados "eran sorprendentes." (Freire, P. 1969)

A partir del conocimiento que tiene de esa experiencia, Calazans Fernández, secretario de Educación del gobierno de Aluísio Alves en Río Grande do Norte, visitó a Freire en Recife, y le propuso desarrollar los Círculos para la Alfabetización. Debido en parte a que el financiamiento provenía de la Alianza para el Progreso, Paulo Freire estableció algunas condiciones para llevar a cabo la experiencia, de modo de garantizar la independencia de la propuesta de los poderes políticos. Pidió que se llevara a cabo un convenio entre la Secretaría de la Educación de Río Grande do Norte y el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; estableció que él se haría cargo como director del Servicio de Extensión Cultural, y no sería

empleado por el gobierno; y cualquiera que fuera la ciudad escogida para desarrollar la primera experiencia, no debería ser visitada por el gobernador durante el proceso (Freire, P. 1987)

Aceptadas las condiciones, el gobernador indicó Angicos para la primera experiencia, ciudad a la que él estaba afectivamente ligado. El alcalde era Djalma Maranhão, un hombre de izquierda que estaba lanzando la campaña de educación "De Pie en el Suelo también se Aprende a Leer". (Goes, Moacir 1980)

Los resultados obtenidos—"300 trabajadores alfabetizados en 45 días" (Freire, P. 1974)—hicieron que la Alianza para el Progreso (ALPRO), se interesara por su propuesta.

Este hecho, unido a su pensamiento cristiano, le significó fuertes críticas de los grupos políticos de izquierda. (Paiva, V., 1982; Puiggrós, A. 1993) No nos detendremos en este punto aquí, pero sin duda los debates y tensiones entre el pensamiento y la política marxista y la cristiana, puestos de manifiesto en Brasil, en Chile, en Guinea-Bissau, son un punto de análisis importantísimo de análisis en la obra freireana, que él mismo retoma en uno de sus más importantes y últimos libros, la *Pedagogía de la Esperanza*. (Freire, P. 1999)

En el año siguiente, Paulo Freire fue invitado por el Presidente João Goulart y por el Ministro de la Educación, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar la alfabetización de adultos en ámbito nacional.

Goulart fue el último presidente laborista. Había estado vinculado personalmente a Getulio Vargas y en su gobierno retomó las ideas de protección al trabajador y de un desarrollo nacional, "fue considerado su heredero, el jefe del populismo, del PBT" (Iglesias, Francisco 1992). Reorientó el proceso de industrialización, estableció relaciones con la Unión Soviética, y se vinculó con China Popular, África y América Latina. Después del plebiscito de 1963, que reafirmó la voluntad popular de restablecer el régimen presidencialista que había sido modificado por uno parlamentarista para reducir el poder de la presidencia cuando esta pasó a manos de Goulart, el gobierno que se constituyó "tenía color de centro izquierda sin radicalismos" (Freire, P. 1974). El golpe no se haría esperar.

Entre junio de 1963 y marzo de 1964, cuando Castello Branco encarceló a Freire e interrumpió los trabajos, pudo realizarse la primer parte del Plan Nacional de Alfabetización, que consistía en la formación de los coordinadores de los grupos de alfabetización. Llegaron a realizarse cursos de formación en la mayor parte de las capitales de los Estados. Se preveía la instalación de 20.000 círculos de cultura, que alfabetizarían a 2 millones de alumnos en un año. (Freire, P. 1974) En 1964, estaba prevista la instalación

de 20 mil círculos de cultura para 2 millones de analfabetos. Este proceso no implicaba solamente el acceso a la lecto escritura, sino que tenía incidencia muy concreta en el terreno electoral: "en el Estado de Sergipe, por ejemplo, el plan debía añadir 80.000 electores a los 90.000 existentes; en Pernambuco, el número de votantes pasaría de 800.000 a 13.000.000, etc" (Freire, P. 1974)

Esa experiencia sentó las bases del método Freire, que luego se irá enriqueciendo con otros trabajos y desarrollos conceptuales. Pero que nunca perderá su base profundamente política. "Não basta saber ler que 'Éva viu a uva', diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho." (Gadotti M. 1996)

En el punto siguientes se describe y se analiza el método de alfabetización, tal como fue implementado en la experiencia brasilera. Vale la pena señalar que su implementación ha tenido diversas características, incluso el mismo Freire lo re-crea en sus trabajos inmediatamente posteriores en Chile y en varios países de África.

III. El "método Freire"³

a. Etapa preparatoria

Es fundamental que la tarea alfabetizadora se realice teniendo en cuenta la problemática real de aquellos a quienes se dirige, evitando el tipo de lecturas infantiles ofrecidas por las tradicionales cartillas de alfabetización, y poniendo especial atención en las palabras con las que se iba a trabajar. "En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión 'bancaria' proponer a los educandos el desvelamiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si 'Ada dio el dedo al cuervo', para después decirles, enfáticamente, que no, que 'Ada dio el dedo al ave'." (Freire, P. 1975)

Esta etapa consistía en un trabajo que permitía detectar las situaciones-problema más significativas del lugar, como base para la selección de las palabras generadoras para la alfabetización y los temas significativos para la postalfabetización.

La dialogicidad de la educación freirana comienza antes de la situación pedagógica propiamente dicha, cuando el educador se "pregunta en torno a qué va a dialogar" (Freire, P. 1975). Es decir, cuando se pregunta acerca del "contenido programático de la educación." (Freire, P. 1975)

Para un educador dialógico, esta respuesta no puede reducirse al programa en el sentido de un conjunto de informaciones que son organizadas

por el educador e impuestas a los educandos. Por el contrario, se trata de "la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada". (Freire, P. 1975)

Si la educación "auténtica" es diálogo, no puede ser de un sujeto "para" o "sobre" otro, sino de uno "con" otro, con la mediación del mundo. El contenido programático de la educación se hará teniendo en cuenta esas visiones del mundo que desafían a unos y otros, que "implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación". (Freire, P. 1975)

Por ello, el punto de partida de la puesta en marcha de un proceso educativo es la definición del contenido programático, que surge de la "realidad mediatizadora", a partir de

"plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a nivel intelectual, sino a nivel de la acción" (Freire, P. 1975)

En esa etapa se inicia el diálogo, donde lo que se pretende investigar no son los hombres sino "su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores." (Freire, P. 1975)

En la educación problematizadora, la investigación del contenido programático de la educación es una tarea pedagógica, dialógica por excelencia. El contenido programático "se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus 'temas generadores'. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose." (Freire, P. 1975) El contenido programático no lleva finalidades para ser impuestas sino que "refleja sus anhelos y esperanzas" (Freire, P. 1975)

El educador dialógico devuelve a los hombres de quienes los recibió el universo temático recogido en la investigación.

El punto de partida de la dialogicidad es la investigación del contenido programático, y esa investigación ya es concientizadora.

Los hombres pueden tener conciencia del devenir, en el marco del cual se organizan las "unidades epocales", relacionadas unas con otras. Cada unidad epocal está conformada por "el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud." (Freire, P. 1975) Estos temas implican sus contrarios, "sólo pueden ser abordados en relación dialéctica con sus opuestos." (Freire, P. 1975) E implica que, frente a ese universo de temas, los hombres toman posición.

Esos temas, que se llaman generadores porque contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros temas, se refieren a las situaciones límite que es necesario superar. Cuando los temas no son percibidos como tales, se presentan como determinaciones históricas frente a las cuales el hombre sólo puede adaptarse. Cuando se llega a visualizarlas como problema que requiere ser resuelto, surge el "inédito viable" (Freire, P. 1975)

Por ello la acción liberadora debe estar no sólo en relación con los temas generadores de la época, sino con la percepción que de ellos tengan los hombres. Para ello es necesaria "la investigación de la temática significativa." (Freire, P. 1975) Los temas generadores se organizan de lo universal a lo regional, nacional, etc. En esta primera etapa de su pensamiento, Freire ubica el tema de la liberación-dominación como más universal mientras que subdesarrollo sería lo más específico de América Latina. De la misma manera, en cada unidad nacional se ve la contradicción de la "contemporaneidad de lo no coetáneo." (Freire, P. 1975) Por ello es que a nivel de lo local, no necesariamente es captado el tema de carácter nacional. Los hombres no tienen la visión de la totalidad. Ese es justamente el objetivo de la educación problematizadora: reconocer la interacción de las partes de la realidad. Investigar el tema generador es investigar la praxis de los hombres, su pensamiento sobre la realidad, que es reflexión y acción. Por ello es fundamental que en la investigación ambos – educador y educando, investigadores y pueblo – sean sujetos de la misma. Esta participación activa permite profundizar la toma de conciencia.

El riesgo de la investigación no es que exista una supuesta "pérdida de objetividad" que corrompa el análisis, sino que el centro de la investigación se corra desde la temática significativa a los hombres como objeto.

"La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará." (Freire, P. 1975)

Los hombres son seres en situación, y son más en tanto puedan pensar y actuar sobre esa situación. El pensar crítico permite pasar de la *inmersión* en la situación a la *emersión*, y luego a la *inserción crítica*. La *inserción* es la propia conciencia histórica.

"Es en este sentido que toda investigación temática de carácter concientizador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar." (Freire, P. 1975)

Esta etapa puede dividirse en cinco subetapas:

1. Identificación de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona
2. Selección del universo vocabular y de las palabras generadoras
3. Elaboración de las codificaciones para la investigación
4. Decodificación en los círculos de investigación
5. Reducción y selección de palabras generadoras.
6. Elaboración de las codificaciones para la alfabetización

1. Identificación de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona e investigación del universo vocabular (Freire, P. 1969)

Los investigadores comienzan su trabajo con charlas informales en la zona, explicando el motivo de su presencia y el tipo de investigación que pretenden realizar. Se va organizado así un equipo local, con la inclusión de un número de personas del lugar que quieran participar directamente de la investigación.

Una vez conformado ese equipo, se inician las visitas de observación al área, en distintos días, horarios y lugares, de modo de cubrir la mayor cantidad de aspectos de la vida de la comunidad.

Es muy importante que los investigadores tengan claro que su tarea es la de llevar a cabo la investigación temática, que es en sí misma una tarea educativa, y que de ningún modo su trabajo implica transmitir su propio marco conceptual.

Desde el punto de vista metodológico, puede plantearse que lo que ellos realizan es una decodificación "al vivo" (Freire, P. 1975), no sobre láminas o fotografías como se hará luego en el proceso alfabetizador, sino analizando las dimensiones parciales que los van impactando, a través de su propia observación y a través de diálogos informales con los habitantes. Durante ese período, los investigadores irán registrando sus observaciones: las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis.

A partir de esas observaciones, elaboran informes que se discuten luego en seminarios de evaluación. Esos seminarios, que se realizan en el área de trabajo, constituyen un segundo momento de la 'decodificación' al vivo que los investigadores realizan de la realidad, al discutir sus informes en el marco del grupo. De ellos, participan tanto los investigadores profesionales como de los auxiliares de investigación, "representantes del pueblo".

Se obtienen así "situaciones existenciales típicas del grupo con quien se va a trabajar" (Freire, P. 1969), y se van aproximando a las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona.

Estas contradicciones se encuentran constituyendo 'situaciones-límite', envolviendo temas y apuntando tareas a realizar. Pero la investigación no debe centrarse en indagar acerca de la realidad desde la perspectiva de los investigadores. Por el contrario, lo central es estudiar a qué nivel de percepción de esas contradicciones se encuentran los individuos en el área. El hecho de que los investigadores lleguen a la comprensión de las principales contradicciones de la zona, no significa que estén en condiciones de decidir el contenido programático. Este requiere un análisis de la "conciencia real" que, por oposición a la "conciencia máxima posible"⁴, implica la imposibilidad de la percepción del inédito viable, es decir, las "situaciones límite" son sentidas como un obstáculo insuperable.

"Es porque, para nosotros, el 'inédito viable' (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la 'conciencia real o efectiva') se concretiza en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el 'inédito viable' y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la 'conciencia máxima posible'" (Freire, P. 1975)

Dicho en otras palabras, lo que se está planteando es que es necesario conocer el grado de conciencia del pueblo respecto a las contradicciones en las que se haya inmerso para definir el contenido programático.

2. Selección del universo vocabular y de las palabras generadoras

A partir de esa investigación se obtenía el "universo vocabular", conjunto de palabras significativas en la zona.

Del conjunto de ese universo se seleccionaban luego palabras generadoras, "aquellas que descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de sus elementos, la creación de nuevas palabras" (Freire, P. 1969), en base a tres criterios: a) riqueza fonética, b) dificultades fonéticas, y c) "tenor pragmático", entendiendo por tal la "mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada." (Freire, P. 1969)

3. Elaboración de las codificaciones para la investigación

Una vez definida el conjunto de contradicciones con las que se quería trabajar, se elaboraban las "codificaciones". Estas se definían como "el objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica." (Freire, P. 1975) Eran pinturas o fotografías que representaban las problemáticas con las cuales se quería trabajar.

Las codificaciones debían reunir una serie de características:

- representar contradicciones en lo posible "inclusivas" de otras, de

modo que la decodificación de las primeras brindara elementos para el análisis de las siguientes.

- representar situaciones conocidas por los individuos, que posibilitara un reconocimiento fácil.
- no debían tener su núcleo temático ni demasiado explícito ni demasiado oculto, de modo de ser suficientemente claras y, a la vez, ofrecer la posibilidad de abrir un abanico de temas que posibilitara la discusión y la reflexión. De ese modo se evitaría el dirigismo y se ofrecerían múltiples posibilidades de análisis.
- Debían constituir una totalidad, donde los diferentes elementos que la componen entraran en interacción.

4. Decodificación en los círculos de investigación

La decodificación se definía como "un acto cognoscente" por el cual el grupo se daba una discusión sobre la temática presentada en la lámina o fotografía. La metodología era similar a la que luego iba emplearse para la alfabetización.

Para realizarla, los investigadores organizaban 'círculos de investigación temática' conformados por:

- el investigador profesional como coordinador
- los investigadores auxiliares como coordinadores auxiliares
- algunos habitantes del lugar que deseen participar
- un psicólogo y un sociólogo como observadores

La tarea del coordinador era la de problematizar cada vez más al grupo, de modo que los participantes fueran "extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes" (Freire, P. 1975)

Las discusiones producidas en los círculos de investigación temática se grababan y eran analizadas luego en reuniones de análisis del equipo local. En ese equipo participaban, además de los investigadores profesionales y los auxiliares "del pueblo", algunos miembros del círculo de investigación temática.

La participación de los "representantes del pueblo" es, desde la perspectiva freireana, fundamental para la seguridad de la investigación.

Esta metodología permitía explicitar su "conciencia real" de la situación, y llegar a lo que Freire llama la "percepción de la percepción anterior" (Freire, P. 1975) De ese modo se amplía el horizonte de su percibir y se promueve el surgimiento de una nueva percepción.

Esto posibilitaba la transformación de aquello considerado "inédito viable" (Freire, P. 1975), una situación posible pero nunca realizada, en "acción que se realiza", con lo cual se conseguía la superación de la "conciencia real" por la "conciencia máxima posible."

5. Reducción y selección de palabras generadoras

Una vez finalizadas las descodificaciones en los círculos los investigadores del equipo local iniciaban el estudio sistemático, y, analizando las grabaciones y observaciones iban definiendo los temas —explícitos o implícitos— que habían surgido.

También se definían temas propuestos por los investigadores, aunque no hubieran salido en los círculos, cuando se evaluara su importancia para percibir la unidad del contenido programático y las relaciones entre los distintos elementos. Se llamaban "temas bisagra". Uno de esos temas, por ejemplo, que se aborda más adelante era el "concepto antropológico de cultura".

Cada tema era en sí una totalidad, y era, además una parcialidad del conjunto del contenido programático que requería ser abordado desde diferentes perspectivas disciplinares. Por ejemplo, el tema del desarrollo no se consideraba exclusivo de la economía, sino que requería recibir los aportes de la sociología, la antropología, la psicología social, incluso la filosofía y las ciencias políticas.

Una vez realizada esa delimitación de los temas, cada especialista preparaba el proyecto de "reducción" del tema que le cabe a sus "trazos fundamentales" (Freire, P. 1969). Esta tarea consistía en seleccionar los núcleos fundamentales de una temática, y organizar con ellos secuencias de aprendizaje. Cada proyecto se discutía con los otros especialistas, y se elaboraban ensayos y sugerencias bibliográficas que serían una ayuda fundamental para la formación de los coordinadores de los "círculos de cultura".

6. Elaboración de las codificaciones para la alfabetización

Una vez definida la reducción de las distintas temáticas, era necesario preparar la codificación para el trabajo de alfabetización o de postalfabetización. Podía usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo, o varios a la vez. Se elaboraban entonces fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc. Podían también usarse entrevistas, dramatizaciones; discusión de artículos de revistas, diarios.

De este modo, la temática que el pueblo aportó se le devuelve como "problemas que debe descifrar y no como contenidos que deban ser depositados." (Freire, P. 1975)

Por ello, al iniciar las tareas, el primer trabajo de los educadores era la presentación general del programa, del que el pueblo no se sentiría un extraño.

Si no era posible realizar todo este proceso, se buscaba un modo más sencillo por medio de entrevistas, encuentros, y de modo relativamente informal, pero lo importante era llegar, finalmente, a recopilar las temáticas centrales con las que se iba a trabajar en la zona, que ofrecieran un conjunto de palabras con alto "sentido existencial y por tanto de mayor contenido emocional" (Freire, P. 1969) para la alfabetización.

b. Temática inicial: Concepto antropológico de cultura

El programa educacional se iniciaba trabajando con los analfabetos el concepto antropológico de cultura, a partir de 11 situaciones gráficas que representaban diferentes aspectos de la temática. Por ejemplo: Cultura letrada e iletrada, el trabajo como transformación de la naturaleza, etc.

A partir de reconocer ese concepto, el analfabeto se descubriría como un hombre hacedor de cultura y comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Como ejemplo sencillo del resultado esperado, Freire cita a un analfabeto que decía: "ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros" (Freire, P. 1975) El objetivo de esta introducción al aprendizaje de la lecto escritura, era generar una actitud activa, preparando al adulto para "ser el agente de este aprendizaje." (Freire, P. 1975) Esta preparación se basaba en una concepción de la alfabetización que no la reduce a un aprendizaje meramente técnico o mecánico, sino que implica la posibilidad de una comunicación por medios escritos. La alfabetización "es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. ... Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente". Implica "una actitud de creación y recreación", "una postura activa del hombre sobre su contexto". (Freire, P. 1975)

c. La sesión de alfabetización

Una vez finalizada la etapa inicial preparatoria, daban comienzo las sesiones de alfabetización.

Los pasos eran los siguientes:

Pasos	Ejemplo
Presentación gráfica de la situación existencial, en láminas, fotos, stripp films, diapositivas.	Presentación gráfica de una situación de construcción
Decodificación de la situación presentada, a partir del debate del grupo, con el apoyo del coordinador. El debate en torno a la situación presentada tenía como objetivo colaborar en el pasaje de una conciencia ingenua a una crítica. Para ello, se proponía: <ul style="list-style-type: none"> • Darle pleno contenido a la palabra que se iba a presentar para el aprendizaje • Promover una actitud activa de parte de los analfabetos en su propio aprendizaje • Propiciar la reflexión crítica y el análisis de situaciones a nivel local o nacional 	Debate respecto a la situación de la construcción tanto a nivel local como nacional
Visualización de la palabra generadora, en slide, cartel o foto.	TIJOLO (ladrillo), al lado de la lámina, slide o foto que la representa
Visualización de la palabra generadora, sin el objeto nombrado.	TIJOLO (ladrillo), sin apoyo gráfico
Presentación de la misma palabra separada en sílabas	ti-jo-lo
Visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio, por separado	ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju, la-le-li-lo-lu. El grupo: reconoce la sílaba correspondiente a la palabra estudiada: <i>ti, jo, lo</i> , compara entre sí las sílabas de las familias fonémicas, y descubre que comienzan igual y terminan diferente.
Presentación de la "ficha de descubrimiento", consistente en el conjunto de esas familias fonémicas de la palabra. Este momento es fundamental en el método, pues es a través de esa ficha que "el hombre descubre el mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica" (Freire, P. 1975)	"ficha de descubrimiento" ta-te-ti-to-tu ja-je-ji-jo-ju la-le-li-lo-lu El grupo realiza una lectura en horizontal y otra en vertical, y se descubren las vocales y la mecánica de la formación de las sílabas. De modo oral, los participantes van construyendo palabras con las combinaciones posibles: "tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta" (Freire, P. 1975) Van ejercitándose así, de modo oral, hasta que surja el agregado de una segunda vocal a una sílaba. Por ejemplo, <i>leite</i> . (leche)" (Freire, P. 1975)
Una vez terminados los ejercicios orales, se comienza a escribir.	
Se le pide que, como tarea, en su casa, cree tantos vocablos como pueda, tengan o no sentido. "Lo que importa ... es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas." (Freire, P. 1975)	

Aportes y límites del método freireano

Este método tenía una gran eficacia. Los hombres comenzaban a crear palabras desde el primer día. En un corto período, y sin gastos excesivos, se lograba alfabetizar un número importante de analfabetos. Para Freire esto se debía a que había una apropiación crítica, y no mnémica, del aspecto fundamental: el "mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica" (Freire, P. 1975)

Uno de los aportes más interesantes, es sin duda que el método de Freire considera que la concientización está estrechamente ligada al proceso mismo de aprendizaje de la lecto escritura, y el debate inicial en los círculos de cultura no es un momento separado del resto del proceso. Por el contrario, es lo que permite que el hombre asuma una actitud activa y creadora.

Por ello, para Freire, "lo fundamental de una lengua silábica como la nuestra, es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones." (Freire, P. 1975) Las cartillas, dan al analfabeto "palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador." (Freire, P. 1975)

IV. Categorías centrales: diálogo y concientización

A la par de la difusión, se ha producido a veces un empobrecimiento de la compleja reflexión pedagógica que Freire propone, y se ha tendido a veces a un reduccionismo que reemplaza sus reflexiones sobre la producción de conocimiento a una cuestión de método, cuyo principal valor fuera el de ofrecer una cierta mecánica que resulta eficaz para las tareas de educación de adultos. En ese sentido ha sido utilizado no sólo en diversos países de América Latina y del Tercer Mundo, sino también en países centrales. En Francia, por ejemplo, se utilizó hacia los años 70 para la alfabetización de obreros e inmigrantes.

Otro de los modos de esa reducción ha sido la de simplificar y enfatizar la idea de concientización por sobre la de diálogo. A continuación analizamos este aspecto.

Diálogo

Para Freire la palabra verdadera es praxis, en tanto en ella la acción y la reflexión se implican mutuamente. Y praxis es el modo de ser propiamente

humano. Los hombres se hacen "en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión." (Freire, P. 1975) Por lo tanto la palabra verdadera no puede ser sólo el privilegio de algunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, "implica un encuentro de los hombres para esta transformación." (Freire, P. 1975) Por ello, esa palabra no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera a un intercambio de ideas preexistentes, ni polémica entre sujetos sólo interesados en la imposición de su verdad, sino que es un "acto creador" (Freire, P. 1975). La palabra verdadera es diálogo.

Pero como también es praxis, tampoco se reduce a una relación yo-tu, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. El diálogo no puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros. Solo es "conquista del mundo para la liberación de los hombres." (Freire, P. 1975)

Por otro lado, el conocimiento "se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones". (Freire, P. 1975)

El conocimiento no es sólo la relación de un sujeto con un objeto, sino que incluye "la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible" (Freire, P. 1975). Es decir, "El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo "pronuncian", esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos." (Freire, P. 1997)

Por eso, "la "educación como práctica de la libertad", es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquella, en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes." (Freire, P. 1975)

La educación como "situación gnoseológica", opuesta a "transmisión y extensión, sistemática, de un saber", es comunicación y diálogo, "un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados." (Freire, P. 1975)

El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico.

Además, el sujeto no piensa solo. El pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasivos. Para que sea posible, debe haber un marco significativo común. "la inteligibilidad y comunicación se dan simultáneamente." (Freire, P. 1975)

Por ello es importante el "diálogo problematizador" (Freire, P. 1975), para

disminuir la distancia entre el educador y el educando, entre, por ejemplo, el técnico y el campesino.

En ese sentido, el diálogo es la "fundamental estructura del conocimiento" (Freire, P. 1975). La situación gnoseológica no se produce de manera aislada. "El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite." (Freire, P. 1975) Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado.

"Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo." (Freire, P. 1975)

Concientización

Lo que distingue al hombre del animal es ser un ser "inconcluso", lo que implica su capacidad de tener "no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia" (Freire, P. 1975), por lo cual puede separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado. Mientras que el animal se encuentra adherido a la especie a la que pertenece, no tiene decisión, se encuentra "cerrado en sí mismo" (Freire, P. 1975), es ahistórico, no puede constituir un yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

En cambio el hombre, tiene conciencia de su actividad y del mundo, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo. Por ello los hombres "no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica" (Freire, P. 1975).

Los hombres viven por lo tanto "una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad" (Freire, P. 1975), lo cual les permite superar las "situaciones límites".⁵ Cuando esas "situaciones límite" se transforman en meros obstáculos, en dimensiones concretas de una realidad determinada, pasan a ser "percibidos destacados". Estas son situaciones que impulsan a los hombres a que las superen mediante lo que Freire llama "actos límites". Superada una situación, surgirán otras, que provoquen nuevos actos límites.

La "problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo" (Freire, P. 1975) permite a los educandos ampliar el campo de su percepción, con lo cual van dirigiendo su mirada a "'percibidos' que ... hasta entonces no se destaca-

ban ... Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido ... se 'destaca' y asume el carácter de problema" (Freire, P. 1975)

A partir de entonces, el "'percibido destacado' ya es objeto de la 'admiración' de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento." (Freire, P. 1975)

A partir del desarrollo de su método, que promueve la problematización de la situación del hombre en el mundo, se propone que los hombres superen la conciencia mágica o ingenua de una situación, y de ese modo se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación.

La situación de los hombres en el mundo es la "incidencia de su acto cognoscente" (Freire, P. 1975), es el objeto cognoscible mediatizador de la comunicación entre educadores y educandos, que requiere ser transformada.

La concientización se propone que los hombres no sólo perciban la realidad, sino percibir su propia percepción. Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Esto les permite ad-mirar el mundo y ad-mirar su propia mirada sobre él.

Este planteo se sostiene en una concepción dinámica de la realidad, en constante transformación, opuesta a la percepción estática de la educación tradicional. Partiendo de distintas concepciones respecto al movimiento de la realidad, la educación se hace reaccionaria, la segunda "revolucionaria" (Freire, P. 1975) y "esperanzada" (Freire, P. 1975).

Desde esta perspectiva, se funda la posibilidad y la necesidad de la concientización, ya que:

"no son las 'situaciones límites', en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las 'situaciones límites'." (Freire, P. 1975)

Esta posibilidad de estar "como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual, históricamente se dan las 'situaciones límites'" (Freire, P. 1975) es lo propio de la experiencia humana, no existen en el mundo del animal.

Lo propio del hombre es ser un ser de la praxis, en tanto acción y reflexión transformadora y creativa. Los animales no son capaces de creación, sus producciones son resultado de la determinación de la especie. El hom-

bre, en cambio, es capaz de crear, tanto los objetos y las cosas sensibles como las instituciones sociales, las ideas y concepciones. De hacer la historia.

En el método, el momento privilegiado de la concientización es el de la decodificación de la realidad codificada en láminas, pinturas o fotografías.

La decodificación de una situación existencial es un acto cognoscitivo que posibilita a los participantes, "ad-mirar" la situación, y también su propia manera de mirarlo, "su no "admiración", o su "admiración" anterior." (Freire, P.1997) De ese modo, los participantes "se van reconociendo como seres transformadores el mundo". (Freire, P. 1975).

V. Tensiones del pensamiento freirano

Desde la perspectiva dialógica, la pedagogía es el lugar de encuentro entre dos "polos" en situación de igualdad, "mediatizados por el mundo". El proceso de concientización no tiene sentido si esa relación se subvierte, si se retoma el vínculo bancario, aun cuando se modifiquen los objetivos y los contenidos de la propuesta pedagógica.

Sin embargo, suele volverse al momento de la aplicación del método al paradigma tradicional, donde el presupuesto es que hay una realidad objetiva a la que los educadores tienen mejor acceso y mayor posibilidad de entender que los que ocupan el lugar del educando.

El diálogo se ha visto reducido a "conocer la percepción" que el "pueblo" tiene de esa realidad, para partir de ahí. Es decir, queda reducido a tomar en cuenta las visiones del mundo de aquellos a quienes se dirige la acción.

Sin embargo, Freire insiste en que colocar al educando como el lugar de transformación de la acción pedagógica es transformarlo en objeto. Por el contrario:

"la incidencia de la acción (pedagógica) es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí." (Freire, P. 1975)

Desde esa perspectiva, diálogo significa no es sólo tomar en cuenta las visiones del mundo o el grado de conciencia de los educandos, del "pueblo", sino construir en conjunto una acción sobre la realidad.

Esta fue una de las principales críticas de Freire a ciertas propuestas pedagógicas de grupos de izquierda, a las que ubica también como posiciones bancarias, en la medida en, y aún cuando actúen para la transformación, toman al sujeto como objeto de su acción y su propuesta es responde a

la visión del mundo de los conservadores o de los revolucionarios, y no necesariamente a la del pueblo.

"Se olvidan que su objetivo fundamental es luchar con el pueblo por la recuperación de la humanidad robada y no conquistar al pueblo. Este verbo no debe tener cabido sino en el lenguaje del dominador. Al revolucionario le cabe liberar y liberarse con el pueblo y no conquistarlo". (Freire, P. 1975)

"En última instancia, el empeño de los humanistas no puede ser el de la lucha de sus slogans con los slogans de los opresores, teniendo como intermediarios a los oprimidos, como si éstos fuesen el escenario de esta lucha, como si fuesen alojadores de los slogans de unos y otros." (Freire, P. 1975)

Por el contrario, la tarea pedagógica tiene en definitiva, como objetivo central, tender el puente que permita a educadores y educandos pensar y pensarse.

"El empeño de los humanistas, por el contrario, debe centrarse en que los oprimidos tomen conciencia de que por el hecho de ser alojadores de los opresores, como seres duales, no están pudiendo ser." (Freire, P. 1975)

Cuando no se comprende cabalmente esta posición, la concientización, si bien rompe con una idea tradicional de educación, mantiene la jerarquía fundante que ahora podría ser entre revolucionarios y pueblo. En esa lógica, no considera la posibilidad de que tampoco el educador esté teniendo una adecuada percepción de la realidad y sus contradicciones.

El diálogo freireano se define como un encuentro entre los hombres, una relación yo-tu que posibilita la construcción de un conocimiento entre iguales, cuyo objetivo es la incidencia en el mundo. Si la concientización no se piensa desde el diálogo pueden relativizarse esas relaciones de igualdad ya que parte del supuesto que entre educadores y educandos existen diferentes "niveles de percepción de la realidad". Por otro lado, se propone como primera instancia de incidencia, antes que "al mundo", a los sujetos del proceso educativo.

La pedagogía freireana se organizó a partir de una serie de categorías propias del pensamiento moderno: la radicalización de la categoría de emancipación, la confianza en el sujeto iluminado por una razón transparente a sí misma, la certeza en la existencia de una "realidad" objetiva que puede ser abordada por un proceso de "desvelamiento", la centralidad dada a la escritura por sobre otras formas y expresiones culturales.

Su búsqueda permanente por la coherencia le permitió revisar y corregir lo que consideraba observaciones adecuadas, por lo cual su pensamiento fue profundizándose y enriqueciéndose. Por ejemplo, fue capaz de reconocer y aceptar las críticas de mujeres estadounidenses que, a poco de publicarse su *Pedagogía del Oprimido* en ese país, le escribieron criticando el lenguaje machista del texto. (Freire, 1999) El sujeto de la opresión no se define sólo por su lugar en la estructura económica, y su propuesta pedagógica fue releída desde otros campos como el psicoanálisis, el arte; y retomada por diversos movimientos sociales, como aquellos que plantean los problemas de género y los problemas ecológicos. (Viezer, M. 2001)

Desde su búsqueda ética y política, gracias al permanente vínculo con las culturas desjerarquizadas por la pedagogía "normalizadora", Freire también inició un trabajo deconstructivo de esa discursividad moderna latinoamericana.

Profundizó así el borramiento de los rígidos dualismos fundadores –civilización / barbarie, saber / ignorancia, educador / educando– e instaló en el discurso pedagógico problemas propios de las pedagogías críticas, tales como la incompletud del sujeto y la producción social del sentido.

Su propuesta sienta los gérmenes de una pedagogía para un proyecto que podríamos llamar, siguiendo a Dussel, más que posmoderno "trans-moderno". Este implica el paso de la razón emancipadora a la razón liberadora, y no puede pensarse sin proceso de concientización. Es necesario que, reconociendo la violencia legitimada por el discurso eurocéntrico, los sujetos excluidos del discurso colonial/moderno (Mignolo, 2001) –las mujeres, los indios, los negros, los niños– asuman la conciencia de ser víctimas y no culpables.

"Sólo cuando se niega el mito civilizatorio y de la inocencia de la violencia moderna, se reconoce la injusticia de la praxis sacrificial fuera de Europa (y aún en Europa misma), y entonces se puede igualmente superar la limitación esencial de la "razón emancipadora". Se supera la razón emancipadora como "razón liberadora" cuando se descubre el "eurocentrismo" de la razón ilustrada, cuando se define la "falacia desarrollista" del proceso de modernización hegemónico." (Dussel, 1993)

Así, en esa frontera entre el pensamiento educativo moderno y su deconstrucción se ubican una serie de tensiones del pensamiento freireano que marcaron un punto de culminación y a la vez de quiebre de la pedagogía moderna, "bancaria". Aquí señalamos una de ellas, referida al vínculo pedagógico.

Este y otros nudos del pensamiento freireano señalan algunos puntos donde su radicalización del pensamiento modernó posibilitó la construcción de una educación con mayor capacidad de integración de las culturas tradicionalmente marginadas de la escuela; pero también señalan los lugares donde se abrió la perspectiva de un nuevo horizonte de discursividad, vislumbrando posibilidades que no han sido aún desarrolladas en toda su radicalidad, y cuya significación cobra nueva vigencia en los actuales escenarios políticos y culturales latinoamericanos.

Bibliografía

- Ayuste, A.; Flecha, R.; López Palma, F.; Lleras, J. (1994) Planteamientos de la pedagogía crítica, Comunicar y transformar. Editorial Graó Barcelona.
- Berryman, Ph.: (1989) Teología de la liberación. México, Siglo Veintiuno.
- Donghi, T. H. (1992) Historia contemporánea de América Latina. Buenos Aires, Alianza Editorial.
- Dussel, E. (1993) Europa, modernidad y eurocentrismo. En: Lander, Edgardo (Compilador) (1993): La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO.
- Freire, P. (1969) La educación como práctica de la libertad. Montevideo, Siglo XXI
- Freire, P. (1974) Concientización. Teoría y practica de la Liberación. Bs.As., ed. Búsqueda
- Freire, P. (1975) Pedagogía del oprimido. México, Siglo XXI
- Freire, P. (1987) Aprendendo com a própria história, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freire, P.: (1997) ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México, Siglo XXI
- Freire, P. (1999) Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI. México.
- Gadotti M: (1996) "A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho La práctica a la altura del sueño", en Gadotti M., Paulo Freire. Uma Biobibliografía. Brasil Cortez Editora, UNESCO. IPF
- Goes, M. (1980) De pie en el suelo también se aprende a leer. R.J., Civilización Brasileña.
- Goldman, L. (1967) Las ciencias humanas y la filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión
- Gutierrez, G. (1980) La fuerza histórica de los pobres, Lima, CEP
- Gutierrez, G. (1999) Teología de la Liberación. Perspectivas. Sígueme. Salamanca
- Iglesias, F. (1992) Historia Política de Brasil (1500-1964). Madrid, Mappfre
- Lander, E. (Compilador) (1993) La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. CLACSO.
- Lens, J. L. (2001) Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema. Yagüe Ed. IPF-SPNEES-IPF-AT. Argentina.
- Lois, J. (1986) Teología de la liberación: opción por los pobres, Madrid, IEPALA
- Mignolo, W. (2003) Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder. En: Polis. Revista Académica. Universidad Bolivariana de Chile. Vol 1, No. 4, 2003.
- Paiva, V. Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista. Extemporáneos. México. 1982
- Pérez García, S. Paulo Freire: Educación e Ideología. Toma y Lee Editorial, S.A. De C.V. Colonia Portales, Deleg. Benito Juárez, 2001
- Puiggrós, A. (dirección) (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema escolar. Historia de la educación en la Argentina. Buenos Aires, Galerna.
- Puiggrós, A. (1993) An interview with Adriana Puiggrós of Argentina. By Peter McLaren. Revista International Journal of Educational Reform. No. 2. Vol V. s/d. Estados Unidos.
- Puiggrós, A. (1996) Qué pasó en la educación argentina. Desde la conquista hasta el menemismo. Kapelusz. Buenos Aires
- Ranciere, J. (2003) Entretien avec Jacques Ranciere réalisé par Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren à Paris le vendredi 24 janvier.
- Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, Medellín, Septiembre de 1968. Documentos finales. Buenos Aires, Ediciones Paulinas
- UNESCO (1997) Anuario Estadístico de la UNESCO. UNESCO.
- Vieira Pinto, Á. (1960) Consciência e realidade nacional. Río, Iseb.
- Viezzler, Moema L. (2001) "Paulo Freire y las Relaciones de Género". En: Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (Compiladores): Paulo Freire, una biobibliografía. Siglo veintiuno editores. México.
- Walter D. Mignolo (2001) Sobre la diferencia colonial, o acerca de la emergencia de un pensamiento que no ha sido considerado como tal. Entrevista de Fernando Gómez. Setiembre 6-8, 2001. Washington. Consultado en <http://www.lehman.cuny.edu/ciberletras/v08/gomez.html>, abril 2004.

Notas

¹ Ver para este punto, entre otros: Gerhardt, Heinz- Peter: "La Voz Europea. Arqueología de un Pensamiento". En: Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (Compiladores): Paulo Freire, una biobibliografía. Primera Parte: Prólogo Biográfico a Cuatro Voces. Capítulo 4. Siglo veintiuno editores. México. 2001; Beisiegel, Celso de Rui: Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire. http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.html. Consultado: julio 2003.; Rosas, E.: Testimonio I: Recife, Cultura y Participación. (1950-1964). En: Freire, P.: Educación y actualidad brasileña.

² Por ejemplo, entre otros ver: Lois, J. (1986); Gutierrez, G. (1980); Berryman, Ph. (1989).

³ Para una descripción del método ver, entre otros, Chaparro Pelassi, Felix J.: Consideraciones metodológicas sobre la alfabetización. Oficina de Educación Iberoamericana. OEI/EDA. Monografías sobre educación de adultos. Madrid, 1982, enero; Bareto, José: La educación de adultos en la óptica freireana. 1988. Revista Alternativa Latinoamericana, s/d; Oliveira Lima, L.: Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos. En: Tecnología, educação e democracia, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1979

⁴ Estos conceptos de 'conciencia real' y 'conciencia máxima posible', los toma de: Goldman, Lucien (1967) Las ciencias humanas y la filosofía, Buenos Aires, Nueva Visión

⁵ La idea de situaciones límite la toma Freire de Álvaro Vieira Pinto quien, a su vez, discute a partir del planteo de Jaspers. "Para Vieira Pinto -dice Freire- las 'situaciones límite' no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son "la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)". Álvaro Vieira Pinto (1960), Consciência e realidade nacional, Iseb, Río.

Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación

Alessandra Arce*

Resumen

En este texto nuestro objetivo es presentar un asunto relevante que está presente en las ideas sobre la educación de Johann Pestalozzi, uno de los grandes pedagogos de finales del siglo XVIII y principios del XIX: la figura de la mujer / madre / educadora. ¿Cuál sería la visión de Pestalozzi del papel de la mujer en la sociedad? ¿Tendría como objetivo aprisionar a la mujer en lo doméstico y en la maternidad angelical? Intentaremos responder a preguntas como éstas a través de una descripción y análisis de los acontecimientos de la época en que vivió el autor y también de sus obras educacionales. Las conclusiones a las que llegamos indican que Pestalozzi, colmado por el espíritu de su tiempo, ayudó a enclaustrar a las mujeres en lo privado (doméstico), valiéndose del discurso defendido en la época en pro de la maternidad como algo inherente al ser femenino. Esto le permitió entregarles la educación en la primera infancia a las mujeres/madres, que serían educadoras natas.

Abstract

This text aims at presenting a remarkably important issue, present in Pestalozzi's educational ideas was highlighted: the woman/mother's role as an educator. What view would Pestalozzi have or the woman's role in society? Why was this role referred to as being imprisoned in the domestic realm and in the angelical maternity? Answering these questions through out a detailed description of his ideas and the age where he lived is the soul of this text. As a conclusion we are able to point out that Pestalozzi helped to push women to private world putting being a mother as the first thing in their lives. On the other hands electing them to be teachers for early childhood education he permits that this domestic/private world take over the public one. As a result women/mother are considered the best educator for early childhood according to the author.

Dichosa la madre que, de este modo, lleva a sus hijos a la fe, de la fe los lleva al amor, y del amor a la bianaventuranza. Y dichosa tres veces la madre que, en el cumplimiento de su tarea, se acuerda de aquella que con piedad auténtica y sencilla veló los sueños de sus propios años infantiles, lo cual le pone ante la vista un ejemplo que, más energicamente que cualquier enseñanza y tan fuertemente como la voz del amor maternal que anida en su pecho, la exhorta a recordar tal ejemplo, a obrar igual y a perseverar. (Pestalozzi 1988:146)

Este artículo es fruto de los estudios realizados como parte de la tesis de doctorado. En él procuraremos analizar en el trabajo de Johann Pestalozzi¹

* Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia Ciências de Letras de Ribeirão Preto, Departamento de Psicologia e Educação.