

JOSÉ RUBENS DE LIMA JARDILINO*

APORTES DEL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE PAULO FREIRE: DE LA SINGULARIDAD A LA UNIVERSALIDAD DE SU PEDAGOGÍA**

Resumen

Este artículo presenta un recorrido por algunos acontecimientos relevantes en la vida de Paulo Freire, desde su infancia hasta su consolidación como uno de los más celebres pedagogos de los últimos tiempos, para luego justificar la singularidad y la universalidad de su pensamiento, resaltando el carácter político de la educación, el poder de la palabra oral y escrita, y la formación de los maestros en relación con el proceso de reflexión y liberación. Finalmente, establece una relación con las corrientes del pensamiento pedagógico contemporáneo que influenciaron la obra del pedagogo brasileño, a partir sus exponentes más relevantes: Célestin Freinet, Carl Rogers, John Dewey y Lev Vigotsky.

Palabras clave: *Paulo Freire, educación, alfabetización, política, liberación, singularidad, universalidad.*

CONTRIBUTIONS OF PAULO FREIRE'S EDUCATIONAL THOUGHT: FROM THE SINGULARITY TO THE UNIVERSALITY OF HIS PEDAGOGY

Abstract

This article presents a look around some important events on Paulo Freire's live, from his childhood until his consolidation as one of the most famous teachers of recent times, for justifying then the singularity and universality of his thought, highlighting the political nature of Education, the power of the spoken and written word, and the training of teachers related to the process of reflection and liberation. Finally, it establishes a relationship with the schools of contemporary pedagogical thought that influenced the work of this Brazilian educator, starting with their major exponents: Celestin Freinet, Carlos Rogers, John Dewey, and Lev Vigotsky.

Key words: *Paulo Freire, education, literacy teaching, politics, liberation, singularity, universality.*

* Doctor en Ciencias Sociales. Profesor de la Universidad Nueve de Julio, Sao Paulo, Brasil. Actualmente desarrolla un proyecto de investigación posdoctoral en Historia de la Educación en el Doctorado de Rudecolombia, sobre las escuelas normales en América, un estudio comparado entre Brasil, Colombia y Canadá. jjardilino@uninove.br.

** Este texto fue presentado como conferencia en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en octubre de 2007. Parte del artículo se encuentra en el libro *Paulo Freire: retazos biobibliográficos*, el cual aguarda la publicación en español por la editorial de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja, Boyacá.

Texto original recibido: 30-02-08 y aprobado: 16-04-08



INTRODUCCIÓN

Aunque los datos biográficos de Paulo Freire son ya muy conocidos, quiero ofrecer un pequeño resumen de su vida, para dar sentido a la síntesis que haremos en este artículo sobre algunos de los temas de su pensamiento pedagógico.

Todo individuo está naturalmente marcado por la herencia del lugar en el cual ha echado raíces. Como un árbol, todo hombre alimenta su existencia de la sabia y del olor que trae en la memoria del primer lugar social: la familia, la escuela y otros lugares visitados en la primera etapa de su vida. Freire no escapa a esa regla; por el contrario, sus escritos exhalan el olor de ese contexto, y se esfuerza por exaltarlos en relación con su trabajo cotidiano:

Recife es el suelo que piso, tierra que guarda el calor y la humedad, que exhala un olor fuerte cuando la lluvia lo moja, da humedad y calor que se transforma como en olor de cuerpo de mujer, o de hombre, que incita la sexualidad de los climas tropicales (FREIRE, 1992b, p. 223).

Freire nació en el noroeste brasileño, de donde son originarios muchos intelectuales

de ese país, el 19 de septiembre de 1921, en el barrio de la Casa Amarela, en Recife, capital del Estado de Pernambuco. De una familia de clase media, Freire vivió su primera infancia sin grandes problemas. Documentos familiares muestran sus primeros años de vida, los problemas de salud que enfrentó, el comportamiento familiar, su relación con los padres y los hermanos. En palabras de su mamá: "él es por naturaleza delgado, pero amable, juega poco, permanece por lo general durante largo tiempo observando jugar a sus hermanos... es muy limpio y vanidoso" y, por último, afirma que Freire fue un niño muy devoto¹.

Fue iniciado en las primeras letras por su madre. Conforme acostumbraba a decir, el piso de la vieja casa en que nació fue su primer tablero, de ahí la trascendencia que daba siempre a retomar esa experiencia existencial para hablar de la importancia del acto de leer y del de aprender:

El recuerdo de mi lejana infancia, buscando la comprensión de mi acto de "leer" el mundo particular en que me movía —y hasta donde no me falle la memoria— me es absolutamente significativo... me veo en mi casa mediana donde nací, en Recife, rodeada de árboles, algunos de ellos como si fuesen gente, tal era la intimidad entre nosotros... La vieja casa, sus cuartos, su corredor, el sótano, el balcón —con el jardín de mi madre—, el solar, el patio que creía era amplio, todo eso fue mi primer mundo. En él gateé, balbuceé, me puse de pie, anduve, hablé. En verdad, aquel mundo especial se me ofrecía como el mundo de mis primeras lecturas (FREIRE, 1992b, p. 12).

La crisis de la economía mundial en 1929 y la crónica inestabilidad de la economía brasileña llevaron a muchas familias al empobrecimiento. La familia de Freire se encontró en esa situación de un momento a otro. A la edad de diez años, en medio de la crisis que estaban pasando, la familia trasladó su residencia para Jaboatão (ciudad que quedaba a 18 kilómetros de Recife, sitio donde a

los trece años Freire perdió a su padre). En ese lugar él se maduró como sujeto histórico determinado, dio continuidad a sus estudios y se construyó como hombre y ciudadano.

Estudió gracias al esfuerzo incansable de su madre y a la solidaridad de Aluizio Pessoa de Araújo, propietario del Gimnasio Oswaldo Cruz (padre de su segunda esposa, Ana María Araújo Freire), quien le concedió una beca. Después de terminar su bachillerato, ingresó en la Facultad de Derecho de Recife. Cuando terminó la carrera, optó por no ejercerla, pues ya tenía definida la tarea con la cual se identificaba: la educación. Fue profesor de Lengua Portuguesa en la misma escuela en la que estudió. Se casó por primera vez a los veintidós años con la profesora Elza María Costa de Oliveira, con quien tuvo cinco hijos. Después de quedar viudo, y en plena madurez, se casó con una ex alumna, hija del propietario del gimnasio en que estudió y trabajó. Ana María Araújo, con quien compartió sus alegrías y tristezas hasta la muerte.

Paulo Freire se dedicó durante toda la vida a trabajar por la educación. Fue artífice de un método de alfabetización que, de no haber encontrado la resistencia de las élites brasileñas, a raíz del golpe militar de 1964, probablemente hubiera contribuido a erradicar el analfabetismo en el país. La alfabetización de adultos fue el objetivo central de su método, y el compromiso con la politización de la educación, su mayor utopía. Por ese ideal se volvió un caminante de la esperanza (o como él mismo decía, "andante (andariego) de lo obvio"), en todas partes del mundo donde vivió, visitó o donde estuvo. Si pudiésemos hacer un mapa riguroso de sus andanzas por el mundo, diríamos que, aunque parezca paradójico, fue el golpe militar de 1964 el que disparó la internacionalización de su pensamiento y protagonismo en el escenario mundial².

² Sobre los datos biográficos y bibliográficos de Freire, se puede consultar en la obra *Paulo Freire una Biobibliografía*, organizada por Moacir Gadotti y editada en español por Siglo Veintiuno.

¹ Cf. *El libro del bebe*. En: Gadotti, 1991, p. 29.



Freire retornó a su país en el periodo de la redemocratización, en el cual colaboró de muchas formas para construirla diariamente. Murió el 2 de mayo de 1997. Su importancia para el mundo está muy bien resumida en las palabras de Jürgen Zimmer, que hacemos nuestras:

Tal vez el más importante pedagogo de este siglo se despidió del mundo, lleno de energía hasta el fin, un furioso abogado de la causa de los pobres, con una actuación en el mundo entero, doctor *honoris causa* de 28 universidades, candidato al Premio Nobel, cuyo libro *Pedagogía del oprimido* fue traducido en 30 idiomas: un hombre de la revolución y del amor, del diálogo y de la claridad, de la resistencia y de la reconciliación³.

LA SINGULARIDAD Y LA UNIVERSALIDAD DEL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

Como vemos hasta el momento, la vida del pedagogo, filósofo de la educación y científico social, Paulo Freire, nos lleva a considerar su trabajo en dos direcciones: la primera se refiere a la singularidad de sus acciones en el inicio de la transformación de una sociedad cerrada que ensayaba a abrirse en el plano político, social y económico; la segunda se refiere a la universalidad de su pensamiento, teniendo en cuenta su influencia en otros países.

En el Brasil de años cincuenta y sesenta, Freire fue influenciado por diversas corrientes intelectuales y políticas, y se centró en la práctica pedagógica, a partir de la cual, más tarde, elaboraría toda su teoría de la educación. La singularidad del lugar desde donde el pedagogo realizó su trabajo puede considerarse como una singularidad ampliada, pues se trataba de la experiencia de opresión de los ciudadanos de toda América Latina, y del Tercer Mundo en general. Ella es

singular porque su proyecto se propone reinsertar al individuo en el mundo como un ser de relaciones y, por tanto, posibilita la reconquista de su naturaleza como *homo politicus*.

La otra dirección a que nos referimos apunta a la universalidad de sus ideas y prácticas. No es mi intención afirmar que las ideas de Freire fueron universalmente aceptadas en todos los contextos a donde llegaron, pues su pensamiento y, especialmente, su práctica pedagógica, fueron objeto de numerosas críticas. Cuando hablamos de universalidad, nos referimos a la repercusión que tuvieron en los lugares y continentes por donde anduvo.

Cuando hablo de singularidad y universalidad del pensamiento de Freire, no me refiero solamente a la repercusión de su método de alfabetización en el Brasil y en el mundo, sino también, y especialmente, a su propuesta pedagógica de una educación liberadora y creadora de conciencia, que tiene validez universal en cualquier espacio en que hombres y mujeres se encuentren en una situación de aculturación opresiva y deshumanizante, sobre todo en este momento en que la globalización y el neoliberalismo han expandido sus mercados, mundializando, en consecuencia, la opresión y la miseria de los excluidos, y creando una "civilización del oprimido". Entonces, la propuesta de educación de Freire no sólo es válida para el Brasil, sino también para todos los países de la América Latina y del Tercer Mundo, e incluso puede aplicarse y reivindicarse también en los paraísos del capital neoliberal. Pero, ¿cuál fue la idea que lo universalizó?: que la educación es un acto político.

El carácter político del acto de leer la palabra y el mundo

Cualquier acción educativa deberá estar cimentada en dos principios básicos: el primero se refiere a la reflexión sobre el hombre y su "vocación" de afirmarse como sujeto de la historia; y el segundo, a su acción en el mundo como interprete de éste y creador de la cultura. Freire

abordó esas cuestiones en casi todos sus escritos.

El hombre como un ser de relaciones. Este ser temporizado y situado, ontológicamente inacabado –sujeto por vocación, objeto por distorsión [...] El hombre y solamente el hombre es capaz de trascender, de discernir, de separar órbitas existenciales diferentes, de distinguir "ser" de "no ser" [...] en la capacidad de discernir estará la raíz de la conciencia de su temporalidad, obtenida precisamente cuando atravesando el tiempo, de cierta forma hasta entonces unidimensional, alcanza el ayer, reconoce el hoy y descubre el mañana (Freire, citado en: GADOTTI, 1996).

Este hombre de que habla Freire es un *homo politicus*. El acto educativo no puede transformar al hombre en objeto, porque eso se contraponen a su vocación natural de ser. En este sentido, para Freire toda y cualquier acción educativa debe ser un acto político, que ayude al hombre a asumir su posición en el mundo, a liberarse de su conciencia oprimida, a fin de participar de forma activa y creadora en la historia y en la transformación de la realidad en la cual está inmerso. Paulo Freire propone una politización de la educación, pues, no existe proceso educativo sin implicaciones políticas. Lo que realmente sucede es que el contenido político está ideologizado (camuflado) de manera subyacente en cualquier propuesta educativa. El profesor Freire, desde sus primeros pasos en la práctica pedagógica, optó por una pedagogía política centrada en la libertad y en la autonomía del ser.

Entendiendo que el proceso del conocimiento se da cuando uno, al reconocerse como humano, es motivado a reflexionar sobre los problemas que lo acercan a la vida cotidiana, el trabajo pedagógico y político de Paulo Freire se dirige a los excluidos de las acciones políticas que juzgan a los hombres incapaces de definir su existencia. A partir de su trabajo de asesoría pedagógica a los considerados analfabetos, procura motivarlos a conquistar sus derechos, a través de la reconquista de la palabra, de la lectura y de la escritura; en sin-

³ Palabras pronunciadas en el Primer Encuentro Internacional – Foro Paulo Freire, realizado en São Paulo, en abril de 1998, un año después de su muerte.

tesis, de la reconquista de su opinión. Así podemos decir que la filosofía de la educación con la cual trabajó Freire fue una filosofía política, y su método de alfabetización fue una estrategia revolucionaria para que los hombres se descubrieran ciudadanos, en el sentido del término político en la filosofía.

El acto de leer la palabra y el mundo posibilita al hombre el redescubrimiento de sus propios valores y el encuentro con otros en camino de la liberación. Ese caminar descubridor va permitiendo, por medio del diálogo, la manifestación crítica de la realidad social, económica y política, es decir, aquella que lo transformó en objeto por medio de otro proceso político de educación, o sea, el proceso de domesticación de conciencias y de coerción ejercida por los dominadores y opresores de la sociedad. Al hacer este descubrimiento, el sujeto no solamente aprende a decir y pronunciar la palabra, sino a pronunciar el mundo y a decodificar y denunciar los sistemas de opresión. Así, en el pensamiento de Freire no es posible separar educación y política como dos cosas independientes, ya que estas dos dimensiones de la vida humana están intrínsecamente interrelacionadas.

Formación del maestro como proceso reflexivo y liberador

El tema de la formación del maestro ha merecido un gran despliegue en los programas y políticas educativas. La discusión se vuelve hacia una formación que supere las exigencias lineales e instrumentales de la política educativa, y se aventure en propuestas más audaces, en la búsqueda de formar el profesor para el próximo milenio, a la altura de las exigencias de la llamada sociedad del conocimiento—técnico—científico. La Unesco destaca las peculiaridades de ese educador, proponiendo cuatro pilares básicos:

La educación a lo largo de toda la vida se basa en los cuatro pilares: aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia, con la posibilidad de trabajar en profundidad un pequeño número de materias,

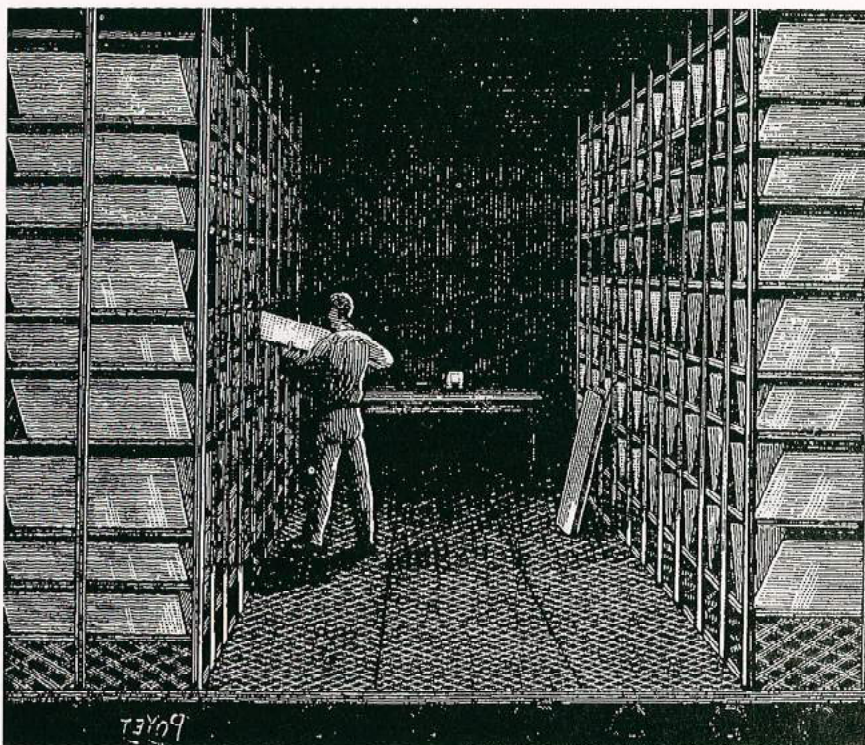
para beneficiarse de las oportunidades ofrecidas por la educación a lo largo de toda la vida. Aprender a hacer, a fin de adquirir, no solamente una calificación profesional, sino de una manera más amplia, competencias que vuelvan a la persona apta para enfrentarse a numerosas situaciones y que pueda trabajar en equipo. Pero también aprender a hacer en el ámbito de las diversas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien sea espontáneamente, o fruto del contexto local y nacional, o formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza alternada con el trabajo. Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las interdependencias—realizar proyectos comunes y prepararse para gestionar conflictos— en el respeto por los valores del pluralismo, de la comprensión mutua y de la paz. Aprender a ser, para mejorar la personalidad y estar a la altura de obrar con cada vez mayor capacidad de autonomía, de discernimiento y de responsabilidad personal (DELORS, 1996, pp. 101–102).

Siguiendo esa línea de estudio, las investigaciones en educación han reflexionado ampliamente sobre el lugar del profesor en un nuevo proyecto educativo. Para los espíritus más apurados, el profesor ya no tiene lugar en esas nuevas formas de aprender y enseñar. Esa reflexión nos lleva a preguntar sobre el tipo de profesional de la educación que pretendemos “formar” en este nuevo milenio.

El último libro de Freire, *Pedagogía de la autonomía* (FREIRE, 1996), nos permite afirmar que ese nuevo profesor, que están edificando sobre mil artificios, no será nada nuevo si se descuidan tres aspectos importantes del acto de enseñar: primero, enseñar es un acto que exige una mezcla de objetividad y subjetividad, o sea, rigor metodológico y criticidad; segundo, la autonomía y el respeto a los educandos como seres históricos, culturalmente condicionados; tercero, sensibilizar el cuerpo en el acto de aprender y enseñar. En síntesis, el acto de aprender y de enseñar combina la razón y la emoción.

Durante toda su vida y en sus escritos, Freire saturó nuestras cabezas y cuerpos con expresiones que significaban estar en la disposición permanente de enseñantes. Entendemos, por tanto, que el secreto no está en el mundo encantado de las tecnologías, sino en la experiencia dialógica, en la conciencia crítica de su tarea y del lugar social en que está localizada la educación, y en la pasión por el acto de enseñar. Si no es así, el lugar del docente en este tiempo de transformación estará fuertemente amenazado. El aparato tecnológico podrá, así como en el pasado, tal vez por otros caminos, llevarnos a lo que el profesor Paulo Freire criticó duramente: la educación tecnicista, llamada por él “educación bancaria”. Si no se atienden estos aspectos, la educación para el siglo XXI no se presentará diferente de la que Freire tanto criticó y buscó transformar.

En consecuencia, desde perspectiva contemporánea, el espacio pedagógico tendrá, gracias a la consecuente tecnologización del mundo, que reinventar nuevos espacios formativos de aprender a aprender y de enseñar—aprender, nuevas relaciones didáctico—pedagógicas, que sobrepasen los niveles del lenguaje, de la cultura y de lo social. Entiendo que ahí debemos un tributo especial a la filosofía de la educación de Freire, en la cual el espacio didáctico siempre fue el lugar de síntesis, en el que el profesor es llamado constantemente a reinventar su papel. Si pensáramos la formación del docente en esa perspectiva, no necesariamente sucederá la sustitución de éste por el tutor de las nuevas tecnologías de aprendizaje, pero sí la modificación de sus funciones: el maestro se transformará en un estimulador de la curiosidad del alumno para conocer, investigar y buscar la información más relevante; coordinará el proceso de presentación de los conocimientos adquiridos de su estudiante; después cuestionará los datos, contextualizándolos y adaptándolos a la realidad de los educandos. En síntesis, será solamente el otro en esa relación dialógica, y no más el único sujeto de la educación; enseñantes y aprendientes tendrán la tarea de transformar la información en conocimiento, y éste, en saber.



Así, la formación del profesor toma nuevos rumbos. No está basada solamente en la problemática de las nuevas tecnologías, sino también en la formación intelectual del profesor, como lo requiere la pedagogía crítica. De acuerdo con Freire, enseñar exige riesgos y la

disponibilidad al riesgo de lo nuevo que no puede ser negado o escogido sólo porque es nuevo, como el criterio de rechazo a lo viejo no está sólo en lo cronológico. Lo viejo que preserva su validez o que encarna una tradición o marca una presencia en el tiempo continúa nuevo (FREIRE, 1996, p. 39).

Las corrientes actuales que estudian la formación de profesores, también beberán, de cierta manera, de la fuente de Freire. Algunos ejemplos están muy próximos de sus ideas: ciertos estudios europeos reivindican la transformación del profesor como un intelectual que busca, a partir de su práctica, el significado de su acción educativa y de los intereses a los que ella sirve, y en qué medida ésta contribuye a mantener o transformar el panorama del sistema en que actúa. El profesor hace de su

experiencia su más importante fuente de adquisición, partiendo del análisis de sus prácticas para comprender las formas como enfrenta los complejos problemas de la vida escolar, utiliza su conocimiento y crea nuevos procedimientos y estrategias. Ese tipo de reflexión, en el lenguaje freiriano, implica que el educador se "empape en las aguas de su cultura y de su historia", consciente de ser y de llegar a ser en el mundo, es decir, que se sumerja en el mundo de las experiencias y de los sentimientos, en un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales, y, al mismo tiempo, percibir, a partir de una comprensión teórica, lo que está ocurriendo en el mundo de la objetividad.

La propuesta de esa corriente que discute la formación del profesor orienta el acto reflexivo en tres procesos: el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la reflexión en la acción. Siempre que se ejecuta una acción, hay por detrás de ella un tipo de conocimiento traído de experiencias

y reflexiones pasadas (conocimiento en la acción). Éste es el primer dato de una praxis; sin embargo, permanecer en una práctica educativa sin recrearla significa reaccionar automáticamente y perder valiosas oportunidades de aprendizaje. Entonces, es necesario retirar la acción del automatismo y encontrar las motivaciones que la definirán.

Para eso, el profesor, al mismo tiempo que actúa, reflexiona sobre su acción desencadenada, buscando una interacción de la realidad problemática con el conjunto de sus esquemas teóricos y de sus convicciones. De esta manera se define la reflexión en la acción. Aun cuando no sea un análisis sistematizado, se vuelve un instrumento de aprendizaje del docente, porque establece un diálogo permanente que implica reconstrucciones y revalidaciones de la práctica docente. Hay todavía una reflexión para hacerse posterior a la acción, en que el educador, lejos de los condicionamientos de la situación práctica, busca la comprensión y la reconstrucción de su praxis: la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción. El maestro describe las características de la situación problemática, el diagnóstico realizado y la escogencia de los procedimientos, para luego comprender los esquemas de pensamiento, las teorías y las representaciones que determinaron su acción.

Esa línea de pensamiento prioriza la organización de procesos reflexivos y propone cuatro acciones básicas: descripción, información, confrontación y reconstrucción (algo mucho más próximo de lo que Freire y su equipo hicieron en el Círculo de la Cultura). En la descripción, el profesor se preocupa por describir su propia acción, procurando responder a la pregunta ¿qué es lo que hago?: éste es el inicio de la problematización. En la información al responder ¿qué es lo que significa?: el docente busca la comprensión de los principios que fundamentan su acción, atribuyéndoles significados. El interrogante a responder en la confrontación es: ¿de qué forma llegó a eso?: el maestro cuestiona su acción a partir del entendimiento de que ésta no es producto de una prefe-

rencia idiosincrática, sino de normas culturales profundamente arraigadas. Se trata de una tentativa de situar la acción del educador y del estudiante en un amplio contexto cultural, social y político, haciéndolo abandonar la idea de que el quehacer pedagógico es puramente técnico. Al encarar la pregunta: ¿cómo puedo hacer las cosas en forma diferente?, el profesor se propone una reconstrucción de su acción. De esta forma deja de considerar la realidad educativa como inmutable y repiensa su práctica a partir de las particularidades locales.

Estamos aquí hablando de construcción de la autonomía, pues el docente que basa su práctica en la reflexión no vuelve a depender de las técnicas, reglas y recetas predefinidas en la instancia de la administración escolar; él mismo construye una teoría adecuada a la situación singular del salón de clase, comparando nuevas estrategias de acción, nuevas teorías y nuevos modos de enfrentar y definir problemas. Más aún: el maestro reflexivo abandona la postura autoritaria de portador exclusivo del saber frente a sus alumnos, al tomar conciencia de sus saberes y actuar como un investigador que procura desvelar las articulaciones realizadas por ellos para llegar a aquellos saberes.

Frente a esta situación, que se presenta con frecuencia como condición sine qua non para habitar en el mundo contemporáneo, las preguntas que motivan esa reflexión son necesariamente sobre el impacto de las llamadas "nuevas tecnologías" en la educación: ¿las tecnologías alteran de modo irremediable las relaciones didáctico-pedagógicas al punto de sustituir la educación o sólo se constituyen en instrumental técnico como soporte didáctico?, ¿será aún el paradigma racionalista, según el cual la mente es el lugar más seguro del conocimiento, el lugar de la integración de los sentimientos, de la razón y de la emoción que dirige hasta hoy nuestras relaciones didáctico-pedagógicas? Relativizando el contexto y guardando la debida distancia, el pensamiento de Paulo Freire da muchas luces a lo que hoy llamamos "formación del profesor reflexivo".

De esta forma, no se puede aceptar la desproblematización del futuro en una comprensión mecanicista de la historia, como decía Freire. Al aceptar el imperativo económico-político neoliberal, manifiesto en las utopías tecnológicas para los pueblos del Tercer Mundo, nos estamos sometiendo a un proceso de desesperanza necrológica, sin adoptar una resistencia irracional a las nuevas tecnologías. Por el contrario, debemos humanizarlas, para que así puedan estar al servicio del hombre, produciendo esperanzas, no ilusiones. La esperanza que tenemos en la educación no es la simple desproblematización del mundo y el fin de las ideologías como algo mecánicamente producido por las "máquinas inteligentes", sino una esperanza de que educador y educandos juntos puedan aprender y enseñar, se vuelvan inquietos y productores solidarios de la resistencia contra los obstáculos que se presentan para el hombre, que actúa oprimido en este inicio de siglo.



FREIRE Y LAS CORRIENTES DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO CONTEMPORÁNEO

Lo que digo a continuación no tiene nada de inédito, sigue muy de cerca una serie de publicaciones en las cuales los intérpretes del pensamiento freiriano hacen la relación de sus ideas con el pensamiento pedagógico contemporáneo.

La obra de Paulo Freire está situada en un pensamiento de constantes ideas innovadoras sobre la práctica y la teoría pedagógica contemporánea, muy influenciada por el pensamiento de Célestin Freinet, Carl Rogers, John Dewey, Georges Snyders y Lev Vigotsky, solamente para citar a los más conocidos entre nosotros. Es importante advertir al lector que para hacer el entrelazamiento de las tesis de esos autores con Freire, debemos guardar los conceptos específicos de gestación de esas ideas y prácticas pedagógicas, pues son educadores que, así sean contemporáneos, actuaron en contextos sociales diversos de aquellos que "impregnaron" las experiencias educativas de Paulo Freire, como el nordeste brasileño, los lugares pobres latinoamericanos y africanos, o como acostumbraba a decir: "su experiencia se hace praxis en un mundo de silencio, de dependencia, de opresión, de violencia, de no-Ser o Ser-menos".

En el educador socialista francés Célestin Freinet podemos percibir una influencia profunda, especialmente favorecida por la correspondencia mantenida entre Freire y el círculo de discípulos de Freinet en Francia. Los puntos de convergencia aparecen en la propuesta de imposibilidad de neutralidad en el proceso educativo frente a la manipulación y la negación de los hombres como sujetos de su propia historia, es decir, la concepción de ambos en percibir la educación como una liberación del educando, rumbo a una transformación social.

Para Freire y Freinet, el derecho a la palabra y a la posesión de ésta era un elemento fundamental para el proceso de concientización y liberación del ser humano. El educador francés luchó



para que el educando se apoderase de la palabra a través de la escritura, y lo hizo en su práctica pedagógica luchando por la autonomía en la "expresión y el texto libre", mediante el cual el niño podía desarrollarse con libertad. Para concretar su teoría, sentía necesidad de un método organizado de técnicas y materiales pedagógicos.

Por otra parte, aunque Freire se haya resistido a llamar "método" a la teoría que elaboró, metodológicamente organizó pasos para una práctica que se diferenciaba de la de Freinet. Para Freire, los destinatarios eran los adultos que, por motivos políticos, ideológicos y económicos, no tuvieron acceso a la escuela. Por su parte, a Freinet le interesaban los niños de hasta catorce años, en un contexto europeo de acceso garantizado a la escolarización. Si, por un lado, Freire resistió a la mistificación de su método, Freinet enfatizó, en razón a su propio contexto pedagógico, sobre la importancia de la organización técnica y pedagógica. Ambos sustentaban su enfoque educativo en la posibilidad de que los sujetos se apropiasen de la palabra para poder, más allá de leerla, leer también el mundo en cada contexto específico.

Otra influencia destacada en el pensamiento de Paulo Freire fueron las concepciones pedagógicas del psicólogo y pedagogo liberal norteamericano John Dewey, introducidas en el Brasil por Anísio Teixeira. Encontramos referencias del pensamiento deweyiano en la obra de Freire desde sus primeras sistematizaciones teóricas. Aunque podamos encontrar muchas diferencias de orden conceptual entre ambos, Dewey fue un pensador muy consultado por Freire. Como afirmó Gadotti, en la biografía que hizo de este autor: la mayor deuda de la pedagogía del brasileño con respecto a Dewey es la idea de aprender-haciendo. Al respecto, el pensamiento freiriano de la relación teoría y práctica, de la cooperación entre los diferentes (no obstante, jamás antagónicos), que resultó en su concepción de dialogicidad y comunicación, y en el propio método de alfabetización explicitado por las teorías del lenguaje, se debe, en alto grado,

a las influencias de John Dewey sobre el trabajo cooperativo.

Hay que destacar también las diferencias, y ellas están bien acentuadas entre los dos pedagogos. La primera de ellas es respecto al tema de la educación como concientización. Para Freire, el educando, al volverse sujeto de la acción, va tomando conciencia de su historia y lucha por la transformación de su realidad micro y macrosocialmente, pues la educación no es un fenómeno separado de la realidad concreta en que viven los hombres, ni una isla no ideológica de las clases y de los grupos sociales. Dewey intentó resaltar los aspectos psicológicos de la educación como emprendimiento de liberación asociativa y cooperativa entre los hombres. La concepción educativa de Dewey, fundada en la rentabilidad y en la preocupación de preparar los hombres para el trabajo en un ejercicio de competencia, sirvió muy bien al modelo de la nueva sociedad burguesa de liberalismo político y económico, sin hacer un cuestionamiento de las estructuras opresoras y desiguales de las clases sociales.

Otra diferencia, ya destacada por otros autores fue la noción de cultura para ambos. Para Freire, cultura tiene una connotación antropológica, y de ella depende todo el proceso de concientización del acto político de educarse. Hombres y mujeres salen de la condición de mera existencia biológica, de "estar en el mundo"; y van agregando a esa condición otra existencia, la que ellos mismos crean. Por tanto, existir es un modo de ser-y-estar-en-el-mundo, siendo capaz de transformar, crear y recrear el mundo, producir en comunión con otros por el acto cultural de la comunicación. En síntesis, asumirse como sujeto cultural. Para Dewey, el tema de la cultura no implica las cuestiones del entramado social.

Las proximidades del pensamiento de Carl Rogers con el de Freire son bastante acentuadas. Ambos escribieron obras que denotan esas semejanzas, aunque las hayan concebido en contextos diferentes y para públicos distintos (FREIRE, 1968; ROGERS, 1971). Para mostrar esas

semejanzas, transcribimos en el siguiente párrafo el análisis de Gadotti:

Aunque Freire no defiende el principio de la no directividad [...] en la educación, como lo hace el psicoterapeuta Carl Rogers, no queda duda de que existen muchos puntos comunes en las pedagogías que ellos defienden, sobre todo en cuanto a la libertad de expresión individual, y a la creencia en las posibilidades de los hombres para resolver sus propios problemas, desde que posean una motivación interior.

Para Rogers, así como para Freire, la responsabilidad de la educación está en el propio estudiante, poseedor de las fuerzas de crecimiento y autoevaluación. La educación debe estar centrada en él en vez de centrarse en el profesor o en la enseñanza. El alumno debe ser dueño de su propio aprendizaje. Y la clase no es el momento en que se deben despejar conocimientos en el alumno, ni las pruebas y exámenes son los instrumentos que permitirán verificar si el conocimiento continúa en la cabeza del alumno o si éste lo guarda de la manera que el profesor lo enseñó. La educación debe tener una visión del estudiante como persona integral, con sentimientos y emociones. De la misma manera que el método de Paulo Freire espera aproximar a la figura del profesor, que en una enseñanza tradicional se encuentra distante del alumno, el enfoque rogeriano, centrado en la persona, estrecha la relación entre paciente y terapeuta, en lugar del distanciamiento defendido por la psicología tradicional (GADOTTI, 1991, p. 108).

Con Georges Snyders, el pensamiento de Freire tiene también muchas referencias. La más importante está relacionada con la cuestión de la direccionalidad de la educación. Así como Snyders, el brasileño entiende que toda práctica educativa es directiva por su propia naturaleza, dado que no hay educación sin objetivos y finalidades, siendo, por tanto, imposible concebirla con neutralidad. Snyders criticó fuertemente la corriente educativa neutra, porque se centraba en el contenido y no en el poder del método, sobrevalorando el punto de partida en detrimento del punto de llegada, o sea el proceso de conocimiento. Así se

situaba en contra del proceso educativo, porque partía de la teoría a la práctica, sin tratar de interpretarla. Durante mucho tiempo, Freire combatió la idea de haber concebido un método directivo para llevar a los hombres al proceso de conocimiento de la palabra y de la lectura del mundo. Si tuvo un método, ese fue el de la dialogicidad. Como Snyders, comprendía que los saberes normalmente son fragmentados y se componen de otros saberes no académicos; éstos, a su vez, son culturalmente dispersos en una comunión de hombres y mujeres que caminan en la construcción de su historia. Snyders resalta:

El saber del alumno normalmente es fragmentado, caótico, estereotipado, característico del sentido común. El profesor necesita reordenar ese saber y su propio saber, aclarándolos y haciéndolos más coherentes. Es a partir de esa tarea directiva que él y el estudiante ganan juntos conciencia de la cualidad de su conocimiento y de cómo él es producido. Él tiene un papel directivo (Snyders, citado en: GADOTTI, 1995, p. 165).

Otra convergencia o influencia que podemos considerar importante en el pensamiento de Freire se refiere a la influencia de la escuela Rusa, especialmente con el pensamiento de Vigotsky, educador y psicólogo soviético que desarrolló su trabajo con campesinos rusos en el contexto de las haciendas colectivas del régimen socialista de su país, para comprender las problemáticas del aprendizaje. Percibimos puntos de convergencia entre las ideas de ese pensador y las de Paulo Freire en lo que se refiere a la cuestión del dominio de la palabra, de los procesos comunicativos, en su aspecto más importante e de la interacción social y el aprendizaje. Vigotsky reaccionó ante las concepciones elaboradas por los estudios sobre el desarrollo de los niños, realizados por la psicología tradicional. Elaboró una teoría sociopsicológica de la relación entre pensamiento y lenguaje, que influyó no sólo a la psicología, sino también a otras ciencias humanas, en especial las de la educación. La teoría da énfasis a un enfoque del desarrollo –denominado por sus seguidores como “sociocultural”–, en la cual interesa ex-

plicar el funcionamiento y desarrollo de la mente humana y sus relaciones con las situaciones culturales, institucionales e históricas en que éstos se dan. Creemos, por tanto, que en este particular la obra de Freire tiene muchas similitudes con el pensamiento vigotskiano.

Considerando que la naturaleza social y simbólica de la actividad humana determina un funcionamiento mental mediado por signos, Vigotsky afirma que la palabra es el signo por excelencia. Así, la palabra –y más específicamente, el significado de ésta– debe ser la unidad de análisis psicológica, pues es en el significado que el pensamiento y el habla se unen en el pensamiento verbal.

En un análisis funcional de la palabra, Vigotsky indica las razones por las cuales el desarrollo humano es siempre social. Afirma que la palabra nace de la necesidad de intercambio entre los hombres durante el proceso de trabajo. En Freire, eso fue comprendido como diálogo. Recordemos una frase de Freire para atestiguar eso: “nadie educa a nadie, los hombres se educan caminando juntos”. Ese intercambio presupone la transmisión racional e intencional de la experiencia y del pensamiento a otros. La palabra es la mediación que torna posible ese proceso de solidificación de la cultura. Así, se asocia a dos funciones básicas: la de expresión del pensamiento y la de la comunicación.

En lo que respecta a la comunicación, Vigotsky comprende que la verdadera comunicación no requiere únicamente de sonido y contenido, sino, fundamentalmente, de significado, esto es, un contenido generalizador que reflexione sobre una realidad conceptualizada y socialmente construida. En esencia, la experiencia no es comunicable; su estado puro se encuentra sólo en la conciencia del individuo. Para ser comunicada, es necesario que sea incluida en una determinada categoría que, socialmente, tiene valor de unidad.

Para Vigotsky (1996, p. 5), “la verdadera comunicación humana presupone una actitud generalizada, que constituye un nivel avanzado de desarrollo del significado de la palabra”; para Freire

(1992a, p. 67), “el acto comunicativo es un acuerdo entre los sujetos recíprocamente comunicantes [...] la expresión verbal [palabra] de uno de los sujetos tiene que ser percibida dentro de un cuadro significativo común al otro sujeto”. De esa forma, aprender sólo el sonido y el contenido de una palabra no basta; se hace necesario aprender su significado; en un lenguaje freiriano, leer el mundo. En este sentido, Vigotsky afirma: “el significado de una palabra en el diccionario no es más que una piedra en el edificio del sentido, no pasa de una potencialidad que se realiza de formas diversas en el habla”. Lo que vuelve el signo tan polivalente es la dinámica de la vida social, del proceso de interacción social. Esa idea es magistralmente explotada por Freire en su método de alfabetización (vea el ítem sobre el método Paulo Freire, especialmente el proceso de aprendizaje de la palabra “ladrillo” y la comprensión del mundo en el proceso de alfabetización).

Vigotsky atribuyó una importancia fundamental a la concepción del significado de la palabra como una unidad de pensamiento generalizada y de intercambio social para el estudio del pensamiento y del lenguaje, porque éste permite un análisis de las relaciones entre el desarrollo de la capacidad de pensar del individuo y sus relaciones con el mundo sociocultural, ya que el significado de las palabras está intrínsecamente asociado a la cultura. Por su parte, Freire percibe que el acto de enseñar y aprender no se puede restringir a una sopa de letras, enseñadas y tragadas mecánicamente. La educación implica enseñanza de la lectura de la palabra (aprendizaje–formal) pero además: lectura del mundo, que es el aprendizaje sociocultural. Así como Vigotsky, Freire no comprende el acto pedagógico e incluso el conocimiento como una absorción lineal de conceptos mediante un proceso de comprensión y asimilación. Los métodos de enseñanza asociados a esa concepción establecen entre los estudiantes, profesores y las materias escolares una simple relación de transmisión, construyendo la idea de que el proceso de aprendizaje es el resultado de una acumulación de conocimientos.



A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los fragmentos del pensamiento de Freire que presentamos arriba son solamente algunas ramas, de un árbol más ancho de su filosofía educativa, que ha generado una cantidad de investigaciones en otras áreas del conocimiento. Todo esto nos permite comprender su obra más allá del contexto meramente instrumental de la racionalidad del método de alfabetización, y nos permite situar su obra entre los filósofos de la educación del siglo XX. Es esa mirada crítica de su pensamiento la que nos permite inscribirlo en el ámbito de la pedagogía crítica.

Sus contribuciones han ganado legitimidad, no solamente en el campo de la ciencia pedagógica actual, sino también en otros campos del saber, entre ellos, los estudios lingüísticos y de la comunicación; en el de la política educacional en un tiempo de reformas educativas; en el de la formación ética del ciudadano, con sus teorizaciones sobre la democracia y, en especial en la discusión que se viene dando desde los noventa sobre la formación del maestro.

En fin, el pensamiento de Freire recibió muchas influencias de las teorías del pensamiento occidental del inicio del siglo XX, y ahora en los umbrales del

nuevo siglo muestra su universalidad. Hoy ya existen buenos trabajos en esta dirección y, por otro lado, ya son incontables los teóricos que se benefician de las teorías del pensamiento freiriano para fundamentar una nueva concepción del pensamiento en las ciencias sociales y, más especialmente, en el quehacer pedagógico de las ciencias de la educación. Por tanto, creemos que no es demasiado atrevimiento hablar de la singularidad y la universalidad del pensamiento freiriano. Hace falta ahora, después de diez años de su muerte, una edición de su obra completa.

BIBLIOGRAFÍA

DELORS, Jacques. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco de Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília; São Paulo: Unesco: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1992). *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1971). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1982). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

FREIRE, Paulo. (1991). *O partido como educador e educando*. In: FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo. (1992). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, Moacir, y JACOBI, P. R. Participação e descentralização: a experiência educacional do Município de São Paulo na gestão de Luiza Erundina. In: Gadotti, Moacir, Torres, Carlos Alberto. (1994). *Educação popular: Utopia latinoamericana*. São Paulo: Cortez: Edusp.

GADOTTI, Moacir. (1991). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione (col. Pensamento Ação no Magistério).

GADOTTI, Moacir. (1993). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.

GADOTTI, Moacir. (1995). *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, Moacir. (Org.) (1996). *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo: IPF: Cortez: Unesco. pp. 256-257.

ROGERS, Carl. (1971). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

VIGOTSKY, Lev. (1996). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins fontes.

