



Fotografía: AkshayaPatra Foundation en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-330582/>

La educación es praxis

Lidia M. Rodríguez

Universidad Nacional de Buenos Aires | Argentina
lidiameo@gmail.com

Introducción

Compartimos en este escrito algunas reflexiones surgidas en las investigaciones que desarrollamos sobre Paulo Freire, observaciones que quizás no responden en sentido estricto a la lógica de problema-objetivos-recolección-análisis-interpretación y resultados. Son más bien hallazgos no buscados, síntesis generales, aunque eventualmente podrían dar lugar a investigaciones más sistemáticas.

En estos años de lectura de los textos del maestro, hemos sentido y leído en otros autores cómo su escritura interpela, moviliza, convoca a transformarse en un sujeto activo, creativo, capaz de aportar a la construcción de un mundo mejor. Podemos decir que, a partir de la *Pedagogía del oprimido*, la

tarea educativa en nuestro continente adquiere un sentido profundo, utópico. Tarea que, además, en la medida en que se inscribe en una utopía liberadora, adquiere autonomía de los poderes de turno, y de los movimientos en cierto modo inerciales del mundo globalizado.

Para ubicar esta posición en la que Freire coloca a la educación desde la segunda mitad del siglo pasado, proponemos un breve recorrido histórico.

Las razones de enseñar

Hemos encontrado —sin tomar registro ni análisis sistemático de ese dato— que hay un rasgo particular en la vastísima producción académica sobre

Paulo Freire: es muy frecuente que surja una dimensión autobiográfica del propio autor acerca del modo en que el acercamiento a la obra, o a la persona misma del maestro produjo un viraje en su vida profesional, intelectual, militante.

Una de las razones es el modo de escritura. Teóricamente sustantiva, su obra da cuenta de multiplicidad de lecturas y apropiación crítica en torno a sus preocupaciones políticas central, que manifiesta en la dedicatoria de su libro fundamental:

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 1987, p. 12).

Sin embargo, se percibe también una gran preocupación por la posibilidad de comunicación de sus ideas. La búsqueda dialógica que propone en su pedagogía la busca también en sus textos. No quiere sólo escribir; quiere que se le entienda, se preocupa por dejar claramente ubicada una proposición, una propuesta.

Hay algo parecido a la oralidad, al pensar en voz alta, en sus textos. No realiza un desarrollo teórico construido con base en una estructura lógica prefijada; más bien se parece a una escritura circular o en espiral, que vuelve sobre sí misma y se amplía.

Creemos que las razones de esta capacidad de interpelación a sus interlocutores no son sólo —ni fundamentalmente— debido a su búsqueda permanente —y en general exitosa— del diálogo, el reconocimiento del otro, en las formas de escritura. De modo más sustantivo, ocurre algo que —como en el cuento *La carta robada* de Poe— por ser demasiado evidente quizás también se invisibiliza. El pedagogo Paulo Freire vuelve a dar sentido a la tarea de enseñar.

Un poco de historia de la educación en nuestros países

La educación popular, la que va dirigida a todos, por oposición a la que sólo pretendía formar a una élite,

surge en el continente de la mano de la Ilustración y ligada a los proyectos independentistas. Había que expandir la escuela para por lo menos dos objetivos fundamentales: por un lado, para que las mayorías pudieran formar pueblo, como decía Simón Rodríguez en el siglo XIX:

Nada importa tanto como tener Pueblo: formarlo debe ser la única preocupación de los que se apersonen por la causa social (Rodríguez, 1988, cit. en Rosales, 2014, p. 24).

Por otra parte, la educación era base fundamental para la posibilidad de formar repúblicas independientes. Por eso, al regresar a América después de más de 20 años en Europa, Simón Rodríguez explicaba así las razones de su regreso:

para reencontrarme con Bolívar: no para que me protegiese, sino para que hiciese valer mis ideas a favor de la causa (Álvarez, 1966, p. 143).

La educación venía para colaborar, ser soporte, hacer posible, la epopeya independentista. Ese sueño decimonónico irá perdiendo centralidad a medida que se expande en el terreno educativo la filosofía positivista, y el sueño liberacionista será solapado por la utopía del siglo XX, que tan bien sintetiza la bandera brasilera: *Orden y Progreso*. La gran promesa emancipatoria mostraría sus posibilidades y límites durante el siglo XX. Desde entonces, y en el momento de nacimiento de los Sistemas de Instrucción Pública, la tarea de maestros y maestras venía cargada de futuro, de sentido. El trabajo diario tenía una direccionalidad convocante: la construcción de sociedades para el bienestar de todos. Se vivió como vocación, como militancia; se discutió acerca del estatuto de trabajador de los docentes, pero en esas discusiones estaba el supuesto sentido por el colectivo de educadores de ser portadores de una promesa de futuro para las nuevas generaciones.

A mediados del siglo XX ese imaginario empieza a ser fuertemente cuestionado. Surgen las críticas



Fotografía: janeb13 en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-1177716/>

lapidarias del reproductivismo pedagógico, que cuestiona fuertemente la capacidad de la escuela para producir mejora social, o directamente la acusa de ser el aparato de reproducción del orden de la dominación. La figura de Iván Illich fue paradigmática en el continente, con su radical crítica a la escuela, “esa vieja vaca sagrada” como la llamaba hacia fines de la década de 1960.

La tarea docente comienza a perder su mística y su profundo sentido humanista. Se duda de aquella ilusión fundacional del conocimiento como camino a la emancipación; y también se resquebraja el mito de ser soporte del progreso que por entonces empezaría a llamarse “desarrollo”.

Pedagogía del oprimido

En ese clima se generan también en el continente importantes trabajos y novedades educativas no del todo visibilizadas: partidos de izquierda, iglesias, asociaciones de vecinos, municipios, van generando movimientos culturales, espacios en los bordes de las instituciones educativas, centros de reflexión, y

una vastísima cantidad de experiencias y discursos que recuperan los sueños emancipatorios del siglo precedente.

La *Pedagogía del oprimido* se potencia cuando se la lee como un emergente de esos procesos. Es central ubicarla en la frontera de épocas en la que surge, ligada a la Teoría de la Dependencia de la CEPAL, y a la Teología de la Liberación, que también surgen en ese periodo en el que se vive un pasaje del desarrollo a nacionalismos populares de corte radicalizado.

Freire no centra tanto su crítica en la institución escolar en sentido estricto —y ya en las décadas siguientes defenderá la escuela pública— sino que su discusión es con la pedagogía bancaria, domesticadora, disciplinadora, todavía fundada en lógicas positivistas. Podríamos decir que retoma las antiguas promesas de la Ilustración, que coloca la emancipación como horizonte y así redirecciona el sentido de la educación, aunque con nuevos aportes.

En particular —y ésta es una novedad radical— insistirá mucho en esa diferencia con el proceso deimonónico: *con* el pueblo, no solamente para el

pueblo. Educar es acompañar, es el esfuerzo de la construcción de un vínculo dialógico, en reconocimiento de la igualdad radical del otro.

La educación es praxis

Frente a las críticas a la escuela del periodo, los planteos hegemónicos comienzan a insistir en el uso de las tecnologías de la época, como la televisión; o proponen la construcción de trayectorias tales como las de la “instrucción programada”, que buscan eliminar la figura del educador. El trabajo freireano recoloca el sentido profundo de la educación: su dimensión política, su vinculación con una utopía democratizadora, su imposible neutralidad.

Vuelve a insistir, como lo hacía Simón Rodríguez en el siglo XIX, en la educación como soporte para procesos transformadores. Si bien por sí misma no puede cambiar el mundo, es la que puede cambiar a los sujetos que van a cambiar el mundo, insiste muchas veces.

Vuelve a cargar de utopía a la tarea de enseñar, superando el reduccionismo tecnicista en que el discurso hegemónico de la época lo quería colocar. No se trata sólo de una modificación de técnicas, ni siquiera se limita a una cuestión de ampliación de recursos, ni de movilidad social individual.

“Emersión” es la palabra que usa Freire para distinguir un proceso de ruptura con la “inmersión” en la realidad, palabras que remiten a una metáfora líquida de un modo de estar en el mundo; a dejarse llevar por la corriente, o surgir de un modo autónomo.

Pero esa conciencia crítica no se produce desde un modo tradicional de entender la educación, sino que es resultado de la praxis. Por eso Freire dirá que “la revolución tiene un carácter eminentemente pedagógico” (1970, p. 179).

¿Qué significa “praxis”?

El “hacer”, en griego y en latín, tenía dos significados: la “poiesis”, ligada a la técnica, al arte; y la “praxis”,

vinculada al comportamiento y organización de la vida ética, política y social. Por otra parte, la tradición marxista, en la que Freire abreva, vincula el concepto con la actividad revolucionaria, o al menos transformadora de la sociedad.

Por otra parte, Freire considera la historia como el resultado de la práctica de los sujetos. Se opone a lo que va a llamar el “objetivismo” y el “subjetivismo”, porque ambas posiciones niegan la eficacia de la praxis. El primero la considera un resultado de la conciencia; el segundo, el producto necesario de leyes inexorables. Por el contrario, la historia no es el proceso inevitable de movimientos que nos conducirían a algún destino ya prefijado, sino que se construye de a poco en el plano micro, de modo a veces un poco invisibilizado, y ese es el lugar desde el cual la praxis educativa hace la historia. Freire (p. 49) define “praxis” como “acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”. Es relación entre el plano subjetivo y el plano objetivo.

La praxis es la “forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción” (p. 94). Por ello, la educación para la libertad que nos propone estimula esa reflexión permanente sobre la realidad, que es un modo de estimular la creatividad, como caminos de salida de la opresión.

Por lo mismo, la educación es situación gnoseológica

La historia es el resultado de la acción humana y, por otra parte, los hombres y mujeres que la construyen son producidos por la realidad que les es exterior. Esa es la particularidad humana, la que construye la cultura.

De ello se deriva la acción educativa como la que permite desnaturalizar lo que viene “dado”, reflexionar sobre la situación en la que nos encontramos, ubicarla en contextos más amplios para poder incidir sobre ella.

Freire se vincula con la III Tesis III sobre Feuerbach:



Fotografía: janeb13 en Pixabay, en: <https://pixabay.com/images/id-1177702/>

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado (Marx, 1845).

Otro punto central es que nunca será únicamente por el camino de la reflexión como se puede comprender una situación, sino ligada a la acción. En ese sentido, la educación es situación gnoseológica en la medida en que no es la transmisión de un paquete de saberes o conocimientos enlatados, sino un proceso de “ad-miración” del mundo y de la situación de cada uno en él. La realidad se transforma en un campo a ser conocido y modificado, con otros, en relaciones dialógicas.

La dinámica para ese proceso de aprendizaje es la problematización. La educación es una situación gnoseológica en la cual confluyen educador y educando, como sujetos cognoscentes, frente a una rea-

lidad que les es exterior. En ese ejercicio reflexivo compartido se amplía el campo de la percepción y lo que era antes un obstáculo, una “situación límite”, se transforma en una situación problemática que puede ser abordada para su resolución. Ese proceso está mediado por la tarea del educador en delimitar los “temas generadores” sobre los cuales se organiza la reflexión, y a partir de los cuales se avanza en la construcción de caminos de salida posibles, de “inéditos viables.”

Recomendaciones para la acción

La educación es praxis porque es práctica transformadora, política. Por ello es importante saber a favor de quién y también en contra de quién. No hay salida de esas opciones.

Es práctica cotidiana, constante, no un camino para llegar a un punto final. Es una forma de estar en el ámbito donde la tarea educativa se produce, e incluso en otros ámbitos —laborales, barriales, eclesiales— donde también se ponen en juego di-

mensionen pedagógicas de transmisión de saberes, posicionamiento argumentado, establecimiento de jerarquías culturales, aunque no sean espacios específicamente educativos.

Es, finalmente, la búsqueda del establecimiento de un vínculo dialógico. No en el sentido socrático de intentar que el otro quede siempre al descubierto en su ignorancia. No en el sentido habermassiano de buscar una comunicación que por fin sea transparente.

No se trata de conocer al otro, ni de buscarlo sólo en su capacidad argumental, sino de encontrarse en las preguntas fundamentales que se comparten, a las que los saberes y conocimientos acumulados por una sociedad —los científicos, los ancestrales, los populares— pueden dar respuestas o ayudar a encontrarlas.

La *Pedagogía del oprimido* nos abrió a muchos el horizonte donde la educación volvió a ser una posibilidad de transformación del mundo. Pero no cualquier educación, sino la que se basa en la confianza profunda en la potencialidad utópica, democrática, transformadora, revolucionaria, de la apertura de la palabra del otro.

Educar en el sentido freireano no es seguir un dogma, establecer rituales, ordenar pasos preestablecidos. Implica también ser conscientes de la imposibilidad de una transmisión del legado cultural, de los saberes y conocimientos que sea completa, transparente y controlada. Es necesario que la herencia cultural implique la elección crítica de lo que se recibe, ligada al riesgo de una novedad disruptiva.

Recordar a Paulo Freire no puede ser repetirlo, sino recuperarlo, resignificarlo, releerlo, reconstruirlo. Recuperar sus sueños, que fueron, que son también los nuestros.

Pensar desde Freire una intervención pedagógica que busque la potencialidad constante de la

voz del otro, como proceso permanente de apertura radical dialógica, abierta al mundo y a la novedad de lo diferente, reconociendo la multiplicidad de lugares donde se aloja una parte de la verdad sobre el mundo.

Aprender a ser educadores capaces de arriesgarse a estimular el trabajo de resignificación y transformación permanente, que ponga en marcha un proceso que no podrá ser controlado, y que nos hará, finalmente, prescindibles.

Freire nos convoca a formar parte de un sueño democratizador en la construcción de un mundo donde “seja menos difícil amar” (Freire, 1987, p. 107).

Lecturas sugeridas

ÁLVAREZ, MERCEDES (1966), *Simón Rodríguez tal cual fue*, Caracas, Ed. del Cuatricentenario de Caracas.

FREIRE, PAULO (1987), *Pedagogía do oprimido*, Río de Janeiro, Paz e Terra.

FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogía del oprimido*, México/España/Argentina, Siglo XXI.

MARX, KARL (1845), *Tesis sobre Feurbach*, en: <http://www.ehu.eus/Jarriola/Docencia/EcoMarx/TESIS%20SOBRE%20FEURBACH%20Thesen%20ueber%20Feurbach.pdf>

STRECK, DANILO R., EUCLIDES REDIN Y JAIME JOSÉ ZITKOSKI (orgs.) (2015), *Diccionario Paulo Freire*, Lima, CEAAL, en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

ROSALES SÁNCHEZ, JUAN JOSÉ (2014), *La república de Simón Rodríguez*, Caracas, Fondo editorial del Caribe (Bibl. Cortázar).