

## LA PRAXIS COMO FUNDAMENTO DE LA CONCIENTIZACIÓN EN PAULO FREIRE

Mayra Arguedas G.  
Guillermo Bolaños B.  
Zaida Molina B.  
Rafael A. Pérez C.  
Carlos Retana P.

### INTRODUCCION

En el presente trabajo se pretende realizar un análisis de los planteamientos de Freire en relación con el problema de la praxis como fundamento de la concientización, según lo presenta en sus obras *Pedagogía del Oprimido*, *¿Extensión o Comunicación?* y *Educación como práctica de libertad*.

Para analizar las ideas de Freire, partimos de la contextualización de su pensamiento dentro del marco latinoamericano y a la luz de los pensadores europeos estudiados por Freire.

El trabajo tiene como finalidad mostrar que la praxis, como categoría dialéctica, es la que da sentido y significación al proceso de concientización, desde la práctica educativa.

### I. EL CONTEXTO ESPACIO-TEMPORAL DE FREIRE

Se entiende por contextualización de un autor la ubicación de la persona y de sus ideas en un contexto social-geográfico, histórico y cultural, inmediato y mediato.

En el caso de Paulo Freire lo ubicaremos geográficamente en América Latina, específicamente en su país natal Brasil y en Chile, en donde, a partir de la práctica educadora, inicia la teorización de esa práctica (1).

Paulo Freire nació en la segunda década del siglo XX en Recife, capital de Pernambuco, estado del noreste brasileño. Este estado es fundamentalmente agrícola, con grandes plantaciones de cacao y caña de azúcar. El régimen económico de grandes plantaciones, propio de esta región, ha generado un problema social que implica la existencia de

una diferenciación social extrema; donde unos pocos tienen mucho y muchos tienen muy poco.

Este problema social existente en Pernambuco es muy fuerte en su capital Recife, en la cual nació Freire.

Toda esta condición problemática va a ser luego terreno fértil para las experiencias educadoras de Freire, quien visualizando la opresión y explotación de las masas crea un proyecto educativo liberador.

Freire cuestiona el método tradicional para alfabetización, por encontrarlo vacío en cuanto a significación para quien aprende. Así, se plantea que debe haber alguna manera de expresarse por el lenguaje y no solo repetir el lenguaje.

Como respuesta a su preocupación, comienza a experimentar el método de la palabra generadora.

Por esa misma época Freire participa en la Comisión de Justicia y Paz de la Iglesia Católica de Pernambuco que pretende no solo evangelizar a las masas populares sino también crear condiciones de vida más humanas.

En esta acción se percata que la palabra del evangelio se torna vacía y sin significado existencial, para los que van a ser evangelizados. Además, se da cuenta que el significado de este problema tenía que ver con la conciencia.

Adentrado en esta problemática y motivado por el analfabetismo brasileño, que en Pernambuco alcanzaba un 80 % de la población, avanza hacia la configuración del método psicosocial de alfabetización. Formula su método en términos de concientización y alfabetización. Experimenta con jóvenes de acción católica y comprueba que es posible alfabetizar en 40 sesiones de una hora cada una.

Con la llegada de Janio Quadros al poder, su

programa liberal reformista plantea los dos problemas fundamentales: la injusta distribución de la riqueza y el analfabetismo. Se nombra a Miguel Arraes como Gobernador de Pernambuco y este nombra como secretario de educación y cultura a Paulo Freire.

En este momento se inicia en el estado un proyecto de alfabetización y concientización popular, a través de los círculos de cultura.

En esta experiencia el método psicosocial ya ha adquirido la dimensión de los diferentes niveles de desarrollo de la conciencia humana.

Pablo de Tarso Santos que es el Ministro de Educación, en el nivel nacional, visita Pernambuco y al ver la experiencia realizada por Freire le pide que se vaya a Brasilia para montar un programa nacional de alfabetización. Lo nombran encargado del Sector de Alfabetización de Adultos del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil.

Por presiones de tipo interno y externo Quadros renuncia, asume la presidencia Joao Goulart, quien sigue una política muy semejante a la precedente.

Goulart es acusado por los militares de permitir la anarquía política, de fomentar la corrupción y de fracasar en la implementación del proyecto reformista ya que aumenta la deuda interna y externa y se desata la inflación. Así las cosas, se le da un golpe militar en 1964.

Freire es detenido y acusado de "subversivo intencional" y de traidor al Brasil. Después de 70 días de estar encarcelado logró refugiarse en el consulado de Bolivia y salir del Brasil.

Hasta este momento el trabajo de Freire se ubica en el contexto socio-cultural brasileño.

El proyecto de Freire se visualiza como una praxis, en el sentido de que está reflexionando la práctica concreta que se está llevando a cabo en Brasil, con la población analfabeta.

Para reflexionar esta práctica él utiliza categorías de pensamiento que toma de pensadores europeos.

Paralelamente al movimiento liberal reformista efectuado en Brasil por Quadros y Goulart, en Chile está en el poder Frei, del partido Demócrata Cristiano. Los objetivos del programa de trabajo de Frei son bastante semejantes a los del Movimiento Popular Democrático de Brasil.

A pesar de que la situación de analfabetismo en Chile no es tan grave como en Brasil, sí existe, sobre todo en el área rural, donde alcanza un porcentaje cercano al 30 % de la población. Por esta situación Eduardo Frei invita a Paulo Freire para

llevar adelante un curso para alfabetizadores estudiantiles.

La tarea de los alfabetizadores estudiantes los llevó a enfrentarse cara a cara con la dura realidad de explotación que vive el campesino chileno, realidad que le hace cuestionar el método de Freire en el sentido de si es más importante la alfabetización o la concientización. Ellos se inclinan por la concientización. Los más fuertemente concientizados son los propios alfabetizadores. Esto preocupa al gobierno y se elimina el programa cambiándolo por un proyecto de alfabetización del campesino por el campesino.

El gobierno culpa a Freire, este tiene que dejar el trabajo estatal y pasa a trabajar para la UNESCO en Chile.

Finalmente parte de Chile hacia la Universidad de Harvard, donde trabajó como profesor de Antropología.

En su aplicación en Chile, el método Freiriano avanzó hacia la búsqueda de temas generadores. Estos temas estaban ligados a las tareas productivas. Se plantea también que no pueden tener carácter nacional, sino que varían de acuerdo con el grupo obrero, el grupo campesino y con las circunstancias geográficas.

Después de su estadía en Harvard, Freire se va a Ginebra a trabajar con el Consejo Mundial de Iglesias Cristianas, como Asesor Educacional.

Durante la década del 70 visita muchos países latinoamericanos entre ellos: Perú, México, y Costa Rica, en los que expone sus ideas. Esto le permite ir conformándose una visión más amplia de la problemática latinoamericana.

En el período comprendido entre 1975 y 1977, a partir de sus trabajos en Portugal y en la Guinea Portuguesa, Freire se da cuenta que el éxito de la aplicación de su método va ligado con el apoyo de la organización política. En este sentido Freire se plantea que si el proyecto político utiliza el método psicosocial como liberación, se logra hacer del proyecto político algo más humano y, al contrario, si el proyecto político se torna en un proyecto de adoctrinamiento este se deshumaniza, produciéndose entonces un individuo y una sociedad acríticos, donde el verticalismo es la línea de acción para mantener el poder de las clases y los grupos dominantes.

En 1980 Freire regresa a Brasil donde se dedica a trabajar en la búsqueda de un pensamiento educativo, auténticamente brasileño.

## II. FREIRE EN EL CONTEXTO DE LA CIENCIA SOCIAL LATINOAMERICANA Y DE LOS PENSADORES EUROPEOS

Freire se ubica como un exponente de la praxis en el contexto del "Tercer Mundo". El mismo expresa: "La situación límite" del subdesarrollo al cual está ligado el problema de la dependencia, como tantos otros, es una connotación característica del "Tercer Mundo" y tiene, como tarea, la superación de la "situación Límite", que es una totalidad, mediante la creación de otra totalidad: la del desarrollo" (Freire, 1983, p. 122).

"Subdesarrollo", "dependencia" son categorías analíticas que marcan momentos de una ciencia social latinoamericana que se enfrenta a la teoría desarrollista. El desarrollismo es impulsado por la CEPAL y se apoya en los teóricos de la economía y sociología que asumen como modelo natural de desarrollo del desenvolvimiento del capitalismo mundial. Por consiguiente, los países subdesarrollados deben adoptar el modelo capitalista para su desarrollo.

El sociólogo Rolando Franco ha expuesto que hacia fines de los años 50 se inicia una *postura crítica* que enfrenta esas teorías (Cf. Franco, En: Camacho y otros, 1979, p. 252), en América Latina.

Los representantes de la postura crítica consideran que "el subdesarrollo no es debido a la supervivencia de instituciones arcaicas o de la existencia de falta de capital en las regiones que se han mantenido aisladas del torrente de la historia del mundo. Por el contrario, el subdesarrollo ha sido y es aún generado por el mismo proceso histórico que genera también el desarrollo económico: el desarrollo del propio capitalismo" (Gunder Frank, 1971, p. 109).

Dentro de la postura crítica se ha dicho "que la sociología empírica, tal como se impartió en la década de los cincuenta, con su teoría de la modernización y sus modelos estructural-funcionalistas, está al servicio de los mecanismos de poder establecidos, es hoy un punto sobre el que casi existe consenso general (Sotelo, En: Camacho y otros, 1979, p. 213). Es por esto que los representantes de la posición crítica consideran que: "...el estructural funcionalismo no contribuye a interpretar adecuadamente la realidad latinoamericana y, por ello, debe ser sustituida por otra perspectiva, la dialéctica, que sí lo hace" (Franco, En: Camacho, compilador, y otros, 1979, p. 267).

El Brasil de los años 50 y 60 es uno de los

países de América Latina en el cual el debate desarrollo-subdesarrollo-dependencia adquiere dimensiones profundas y en donde la producción sociológica está permeada dice Octavio Ianni, de ciencia y de ideología. La razón es muy sencilla, se hace interpretación de la realidad social de acuerdo con los intereses de la burguesía industrial en ascenso o en función de la liberación de la clase obrera y de los sectores campesinos desposeídos. Esta última es la postura que asume Freire. El debate, la lucha, queda claro en la exposición de Ianni. Primeramente este autor dice, refiriéndose a Brasil: "La interpretación de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales de la época, así como la reinterpretación de situaciones pasadas, fueron fuertemente influidas por las perspectivas político-económicas de la burguesía industrial en ascenso (...). En los trabajos situados en esa orientación, hay una acentuada presencia de concepciones tecnocráticas sobre la resolución de los problemas (...). Claro está que esa línea de investigación y reflexión encuentra inspiraciones en el pensamiento weberiano, directamente en la modalidad parsoniana, además de los elementos provenientes de Sorel, Mosca, Schumpeter, Keynes, Myrdal e incluso Previsch, además de otros" (Ianni, En: Camacho, compilador y otros, 1979, p. 480).

Frente a esa postura surgen los críticos: "Simultáneamente, la interpretación y la reinterpretación de problemas y época, conforme reaparecen en la producción sociológica del período, muestran que surgió, por primera vez en forma razonablemente sistemática, la perspectiva político-económica de la clase obrera (...). En general esas obras indican también preocupaciones por resolución de problemas, pero una perspectiva crítica, que percibe y propone modificaciones estructurales. En último análisis, se inspiran en el pensamiento de Marx, Engels, Lenin, Trostky, Gramsci, Lukacs y algunos otros". (Ianni, en: Camacho, compilador y otros, 1979, p. 481).

Consideramos que los elementos citados son suficientes, para comprender que Freire no es un caso aislado de la producción científica que tiene una perspectiva político social definida en favor de la clase obrera y del campesino desposeído latinoamericano. Los autores en que se inspira son los mismos en que se inspiran los otros científicos sociales de la región pues son los que posibilitan el pensar dialéctico-crítico. En este sentido detallamos la lista de esos pensadores en los que Freire se inspira: Hegel, Marx, Engels, Lukács, Mao Tse Tung, Erick Fromm, Herbert Marcuse, Franz

Fanon, Albert Memmi, Regis Debray, Simone de Beauvoir, Jean Paul Sartre, Niebuhr, Karl Jaspers, Husserl, Ernesto Guevara, Vieira Pinto, Pierre Freuter, André Malraux, Karel Kosich, Hans Freer, Lucien Goldman, André Nicolai, Lenin, Fidel Castro, Gajo Petrovic, Juan XXIII, Reuben Osborn, Louis Althusser, Makal Dufrenne. La lista es bien clara. Abarca a los representantes más sobresalientes del pensar dialéctico del siglo XIX y del XX; además, en la lista están los teóricos e impulsores fundamentales de la praxis: Marx, Engels, Lenin.

### III. LO GNOSEOLÓGICO EN EL CONTEXTO DEL PROBLEMA HUMANO

La posición epistemológica de Freire se comprende tomando en consideración la producción del conocimiento en el contexto histórico y social en que actúan los seres humanos. En su obra, Freire se propone como objeto de reflexión el tema de la humanización y deshumanización del hombre tanto como "viabilidad ontológica" y como "realidad histórica". Constata que la humanización como "vocación de los hombres" es "...negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada" (Freire, 1983, p. 32).

Al reconocer la "viabilidad ontológica" de la humanización y la "realidad histórica" de la deshumanización (que señala como realidad de opresión, como seres humanos existiendo oprimidos), está partiendo del principio de que los hombres son "seres inconclusos y concientes de su inconclusión" (Freire, 1983, p. 32).

Constatar la opresión como realidad, la deshumanización como un dato histórico, implica la exigencia humana de plantearse la "necesidad de liberación". Pero esta liberación requiere que los oprimidos descubran su propia dualidad existencial. Por esto propone "La Pedagogía del Oprimido" que "...es un instrumento para este descubrimiento crítico. El de los oprimidos por sí mismos y el de los opresores por los oprimidos como manifestación de la deshumanización" (Freire, 1983, p. 35).

Los oprimidos son, pues, "...seres duales, inauténticos que "alojan" el opresor en sí..." (Freire, 1983, p. 35).

Más adelante afirma que: "lo que caracteriza a los oprimidos, "como conciencia servil", en relación con la conciencia del señor, es hacerse "obje-

to", es transformarse como señala Hegel, en "conciencia para otro ..." (Freire, 1983, p. 40-41).

Freire sitúa el problema de la opresión, de la deshumanización, por un lado, en la dimensión de la conciencia, pero, por otro, en la dimensión de la génesis de esta conciencia. En efecto, la conciencia surge de la propia práctica histórico-social de los hombres. Si existe una conciencia dependiente, "para otro", es porque existen relaciones de explotación y de opresión entre los hombres, es decir, prácticas reales que impiden la humanización. Constatar la existencia de la conciencia oprimida es constatar la situación externa, objetiva, a los hombres que originó el hecho. Por esto dice Freire: "De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica, el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más" (Freire, 1983, p. 38).

Comprender lo expuesto hasta aquí es comprender el contexto gnoseológico que implican los términos "descubrimiento crítico", "reconocimiento crítico de la razón de esta situación", "acción transformadora que incide sobre la realidad". Nuestra tarea es aclarar ese contexto gnoseológico que, a nuestro entender, es desarrollado en la dialéctica de la objetividad-subjetividad y en la praxis como fuente y criterio del conocimiento.

### IV. DIALECTICA DE LA OBJETIVIDAD-SUBJETIVIDAD

Paulo Freire desarrolla su reflexión dentro de un pensamiento auténticamente dialéctico. En primer lugar, concibe la realidad, como una realidad cambiante, en transformación, dinámica. En segundo lugar, percibe "unidades dialécticas", es decir, unidades de contrarios o contradicciones tales como: "la situación opresor-oprimido", "la contradicción deseo de ser libre y miedo a la libertad" y contradicciones específicamente gnoseológicas como: "objetividad-subjetividad", "acción-reflexión".

Pensar dialécticamente la realidad es asumir que su dinamismo y transformación se sustentan en las tensiones, equilibrios y rupturas que se originan en las unidades de contrarios o dialécticas.

Superando el objetivismo materialista, Freire plantea que "no se puede pensar en objetividad sin subjetividad. No existe una cosa sin la otra y ambas no pueden ser dicotomizadas" (Freire, 1983, p. 41).

reafirmamos esta idea pero introduciéndole aún más riqueza cualitativa a las relaciones que surgen entre la subjetividad y la objetividad afirma: "Entendemos que para el hombre, el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida. Sin embargo, es fundamental partir de la idea de que el hombre es un ser de relaciones y no solo de contactos, no sólo está en el mundo sino con el mundo" (Freire, 1982, p. 28).

La objetividad surge no como algo impuesto solamente por el mundo externo sino por las relaciones de un hombre que no sólo está en el mundo, sino con el mundo. "Relación", "estar con", implica la marca de la subjetividad humana en la realidad objetiva.

Pero tal realidad objetiva adquiere significación si se la piensa desde una visión de la totalidad, característica esta también fundamental en el pensamiento dialéctico y que Freire asume plenamente cuando plantea: "De esta manera las dimensiones significativas que, a su vez, están constituidas de partes en interacción, al ser analizadas, deben ser percibidas por los individuos como dimensiones de la totalidad" (Freire, 1983, p. 124).

Ahora bien, Freire no está pensando al margen del problema concreto desde el cual ha iniciado toda su reflexión; antes bien, este pensamiento dialéctico es una forma de encontrar el significado, las causas y las interrelaciones en que se mueven los oprimidos, ubicados histórica y socialmente. La reflexión dialéctica es instrumento para descubrir científicamente, desde un pensar que aparece alejado, las razones de la estructura de relaciones opresores-oprimidos; por esto, la dialéctica de la objetividad-subjetividad adquiere un momento de nueva concreción en la siguiente exposición: "En verdad, no existe un yo que se constituya sin un no-yo. A su vez, el no-yo constituyente del yo se constituye en la constitución del yo constituido. De esta forma, el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un objetivo suyo percibido, el cual *le da intención*. De ahí la afirmación de Sartre, citada con anterioridad, "conciencia y mundo se dan al mismo tiempo" (Freire 1983, p. 89).

La expresión, "el mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia", significa ni más ni menos que la objetividad no tiene sentido al margen de la conciencia, pero a la vez, esta objetividad se constituye en tal porque el mundo externo se presenta como obstáculo, como problema a la conciencia. En efecto: "La obje-

tividad de los objetos se constituye en la intencionalidad de la conciencia, pero, paradójicamente, ésta alcanza en lo objetivado lo que aún no se objetivó: lo objetivable. Por lo tanto, el objeto no es sólo objetivo sino, al mismo tiempo, problema: lo que está enfrente, como obstáculo e interrogación" (Freire, 1983, p. 10).

Obstáculo e interrogación que sólo pueden ser superados y aclarados mediante la acción y la reflexión, en forma tal que aquella fundamente a ésta y ésta aclare y dé significado a aquella, originándose la auténtica praxis.

## V. LA PRAXIS COMO FUENTE DEL CONOCIMIENTO

Superando las posiciones del activismo político y del hacer descontextualizado, y también de la práctica pragmatista, Freire plantea que "los hombres son seres de la praxis". Dice:

"De este modo empezaremos reafirmando el hecho de que los hombres son seres de la praxis. Son seres del quehacer y por ello diferentes de los animales, seres del mero hacer. Los animales no "admiran" el mundo. Están inmersos en él. Por el contrario, los hombres como seres del quehacer "emergen" del mundo y objetivándolo pueden conocerlo y transformarlo con su trabajo... Si los hombres son seres del quehacer esto se debe a que su hacer es acción y reflexión. Es praxis. Es transformación del mundo. Y, por ello mismo, todo hacer del quehacer debe tener necesariamente, una teoría que lo ilumine. El quehacer es teoría y práctica. Es reflexión y acción. No puede reducirse ni al verbalismo ni al activismo..." (Freire, 1983, p. 157).

Ahora bien, podemos preguntarnos, ¿qué praxis puede tener el ser humano oprimido si su conciencia es una "conciencia para otro", es decir, si es una conciencia dependiente"? En este nivel de la exposición se puede afirmar que el oprimido no es sujeto de la praxis, pero precisamente la "Pedagogía del Oprimido" busca hacerlo sujeto de la praxis. Por esto Freire plantea de conformidad con Lukács la necesidad, en un primer momento, de: "Explicar a las masas su propia acción" es aclarar e iluminar la acción, por un lado, en lo que se refiere a su relación con los datos objetivos que le provocan y, por otro, en lo que dice respecto a las finalidades de la propia acción" (Freire, 1983, p. 83).

Pero seguidamente supera esta posición y dice: "Para nosotros, sin embargo, el problema no

radica solamente en explicar a las masas sino en dialogar con ellas sobre su acción" (Freire, 1983, p. 46).

La praxis convoca a la inserción crítica de los oprimidos sobre la realidad en la que actúan, inserción crítica que es conocimiento, objetivación de una realidad a través del diálogo que deben tener oprimidos y opresores sobre la acción y sobre el objeto de su acción. El pensamiento dialéctico se toma arma para la recuperación de esa humanidad despojada por los opresores a los oprimidos.

Por esto, según Freire, la superación de la contradicción opresores-oprimidos "exige la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora con la cual objetivándola actúan simultáneamente sobre ella" (Freire, 1983, p. 43).

Es por esto que Freire afirma:

"Para dominar, el dominador no tiene otro camino sino negar a las masas populares la praxis verdadera. Negarles el derecho de decir su palabra, de pensar correctamente. Las masas populares no deben "admirar" el mundo auténticamente; no pueden denunciarlo, cuestionarlo, transformarlo para lograr su humanización, sino adaptarse a la realidad que sirve al dominador, por esto mismo, el quehacer de éste no puede ser dialógico. No puede ser un quehacer problematizante de los hombres -mundo o de los hombres en sus relaciones con el mundo y con los hombres. En el momento en que se hiciese dialógico, problematizante, o bien el dominador se habría convertido a los dominados y ya no sería dominador, o se habría equivocado". (Freire, 1983, p. 159-160).

La praxis se aparece no solamente como fuente del conocimiento sino también como momento de la toma de conciencia del sujeto sobre la situación en que está inmerso en un primer momento, y luego, en una "inserción crítica". De aquí que la "pedagogía del oprimido" que propone Freire es un proceso, que desde la praxis establece la concientización de los oprimidos. En otras palabras, el acto educativo no puede partir de la transmisión del conocimiento.

## VI. EDUCACION COMO PRODUCCION DEL CONOCIMIENTO A PARTIR DE LA PRAXIS

La adquisición del conocimiento, según Paulo Freire no se da a través de alguno que diserta sobre el objeto cognoscible, transmitiendo conocimiento al otro. El conocimiento se da, más bien en la acción que ejercen juntos educador y educando,

mediatizados por el mundo, o por el objeto cognoscible.

En este sentido, educar no es transmitir el conocimiento, que ha adquirido previamente el educador, sino enfrentarse juntos al mundo, para aprehenderlo, ver sus significaciones y plantearse la posibilidad de transformarlo.

Esta idea se resume en el pensamiento de Freire cuando afirma:

"La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente frente a su sujeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados" (Freire, 1979, p. 77).

En el proceso educacional el educador se convierte así, en un facilitador del conocimiento y no en un reproductor del mismo. En un proceso dialógico con el educando ambos producen el conocimiento, generándose así una educación que, como dice Freire,

"...estimula el pensamiento auténtico, pensamiento que no se deja confundir con las visiones parciales de la realidad..." (Freire, 1983, p. 75).

Desde esta visión de la forma como se produce el conocimiento, el papel del educador cambia radicalmente en relación con su función dentro del proceso educativo tal y como ha venido realizándola en la educación tradicional, que Freire llama "educación bancaria". En la posición freiriana se pierde el papel verticalista que cumple el profesor y se convierte en una relación de horizontalidad donde el educador "...no es solo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual "los argumentos de la autoridad ya no rigen" (Freire 1983, p. 86).

El enfrentamiento que hacen educador y educando del mundo no es un enfrentamiento pasivo, de recepción y absorción de la realidad, sino un acercamiento reflexivo. Educador y educando se presentan ante el mundo para reflexionarlo, para comprenderlo, pero también para cuestionarlo y problematizarlo. De aquí que Freire proponga una educación que él llama "problematizadora" y que permite la liberación del hombre, al ponerlo en contacto con su realidad y con otros hombres.

La educación es, así, vista por Freire como un proceso de comunicación, de comunión, entre el

educando y el educador para conjuntamente descubrir el mundo y descubrirse y recrearse a sí mismos, en el mundo.

En su libro *¿Extensión o comunicación?*, Freire plantea: "La educación es comunicación, es diálogo, en la medida que no es transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados". (Freire, 1979, p. 77).

La educación problematizadora o liberadora que plantea Freire, según se deriva de sus planteamientos epistemológicos, se caracteriza porque:

- Es una educación en que se fomenta el pensamiento auténtico y totalizador.
- Propende hacia el descubrimiento de la realidad, teniendo para ello como instrumento fundamental la reflexión.
- A través de ella los hombres perciben críticamente su situación existencial.
- Se sustenta esencialmente en la comunicación. Comunicación que hace del educador y del educando sujetos que "en comunión" conocen el mundo y pueden transformarlo.
- Exige la superación de la contradicción educador-educando, ya que sin esta superación no es posible la relación dialógica.  
"...parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres" (Freire, 1983, p. 91).
- En ella el educador y el educando, como sujetos del proceso, se educan mutuamente, mediatizados por el mundo y gracias al diálogo.
- Se desliga del intelectualismo que aliena a los hombres.
- Por medio de ella educador y educando llegan a tener una visión totalizadora de la realidad.
- "...busca la *emersión* de las conciencias de la que resulta su *inserción crítica* en la realidad". (Freire, 1983, p. 88).
- Se elimina el autoritarismo del educador, propio de la educación bancaria.
- La educación es comunicación, es diálogo.
- Es un proceso que se da en la praxis, entendida como el proceso de reflexión-acción que ejercen educador y educando, mediatizados por el mundo, sobre el mundo y sobre ellos mismos.
- En ella el objeto cognoscible no es el fin del acto cognoscente sino el mediatizador de educando y educador, como sujetos cognoscentes.
- Se fundamenta en el concepto del hombre en situación, y no en una concepción del hombre

como algo abstracto, fuera del mundo, aislado o desprendido de este como entorno. Se parte entonces del hombre en relación con el mundo, con un mundo en constante transformación.

- Se supera la falsa idea de que el educador es el que sabe y el educando el ignorante.
- El educando pasa de la concepción de ser objeto del proceso educativo al de ser sujeto del proceso.
- El educando se transforma en elemento fundamental para la realización del proceso dialógico, que es la educación, y deja para ello el papel de escucha que se le ha asignado en la educación bancaria.
- Permite a los hombres asumir en el mundo un papel de transformadores, gracias al desarrollo de su conciencia crítica, y dejan de lado su papel de adaptación al mundo.
- Estimula en los educandos su poder creador, al fortalecer su criticidad.
- Se orienta hacia la concienciación de los educandos y hacia la liberación del educador y educando.
- Requiere una profunda fe en los hombres y en su poder creador.
- Convierte a educadores y educandos en investigadores críticos.
- Es una educación con visión hacia el futuro y no al pasado, de ahí que Freire dice es: "...profética y, como tal, esperanzada". (Freire, 1983, p. 92).  
En este sentido, la educación percibe la existencia de una realidad a la que se puede aspirar y en la que el hombre podrá lograr su humanización.
- "Para la educación problematizadora, en tanto quehacer humanista y liberador, la importancia radica en que los hombres sometidos a la dominación luchen por su emancipación" (Freire, 1983, p. 95).
- El contenido programático de la educación no será impuesto por el educador sino que surgirá de la realidad y de la conciencia que de ella tengan los educandos. El contenido programático es la devolución sistematizada de la información que el mismo educando aporta.
- La educación no es vista como un proceso previamente programado sino, más bien, como un proceso en el cual hasta su programación surge de la relación dialógica con el pueblo, o con los educandos.

Así caracterizado el tipo de educación que propone Freire, puede apreciarse como una concepción educativa que se ajusta claramente a la idea de la concientización como proceso que debe ser inherente al proceso educativo.

Existe una estrecha relación entre educación y concienciación y concientización, en la educación que propone Freire, lo que es obvio, si como afirma Ernani Fiori, en su ensayo *Concientización y educación*: "Educación y concientización se implican mutuamente" (En: Furter y Fiori, 1975, p. 27).

En este sentido, es importante retomar las ideas de Fiori que al referirse a la relación educación-concientización afirma:

"La concientización es el retomar reflexivo del movimiento de la constitución de la conciencia como existencia. En este movimiento, el hombre se constituye y se asume, al producirse y re-producirse. En este rehacerse consiste su hacerse y su hacer. La verdadera educación es participación activa en este hacer en que el hombre se rehace continuamente. Educar, pues, es concientizar, y concientizar equivale a buscar esa plenitud de la condición humana" (En: Furter y Fiori, 1975, p. 27).

Estas ideas de Fiori se ajustan a los planteamientos freirianos relativos a la educación problematizadora y liberadora. Según Freire, el hombre busca a través de la educación superarse, alcanzar su humanización. Al logro de esa humanización se llega por medio de un proceso de concientización o concienciación, como le llama Freire. Por medio de la educación, el hombre no solo se enfrenta al mundo sino a sí mismo como parte del mundo y como ser en constante proceso de realización. De aquí que Freire afirme que: "La Educación problematizadora se hace, así un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, como *están siendo* en el mundo, *en el que y con el que están*" (Freire, 1983, p. 90).

De tal manera que la educación problematizadora o liberadora se convierte en un proceso de concienciación, de toma de conciencia del hombre en sus relaciones con los otros y con el mundo.

El hombre aspira a lograr su humanización y a comprender y transformar la realidad, para ello debe vivir el proceso de concienciación, que se hace efectivo en la vivencia de una educación problematizadora y liberadora, tal y como la plantea Freire, cuando expresa:

"...la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo...*" (Freire, 1982, p. 7).

En esta última cita se resume, realmente, lo que Freire plantea como su concepción educativa y que se ha caracterizado en los párrafos anteriores.

## VII. LA PRAXIS COMO SUSTENTO DEL DESARROLLO CURRICULAR

En sus planteamientos sobre la educación de adultos, especialmente dentro de sus ideas de alfabetización y posalfabetización, Freire propone la forma de realizar un plan educativo.

En este sentido, podemos deducir en Freire un planteamiento teórico de desarrollo curricular, que se caracteriza por partir del análisis de la realidad y fundamentarse en un proceso constante de acción-reflexión sobre la realidad, o sea por sustentarse en la praxis.

Los pasos que deben seguirse en este proceso de desarrollo curricular son los siguientes, según se plantean en la obra *Pedagogía del oprimido* (Cf. p. 133 y 55):

1. Determinar el área física donde se desarrollará el plan educativo. Los investigadores que participan en el proceso deben analizar el área por medio de información obtenida de las fuentes secundarias.

2. Reunión de motivación con personas de la comunidad. En esta etapa es fundamental la relación de "simpatía" que debe generarse entre los investigadores y los miembros de la comunidad. En esta reunión se explican las razones de la presencia de los investigadores en el área y los objetivos del plan por desarrollar.

3. Para el desarrollo del trabajo se requiere formar un equipo local, en el que se incluyen personas de la comunidad que, voluntariamente, decidan trabajar como auxiliares de los investigadores.

4. Recolección de información para realizar la "codificación" de la realidad. Este proceso de codificación se realiza por medio de visitas de observación de los investigadores a la región, conversación y recolección de datos que realizan los miembros del equipo local o auxiliares.

5. Con base en la información obtenida por las diversas fuentes, los investigadores elaboran informes sobre la realidad, quedando así reflejada la codificación del área, a manera de una fotografía de la zona.

6. Etapa de descodificación de la realidad. Partiendo de la visión de la realidad que aportan las



distintas personas que han participado en el proceso de codificación se realiza un análisis de la realidad. Este proceso se desarrolla por medio de diálogos, reuniones de evaluación y análisis en los círculos de investigación temática.

7. Totalización de la realidad por parte de los investigadores. Con base en el proceso de descodificación, los investigadores llegan a una nueva visión totalizadora de la realidad, buscando en ella todos los posibles ángulos temáticos.

8. Reunión para estudiar el nuevo análisis realizado por los investigadores, para buscar los núcleos centrales de las contradicciones en que se mueve la región.

9. Con base en el proceso de codificación y descodificación de la realidad se plantea la organización del contenido programático de la educación, seleccionando los temas generadores.

10. Una vez que se han obtenido los temas generadores, se procede a la elaboración de unidades de aprendizaje. Para ello cada especialista realiza lo que Freire llama "reducción" del tema. Se trata de una visión y enfoque del tema desde la perspectiva de cada uno de los especialistas. Estas unidades van acompañadas de bibliografía y están dirigidas a la formación de los educadores-educandos que trabajarán en los "círculos de la cultura".

11. Inclusión de temas "bisagra" dentro de la organización programática. Son temas que aunque no han salido de los educandos, el investigador considera pertinente desarrollar.

12. Selección de los canales de comunicación más adecuados para la presentación de los temas.

13. Desarrollo de los temas en los círculos de cultura.

Estos pasos propuestos por Freire para desarrollar el plan educativo se convierten en una propuesta de desarrollo curricular, concebida específicamente para la atención de poblaciones adultas.

Este planteamiento de metodología de desarrollo curricular presenta un enfoque participativo, que se sustenta en el principio de que el educador (investigador, alfabetizador) y el educando entablan un diálogo para insertarse críticamente en la realidad y poder transformarla.

Se reafirma la visión dialéctica de la realidad ya que se busca una visión de totalidad y captar las contradicciones de dicha realidad.

Además, la relación educador-educando se enfoca también dialécticamente puesto que no se dicotomiza; más bien se considera al educador como educando y a la vez el educando como educador, en situación dialógica en que ambos se educan

mutuamente, mediatizados por el mundo, en situación gnoseológica.

El contenido programático y las unidades programáticas son el resultado del proceso de codificación y descodificación que realizan educador y educando, en la búsqueda de los temas generadores, según se comprueba en la siguiente cita:

"En todas las etapas de descodificación estarán los hombres exteriorizando su visión del mundo, su forma de pensarlo, su percepción fatalista de la "situación límite" o la percepción estática o dinámica de la realidad, y, en la expresión de esta forma fatalista de pensar el mundo, de pensarlo dinámica o estáticamente, en la manera como realizan su enfrentamiento con el mundo, se encuentran envueltos sus "temas generadores" (Freire, 1983, p. 126).

Ahora bien, el desarrollo curricular en Freire debemos entenderlo como algo que sobrepasa la concepción de currículum entendido como mero desarrollo de experiencias de aprendizaje, soportadas por el educando y facilitadas por un educador o especialista que las posibilita artificial y unilateralmente. Es más, sobrepasa la concepción de un currículum activo que se estructura dentro de marcos prefijados por especialistas. Habría que entender el currículum como la praxis misma; única forma de entender la idea de que el contenido programático no es algo que se le establece a los educandos, sino como algo que surge de ellos. Si el currículum queda contextualizado dentro de la concepción de la educación "como una situación eminentemente gnoseológica, dialógica, por consecuencia, en que el educador-educando y educando-educador, se solidarizan, problematizados, en torno del objeto cognoscible, resulta obvio, que el punto de partida del diálogo está en la búsqueda del contenido programático" (Freire, 1979, p. 100).

Por último, en el punto número doce, dentro del planteamiento teórico metodológico de desarrollo curricular, se alude a la selección de los canales de comunicación, que se utilizarán para tratar los temas generadores, en la perspectiva de la educación como acto de comunicación. Esta concepción sugiere el tipo de canal requerido, de acuerdo con la situación que se está codificando y el tipo de codificación lograda. Así, habrá codificaciones que utilicen o solo el canal visual o solo el táctil o el auditivo; otras, por el contrario, utilizarán una combinación de canales o todos los canales. No obstante, según Freire:

"La elección del canal visual, pictórico o gráfico, depende no solo de la materia a codificar, sino también de los individuos a quienes se dirige y de si éstos tienen o no experiencia de lectura" (Freire, 1983, p. 150).

De acuerdo con los canales escogidos así serán los requerimientos de material didáctico y por lo tanto la tecnología por usar; entre ellos proyectores, grabadoras, rotafolios y cámaras fotográficas.

Según Freire, el uso de toda esta tecnología se debe realizar en el contexto de una síntesis cultural y no de una invasión cultural: "Dado que en la síntesis cultural no existen los invasores, ni tampoco existen los modelos impuestos; los actores, haciendo de la realidad el objeto de su análisis crítico al que no dicotomizan de la acción, se van insertando, como sujetos, en el proceso histórico" (Freire, 1983, p. 236).

## VIII. CONCLUSIONES

1. Pablo Freire forma parte de un grupo de científicos sociales que en América Latina se enfrentan al problema de conocer e interpretar la realidad social, en una perspectiva que supere a la positivista, la cual influyó en la ciencia social y en la pedagogía latinoamericana por medio del estructural funcionalismo norteamericano. Su aporte está en plantear un proyecto educativo de base dialéctica, a partir de una teorización de las relaciones de explotación y opresión del hombre brasileño y del latinoamericano.
2. Coincidimos con Freire en que el proceso metodológico no es meramente un proceso didáctico para facilitar el aprendizaje, sino que es un proceso de apropiación de la cultura y de la producción del conocimiento.

3. Freire evidencia en una forma amplia y profunda la relación de la educación con los mecanismos de poder de una sociedad. La educación o está al servicio de quienes detentan el poder y mantienen el statu quo, sin importar el tipo de relaciones sociales que se están generando, o, al contrario, la educación puede ser un instrumento que sirva para quienes consideran que debe haber una transformación del statu quo.

4. En el pensamiento de Freire se evidencia que no es posible plantearse una concepción de educación y un método educativo sin partir de una posición epistemológica y de un toma de posición respecto de las relaciones de poder.

Su posición, que parte de la praxis, nos revela que la práctica educativa realizada en nuestros Ministerios y Universidades está sustentada en posiciones epistemológicas idealistas. Eso se debe a que no conllevan el elemento necesario de transformación de la realidad, en sus múltiples dimensiones y específicamente en las relaciones sociales de producción; ya que la acción está desprendida de una auténtica reflexión y porque no hay una adecuada teorización de la práctica, para alcanzar la auténtica producción del conocimiento, que nos lleve al cambio de la realidad.

5. La praxis se manifiesta como el verdadero sustento de todo proceso educativo, político y, por consiguiente, de concientización. Entendiendo por esta el proceso de "dinamización de las conciencias" o de "desarrollo crítico de la toma de conciencia".

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍAS

1. Gunder Frank, André. *Sociología del desarrollo y subdesarrollo de la Sociología*. Editorial Aragrama. Barcelona, 1971.
2. Furter y Fiori. *Educación liberadora, Dimensión Política*, Edics. Búsqueda, Buenos Aires, 1975.
3. Camacho, compilador y otros: *Debates sobre la Teoría de la dependencia y la Sociología Latinoamericana*. EDUCA, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica, 1979.
4. Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? Siglo XXI* Editores, S. A. México, 1979.
5. Freire, Paulo. *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI, Editores, S. A. México, 1982.
6. Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI, Editores, S. A. México, 1983.

## BIBLIOGRAFIA

- Bavairo, Julio. *Concientización en América Latina*. Paz y Tierra. Buenos Aires, 1974.
- Furtado, Celso. *La economía latinoamericana*. Siglo XXI, Editores S. A. México, 1976.
- Freire Paulo. *Concientización*. Ediciones Paulinas, Colombia, 1973.
- Pinto, Joao. *Educación Liberadora. Dimensión metodológica*. Ediciones Paulinas, Colombia, 1973.