

El conocimiento académico, científico y crítico en el pensamiento educativo de Paulo Freire

Rafael Key

*UPEL-Instituto Pedagógico de Miranda
rafael7321@yahoo.com*

RESUMEN

Este trabajo pretende mostrar aquellas prácticas educativas *pseudo académicas*, consecuencia de no entender la relación dialéctica entre la teoría y la práctica. Se busca explicar la manera cómo, al entender de Paulo Freire, es posible construir y reconstruir conocimiento efectivamente académico, científico y crítico en educación. Partiendo del análisis de sus textos y apoyándose en el enfoque epistemológico de la fenomenología Husserliana, se da cuenta de las propiedades específicas de semejantes formas educativas, una vez superado el saber de sentido común. En la investigación pudo encontrarse que: (a) Paulo Freire no desdeña la *curiosidad ingenua* más, plantea la necesidad de que en educación se transite dialécticamente desde aquélla hacia la *curiosidad epistemológica*, y (b) Rechaza aquellas formas de la educación que pretenden *dicotomizar* la acción del educador en dos momentos separados: uno, de adquisición solitaria del “conocimiento”, aparte de los educandos; el otro, de transferirlo a éstos.

Palabras clave: *Pseudo académica, dicotomizar, curiosidad ingenua, curiosidad epistemológica.*

ABSTRACT

The academic, scientific and critical knowledge in Paulo Freire's educational thought

This work tries to show those *pseudo academic* educational practices, consequence of not understanding the dialectical relation between the theory and the practice. One seeks to explain, then, the way how we can generate the educational, scientific and critical knowledge when understanding Freire. Departing from the analysis of his texts and basing on the epistemological approach of the Husserlian phenomenology we understand the specific properties of similar educational forms, once overcome to know of common sense. In the investigation one could find that: (a) Freire does not disdain the *ingenuous curiosity* but, raises the need of that in education one travels dialectically from there towards the *epistemological curiosity*. (b) Rejects to those forms of the education that claim dividing the action of the educator in two separated moments: one, of solitary acquisition of the “knowledge”, apart from the pupils; other one, to transfer it to these.

Key words: *academic pseudo*, dividing, *ingenuous curiosity*, *epistemological curiosity*.

RESUME

Le savoir académique, scientifique et critique dans la pensée éducative de Paulo Freire

Le but de ce travail est de montrer les pratiques éducatives *pseudo-académiques*, qui surgissent comme conséquence de la non-compréhension du rapport dialectique entre la théorie et la pratique. Dans cette étude on cherche à expliquer comment, d'après Paulo Freire, c'est possible la construction et la reconstruction du savoir académique, scientifique et critique en éducation. Si on part de l'analyse de ses textes et si on se base sur l'approche épistémologique de la phénoménologie Husserlienne, on peut expliquer les propriétés spécifiques de ces formes éducatives, une fois surmonté le savoir de sens commun. On a trouvé dans cette recherche que : (a) Paulo Freire ne dédaigne pas la *curiosité*

naïve, mais il envisage la nécessité d'une éducation qui passe dialectiquement de celle-là à la *curiosité épistémologique*, et (b) il refuse les formes d'éducation prétendant *dichotomiser* l'action du professeur dans deux moments séparés: l'un, d'acquisition solitaire du « savoir », en mettant les étudiants à part; et l'autre, de transmission des acquis à ceux-ci.

Mots-clés: *pseudo-académique*, *dichotomiser*, curiosité naïve, curiosité épistémologique.

RESUMO

Conhecimento acadêmico, científico e pensamento crítico da educação Paulo Freire

Este trabalho pretende mostrar que a pseudo-acadêmicas práticas educativas, são o resultado de não compreender a relação dialéctica entre a teoria ea prática. Destina-se a explicar como, pelo entendimento de Paulo Freire, é possível construir e reconstruir conhecimento efetivamente acadêmica, científica e crítica na educação. A partir da análise de textos e com base na abordagem epistemológica da fenomenologia de Husserl, está consciente das propriedades específicas de tais formas de educação, uma vez que o conhecimento de senso comum seja superado. O inquérito apurou-se que: (a) Paulo Freire disdains não a ingénua curiosidade, mais propõe uma necessidade que a educação é dialeticamente trânsito desde aquela para a curiosidade epistemológica, e (b) rejeita as formas de educação que visem a dicotomizada ação do educador em dois momentos distintos: um, solitário aquisição do «conhecimento» para além dos alunos, a outra para transferi-los.

Palavras-chave: Pseudo acadêmica, dicotomia, curiosidade ingénua curiosidade epistemológica.

Recibido: octubre 2008.

Aceptado: enero 2009.

Sobre la base de un análisis comparativo que pudiera hacerse entre la epistemología *constructivista* y el pensamiento educativo de Paulo Freire, sería posible afirmar que este último pensamiento, más que refutar a la pedagogía del pragmatismo de John Dewey o a su evolución, la pedagogía reconstruccionista de Theodore Brameld, se opone y rechaza a aquella forma *pseudo académica* o *academicista* de la educación, llamada tradicional, la cual equívocamente ha sido tildada como “Teórica” considerando un sentido peyorativo para ese término. En efecto, Paulo Freire no se muestra para nada en desacuerdo con lo académico, en su propio sentido; o con el carácter de rigurosidad científica la cual le es inherente a ello. Antes bien, él piensa que convertirse en auténtico académico es una condición indispensable del verdadero y buen educador y, más aún, del que educa formando a los futuros educadores.

De ahí que Freire (2003) al referirse a lo que le corresponde hacer al educador, escribió: Una de sus tareas primordiales es trabajar con los educandos el rigor metódico con que deben ‘aproximarse’ a los objetos cognoscibles. Y este rigor metódico no tiene nada que ver con el discurso ‘bancario’ meramente transferidor del perfil del objeto o del contenido. Es exactamente en este sentido como enseñar no se agota en el ‘tratamiento’ del objeto o del contenido, hecho superficialmente, sino que se extiende a la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente. Y esas condiciones implican o exigen la presencia de educadores y de educandos creadores, instigadores, inquietos, rigurosamente curiosos, humildes y persistentes (pp. 27-28).

En suma, implica que tanto educadores como educandos, asuman una actitud científica, verdaderamente rigurosa y académica en el proceso de formación que se lleve a cabo. Ahora bien, asumir una actitud científica significa desempeñar el rol de investigador para ir comprobando de ese modo los hallazgos que se vayan obteniendo porque, según Freire (2003) no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continúo buscando, indagando.

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad (p. 30).

Por consiguiente, sin desdeñar en modo alguno a la actitud ingenua, precientífica y natural de estar *en* y *con* el mundo, a partir de la cual con su curiosidad espontánea puede el ser humano obtener un conocimiento empírico de sí mismo y la realidad que le rodea considera, empero, Paulo Freire, que

la educación ha de dirigirse siempre a lograr la obtención en el hombre del conocimiento *epistémico* (científico u objetivo) como resultado del examen o revisión racional que intenta verificar la validez de ser (objetividad) y determinar los nexos causales efectivos de los objetos del mundo. A propósito de lo que acaba de expresarse, se identifica una función de la educación, a saber: lograr que los sujetos transiten de su originaria ingenuidad hacia una actitud académica, científica. Pero óiganse las palabras pronunciadas por el mismo Freire (ob. cit) a ese respecto: En la diferencia y en la ‘distancia’ entre la ingenuidad y la crítica, entre el saber hecho de pura experiencia y el que resulta de los procedimientos metódicamente rigurosos, no hay para mí una ruptura, sino una superación. La superación y no la ruptura se da en la medida en que la curiosidad ingenua, sin dejar de ser curiosidad, al contrario, al continuar siendo curiosidad, se hace crítica. Al hacerse crítica, al volverse entonces, me permito repetir, curiosidad epistemológica, ‘*rigorizándose*’ metódicamente en su aproximación al objeto, connota sus hallazgos de mayor exactitud (p. 33).

A un nivel general es posible afirmar, a propósito del educador brasileiro oriundo de Recife, que su pensamiento se inscribe en el marco de la Pedagogía Crítica y, en especial, en la denominada Pedagogía Crítica del siglo XXI de acuerdo a como ésta ha sido concebida recientemente (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). En tal sentido, se reflejan elementos de identificación en ambas tendencias, entre los cuales pueden contarse básicamente los siguientes: El niño en el centro de la educación... la participación democrática, la autonomía de decisión de niños y niñas, la renovación pedagógica frente a la enseñanza tradicional, la innovación metodológica... la educación en libertad, el racionalismo, la educación popular autogestionada, la cooperación (p. 34).

Un aspecto relevante de la Pedagogía Crítica del siglo XXI, el cual armoniza muy bien con el pensamiento educativo de Paulo Freire, tiene que ver con la vía que en el plano epistemológico este autor ha asumido para superar la división sujeto-objeto proveniente de la tradición moderna; ya que tal superación no implica en la perspectiva gnoseológica freiriana la supresión del sujeto, lo cual acabaría inhibiendo todo intento consciente y voluntario de transformar la realidad sino que, por el contrario, merced a la intersubjetividad, los sujetos que buscan resolver una situación problemática social y común que les aqueja, entablan una relación dialógica para comunicar sus actos de pensar mediatizados por el objeto.

Justamente, a estas dos formas de superar la tradicional división sujeto-objeto iniciada en la modernidad, bajo una de las cuales se inscribe el enfoque

epistemológico subyacente al pensamiento educativo de Paulo Freire, se refieren Aubert y sus colaboradores cuando expresan: La superación de la división sujeto-objeto ha dado lugar a dos caminos opuestos: uno, a la disolución del sujeto y, por tanto, a la separación de toda perspectiva transformadora; el otro, la intersubjetividad, en la que la transformación a realizar es decidida conjuntamente por todas las personas implicadas y a través del diálogo y los argumentos... (Aubert *et al.*, 2004).

De igual manera, pudiese despertar cierto interés dada su pertinencia a la temática epistemológica considerada en este trabajo, indagar en torno a alguna posible forma de conexión que acaso pueda existir entre el pensamiento de Roy Bhaskar y el de Paulo Freire; en el grado en el cual el primero de los dos autores nombrados ha centrado sus reflexiones en filosofía de la ciencia, poniendo especial énfasis en mantener una posición crítica frente al orden social establecido, aparte de afrontar los problemas relativos a las posibilidades de emancipación y libertad humana, de una manera similar a como en su momento ha podido hacerlo el autor brasileño.

Por lo pronto puede aventurarse el establecimiento de un cierto paralelismo entre la “estructura vertical” -concepto éste tomado en préstamo por Freire (1976) de Eduardo Nicol y los designados por Bhaskar (1975) “objetos transitivos de conocimiento”¹. En efecto, para Freire la “estructura vertical” la conforma el mundo cultural, específicamente social y humano, el cual es producto de la transformación que el hombre hace sobre la naturaleza con su trabajo. Por consiguiente, ese mundo lo constituye aquellos objetos de conocimiento los cuales deben su existencia y han surgido gracias a la actividad social del trabajo humano. En consecuencia, no preceden y tampoco son en sí independientes de tal actividad. Es a partir de estos objetos que puede el hombre proseguir el acrecentamiento de ese mismo mundo cultural por él construido. De una manera similar, para Bhaskar los objetos transitivos de conocimiento son las causas materiales en el sentido Aristotélico, puesto que son las materias primas de la ciencia - los objetos artificiales formados en los elementos de conocimiento por la ciencia del día... incluyen los antecedentes relativos a hechos establecidos y teorías, paradigmas y modelos, métodos y técnicas de pregunta disponible a una escuela particular científica o del trabajador² (p. 8).

1 Original en inglés: “The transitive objects of knowledge”.

2 Original en inglés: “... They are the raw materials of science - the artificial objects fashioned into items of knowledge by the science of the day... They include the antecedently established facts and theories, paradigms and models, methods and techniques of inquiry available to a particular scientific school or worker”.

Es así como, ubicándose desde la perspectiva epistemológica subyacente al pensamiento educativo de Paulo Freire, este tipo de objetos sirven de base para la construcción social de nuevos objetos del mundo cultural que se prolonga en el de la historia: “Al ser producido, el nuevo conocimiento supera a otro que fue nuevo antes y envejeció y se ‘dispone’ a ser sobrepasado mañana por otro” (Freire, 2003, pp. 29-30).

Como un ejemplo posible de semejante dinámica histórica del proceso de construcción social del mundo cultural, puede asumirse el ofrecido por Bhaskar (1975) en la siguiente explicación: “La estructura bioquímica de genes, que al principio fueron presentados como los portadores desconocidos de rasgos adquiridos, ha sido explorada bajo la metáfora de un código lingüístico”³ (p. 10). Esta propiedad de los objetos transitivos de conocimiento, ha sido expresada genéricamente por Bhaskar del modo siguiente: “El conocimiento de B es producido mediante el conocimiento de A, pero ambos elementos de conocimiento existen sólo en el pensamiento”⁴ (ob. cit.) en la medida en la que son construcciones sociales específicamente humanas, generadas por el trabajo transformador del hombre sobre la naturaleza diría por su parte Paulo Freire, a entender del autor.

Ahora bien, Bhaskar (ob. cit.) hace referencia también a otro tipo de objetos, los “objetos intransitivos de conocimiento”⁵ los cuales al entender de Lepeyán (s/f) significan: ... la realidad de las entidades -las cosas, sus estructuras y tendencias- que existen y actúan independientemente de nuestro conocimiento de ellas. Las entidades intransitivas (realismo ontológico) se conocen transitivamente (relativismo epistemológico). Estas entidades intransitivas son mecanismos generativos no observables y con poderes causales. Actúan siempre, aunque no las conozcamos o las conozcamos mal (p. 3).

En efecto, Bhaskar (1975) concibe este otro lado del conocimiento como el orden de objetos cognoscibles referidos a entes que no deben en absoluto su existencia a la conciencia que de ellos pueda o no tener el hombre o actividad social alguna, sino que existen por sí, independientemente de aquélla: ... aquel conocimiento de las cosas que no son producidas por hombres en absoluto: la gravedad específica de mercurio, el proceso de electrólisis, el mecanismo de

3 Original en inglés: “The biochemical structure of genes, which were initially introduced as the unknown bearers of acquired characteristics, has been explored under the metaphor of a linguistic code”.

4 Original en inglés: “Knowledge of B is produced by means of knowledge of A, but both items of knowledge exist only in thought”.

5 Original en inglés: “the intransitive objects of knowledge”.

propagación de la luz. Ninguno de estos “objetos de conocimiento” depende de la actividad humana. Si los hombres dejaran de existir el sonido seguiría viajando y los cuerpos pesados se caerían a la tierra de exactamente el mismo modo, aunque excepto hypothesis no habría nadie para saberlo⁶ (p. 7).

A este respecto en consideración del autor puede afirmarse, que aun cuando Paulo Freire no alcanzó a discernir en su pensamiento esa distinción epistemológica de mayor elaboración que ha apuntado Bhaskar entre los dos órdenes anteriormente expuestos: los objetos transitivos e intransitivos de conocimiento; puesto que para Freire la división se da entre los aspectos objetivados y los no objetivados del mundo no se detecta, empero, una incompatibilidad entre ambas posiciones.

En efecto, en el planteamiento de Freire la realidad no es: o la sola conciencia sin algo externo a ésta (el mundo) o el solo mundo, incluyendo a la conciencia como una cosa más entre otras dentro de éste; sino que es la relación dialéctica conciencia del hombre-mundo cuyos polos se mantienen en mutua, inacabada e incesante co-constitución porque, si bien el solipsismo se equivoca al concebir la existencia única del Yo, y al pretender que su conciencia todo lo alcanza, considerando absurdo pensar en una realidad externa a ella, también se equivoca el objetivismo acrítico y mecanicista, groseramente materialista, según el cual, en último análisis, la realidad se transformaría a sí misma, sin la actuación de los hombres, meros objetos de la transformación (Freire, 1976, p. 85).

En otro orden de ideas, cabe destacar que Paulo Freire no menosprecia a la actitud ingenua, porque su curiosidad es esencialmente igual a la asociada con la actitud crítica, aunque de cualidad diversa a la de esta segunda actitud ya que, al decir de Freire (2003), la curiosidad de los campesinos con los que he dialogado a lo largo de mi experiencia político-pedagógica ... es la misma curiosidad, en cuanto apertura más o menos asombrada ante los ‘no-yoes’, con la que los científicos o filósofos académicos ‘admiran’ el mundo.

Los científicos y los filósofos superan, sin embargo, la ingenuidad de la curiosidad del campesino y se vuelven *epistemológicamente* curiosos (p. 33).

Sin embargo, tal superación necesaria no se da espontáneamente, de suyo, en la experiencia vital humana sin el concurso de la academia, en el sentido en que ésta ha venido siendo entendida pues, “Precisamente porque la promoción de la ingenuidad a la crítica no se da de manera automática, una de las tareas

6 Original en inglés: “that knowledge is of things which are not produced by men at all: the specific gravity of mercury, the process of electrolysis, the mechanism of light propagation. None of these ‘objects of knowledge’ depend upon human activity. If men ceased to exist sound would continue to travel and heavy bodies fall to the earth in exactly the same way, though ex hypothesis there would be no-one to know it”.

principales de la práctica educativa–progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha, indócil” (ob. cit.).

Es así pues como, desde la apreciación de Freire, se yerra al calificar a la educación tradicional “bancaria” como teórica, cuando se pretende apuntar que esta característica sea su defecto, por las siguientes dos razones:

1. Porque se le adjudica a la teoría una connotación peyorativa que realmente no posee.
2. Porque la educación tradicional “bancaria” no es realmente teórica, sino verbalista.

Puesto que la concepción pedagógica freiriana está sustentada en cuanto a su fundamento epistemológico en una epistemología de corte fenomenológico, la explicación de ambos puntos puede entonces ser abordada *fenomenológicamente*.

En sus *Investigaciones Lógicas* plantea Husserl (1976) que el lenguaje verbal humano, oral o escrito, permite hacer referencias con sentido o significado por medio de las correspondientes expresiones, sin que por ello necesariamente se muestren, den o estén presentes los objetos mismos a la conciencia en tales referencias. Éstas serán *meras intenciones significativas* o *referencias signitivas*. En cambio, cuando las *referencias signitivas* son comprobadas en la experiencia, vivenciadas o experimentadas, corroboradas en la práctica o ilustradas con el ejemplo particular y concreto, entonces se hacen presentes y se muestran a la conciencia “ellos mismos” los objetos señalados por las correspondientes significaciones de tales referencias. En esos casos, se trata de *intención significativa lograda* o *cumplimiento significativo*. Así, por ejemplo, es posible escuchar a un educador o a un educando expresando el término ‘*meta cognición*’ y ‘*construcción de conocimiento*’, sin que ellos hayan tenido aún una experiencia personal y práctica de los respectivos procesos intelectuales que serían los “objetos mismos” a los cuales hacen referencia las significaciones de ambos términos. En esta manera de referir palabras se estaría frente a *meras intenciones significativas* o *referencias signitivas* denominadas por Freire (1967) un mero verbalismo.

En otro ejemplo, si un educador no es congruente porque no testimonia con su actitud lo que proclama con sus palabras entonces, este es otro caso de uso verbalista de éstas últimas, debido a que las expresiones serían acá *referencias signitivas* que todavía carecen de los correspondientes *cumplimientos significativos*.

A propósito de lo que ha sido planteado anteriormente en torno a los dos modos de usar el lenguaje verbal humano, puede hacerse referencia a los señalamientos hechos por Freire (2003) en relación al pensar con acierto, o al correcto pensamiento que debe predominar en la acción del docente: El profesor que realmente enseña, es decir, que trabaja los contenidos en el marco del rigor del pensar acertado, niega, por falsa, la fórmula farisaica del 'haga lo que mando y no lo que hago'. Quien piensa acertadamente está cansado de saber que las palabras a las que les falta la corporeidad del ejemplo poco o casi nada valen. Pensar acertadamente es hacer acertadamente (p. 35).

Es pues, necesario reconocer que la denominada congruencia, entendida como esa forma de actitud humana a la cual se hizo anteriormente alusión, implica el *cumplimiento significativo* que es inherente al pensar con acierto o correcto ya que, "No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo" (Freire, 2003, p. 36).

Ahora sí se cuenta con los elementos necesarios para explicar las dos razones que Freire ha ofrecido como sustento de su afirmación, según la cual planteó que es equívoco tildar de teórica a la educación "bancaria" cuando se intenta identificar la deficiencia de esta última. En efecto, una educación teórica es aquella que efectivamente posea teoría. Ahora bien teoría, en sentido propio, no significa *apodicticidad*, esto es, no quiere decir un cuerpo organizado de verdades absolutas, últimas y definitivas en cambio, se refiere a un conjunto coherente de pensamientos acertados y correctos los cuales implican *cumplimientos significativos* acerca de la realidad a la que hacen referencia, describiéndola y explicándola con el mayor rigor posible. Sin embargo, analizando lo que suele hacerse en el estilo de educación tradicional "bancaria", no se observa en ella verdadera teoría, ya que su principal característica es la transferencia dirigida desde el educador hacia los educandos de pensamientos no acertados que son *meras intenciones significativas o referencias signitivas sin cumplimiento significativo*.

Como consecuencia de ello, a los discentes sólo les es posible recibir referencias no cumplidas significativamente, memorizarlas para posteriormente, reproducirlas con expresiones idénticas a las que ellos recibieron. Queda claro, entonces, que la educación "bancaria" tradicional no es teórica, debido a que

carece de una teoría bien entendida. Por lo cual resulta equívoco calificar de teórica a este tipo de educación y, más aún, pretender que ese sea su defecto.

En estrecha conexión con lo que acaba de explicar el autor, escribe Freire (1967) sus observaciones acerca de la educación existente en el Brasil para el tiempo en que en ese país se iniciaba el tránsito hacia la democracia: “Educación que se pierde en el estéril bachillerismo, hueco y vacío. Bachillerismo estimulante de la palabra ‘fácil’. De discurso verbalista” (p. 148). Es decir, diría el autor con sus palabras: discurso plagado de *meras intenciones significativas*. Tampoco se atisbaba con claridad la problemática inherente a este modo de “educar” dado que, casi siempre, al criticarse el gusto por la palabra hueca, por la verbosidad, en nuestra educación, se dice de ella que su pecado es ser ‘teórica’. Se identifica, así absurdamente, teoría con verbalismo. De teoría, ciertamente, estamos necesitados. De la teoría que implica una inserción en la realidad, un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, vivirlo y vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido es que teorizar es contemplar. No en el sentido distorsionado que se le ha dado, de oposición a la realidad. De abstracción. Nuestra educación no es teórica porque le falta el gusto por la comprobación, la invención, el inquirir. Es verbosa. Palabresca. Es ‘sonora’. Es ‘asistencializadora’. No comunica. Hace comunicados, que es cosa diferente” (ob. cit.).

En verdad, uno de los principales problemas de la educación tradicional de corte “bancaria” de la cual no se está aún exento actualmente en las prácticas educativas, tiene que ver con esa separación equívoca y artificiosa de una presunta “teoría” (la cual, según lo explicado, no es tal) excluyente de la práctica y una presunta “práctica” (tampoco verdadera práctica) que no implica o presupone teoría. Entre la teoría y la práctica o entre la reflexión y la acción hay una relación dialéctica. Esto significa, que aparecen como si fueran diversas una de la otra y en aparente oposición cuando en realidad no son sino dos momentos dialécticos de una y la misma cosa. Esta es la razón por la cual se incurre en un error al concebirlas como esencialmente diferentes separándolas una de la otra porque, al decir de Freire (1973), la acción y reflexión se imponen cuando no se pretende caer en el error de *dicotomizar* el contenido de la forma histórica de ser del hombre. Al defender el esfuerzo permanente de reflexión de los oprimidos sobre sus condiciones concretas, no estamos pretendiendo llevar a cabo un juego a nivel

meramente intelectual. Por el contrario estamos convencidos de que la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica. Por otro lado, si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica... De no ser así, la acción deviene mero activismo. De este modo, ni es un juego diletante de palabras huecas, un ‘rompecabezas’ intelectual...” (p. 68).

Diría el autor por su parte, de meras *intenciones significativas* sin *cumplimiento significativo*, “... que por no ser reflexión verdadera no conduce a la acción, ni es tampoco acción por la acción, sino ambas. Acción y reflexión entendidas como una unidad que no debe ser *dicotomizada*.” (ob. cit.).

A propósito de los señalamientos anteriores en torno al tipo de nexo que debe existir entre teoría y práctica, el autor ha observado el énfasis puesto en tratar de mantener una vinculación válida entre éstas, por parte de la Dirección de Currículo y Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes de la República Bolivariana de Venezuela, la cual al referirse a la escuela como centro del quehacer comunitario en sus *ORIENTACIONES GENERALES PARA LA SISTEMATIZACIÓN EN EL MARCO DEL ACOMPAÑAMIENTO Y SEGUIMIENTO DE LA EDUCACIÓN BOLIVARIANA* (2005) apunta hacia una “Concepción del currículo como desarrollo curricular centrado en la práctica y en permanente revisión ...” (p. 3). Asimismo, con respecto al componente organizativo de esta educación señala que: la construcción de la Educación Bolivariana requiere de la conciencia y conocimiento de los procesos que se generan en el seno de la misma, de tal forma que se puedan fortalecer aquellos que abren brecha a la sociedad en construcción y reorientar aquellos que reproducen la sociedad que se quiere abandonar (p. 6).

Más directa y clara aún es la importancia que le asigna la mencionada Dirección de Currículo a la relación legítima de teoría y práctica, cuando explica el proceso de sistematización en el seno de la Educación Bolivariana: “Toda transformación requiere de la formación, investigación, comunicación y organización que permitan la Acción – Reflexión – Acción permanentes, fortaleciendo la práctica y reorientando aquello que reproduce lo que se desea abandonar” (p. 7). Un poco más adelante, continuando con la explicación del mismo asunto señala: cuando se sistematiza, se desarrollan procesos específicos de

organización para orientar nuestra propia práctica. Sin embargo, la sistematización debe permitir la interpretación de esta práctica para su transformación. Tal como lo expresa Oscar Jara: ‘La sistematización no es sólo la recopilación de datos, sino una primera *teorización* sobre las experiencias en las que se las cuestiona, se les ubica en un contexto determinado, se las relaciona entre sí, proyectándose a un análisis más profundo de la práctica escolar en términos de continuidad o cambio’ (p. 8).

De tal suerte, la teoría ayudará a saber, en rigor, el sentido de lo que se está haciendo, sus causas, implicaciones y fines de la práctica educativa que se realiza. Porque la sistematización va hacia la “... interpretación crítica de las experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre y explicita la lógica del proceso vivido... y por qué se ha hecho de ese modo” (ob. cit.). Por consiguiente, de una manera dialéctica, la sistematización de la práctica o de la acción hace que se genere o produzca teoría ya que, “... la sistematización de una experiencia produce nuevo conocimiento a partir de una práctica concreta” (pp. 8-9). Aunque puede haber, y de hecho existen pautas generales para sistematizar, “es importante resaltar que la sistematización se aprende haciéndola, indagando, registrando, organizando información; analizando y sintetizando los distintos procesos; socializando información; intercambiando experiencias; evaluando y haciendo seguimiento a los cambios e innovaciones ...” (p. 9) y, principalmente, “... interpretando de manera crítica y construyendo conocimiento desde la práctica con sus sujetos, las situaciones en los contextos, en el espacio y tiempo determinados” (ob. cit.).

Aparte de la relación dialéctica teoría-práctica o reflexión-acción-reflexión la cual, como se ha mostrado, constituye un elemento esencial del pensamiento educativo freiriano sustentador de la concepción curricular Bolivariana, pueden igualmente señalarse otros importantes elementos como los son: la contextualidad de los contenidos de aprendizaje a la realidad socio-política y socio-cultural de los participantes del proceso educativo; la integralidad del conocimiento que ha de aprenderse y la construcción colectiva del saber.

A esta altura del discurso habrá que hacer una recopilación de los hallazgos obtenidos. En tal sentido, el autor ha podido evidenciar los aspectos siguientes:

1. Es posible considerar a la pedagogía de Paulo Freire con rasgos que se identifican con la epistemología *constructivista* y con el *reconstruccionismo* social.
2. Aun partiendo de la conciencia, saber y curiosidad ingenua, prerreflexiva y precientífica sin embargo, está Paulo Freire en su pedagogía en cuanto al fundamento epistemológico de la misma, planteando un tránsito dialéctico hacia un saber crítico y reflexivo con auténtico rigor científico y académico.
3. Por lo tanto, Paulo Freire no rechaza o se opone a mantener una postura y talante realmente académica en educación; antes bien, la apoya y apuntala como requisito indispensable para su verdadera realización.
4. Por considerarlas meras apariencias o simulaciones de educación, Paulo Freire adversa frontalmente a aquellas formas de presunta enseñanza en las cuales los educadores adoptan actitudes *academicistas* o *pseudo académicas* (falsamente académicas) porque al transferir a sus educandos contenidos “teóricos” (descontextualizados de la realidad de éstos últimos; carentes de comprobación y verificación empírica; no experimentados ni vivenciados y sin corporización ejemplar, o *cumplimientos significativos*) acaban escindiendo artificiosamente la unidad que realmente existe entre la teoría y la práctica, dialécticamente relacionadas.
5. Desde el punto de vista del fundamento epistemológico, la pedagogía de Paulo Freire es fenomenológica. Con la salvedad de que en este autor se trata de una fenomenología de corte existencialista en vez de idealista, de acuerdo a la cual el saber *epistémico* es construido colectivamente por los sujetos mediante el diálogo. No se trata, entonces, en este caso, de una fenomenología al estilo de la pensada por Edmund Husserl (1986), en la cual el conocimiento *epistémico* resulta de la *Reducción Fenomenológica Transcendental* llevada a cabo, aisladamente, por el *ego puro*.
6. Con el despertar de la conciencia crítica en los sujetos y el diálogo entre ellos, pretende Paulo Freire que puedan conocer de una manera objetiva, la realidad propia a sus contextos: socio-histórico, económico, político y cultural que viven, en lugar de un conocimiento de esencias, con pretendida validez universal.

Referencias

- Aubert Adriana, Duque Elena, Fisas Monserrat y Valls Rosa (2004). *Dialogar y transformar Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Bhaskar Roy (1975). *A realist theory of science* [Documento en línea]. Disponible: <http://www.raggedclaws.com/criticalrealism/archive/rts/rts.html> [Consulta: 2009, Abril 29]
- Dirección de Currículo y Planificación Educativa del Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Orientaciones generales para la sistematización en el marco del acompañamiento y seguimiento de la Educación Bolivariana*. Caracas: Autor.
- Freire Paulo (1967). *Educación como práctica de la Libertad*. Caracas: Nuevo Orden.
- Freire Paulo (1973). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Freire Paulo (1976). *¿Extensión o Comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire Paulo (2003). *Pedagogía de la Autonomía, Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Husserl Edmund (1976). *Investigaciones Lógicas*. Madrid: Revista de Occidente, S.A.
- Husserl Edmund (1986). *Meditaciones cartesianas*. Madrid: Editorial Tecnos, S.A.
- Lepeyán Soledad (s/f). *Roy Bhaskar: filósofo para la ciencia y la sociedad* [Documento en línea]. Disponible: serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/lepeyan37.pdf [Consulta: 2009, Abril 24]

Rafael Key

El autor

Rafael Key

Ingeniero en computación: Universidad Simón Bolívar, Postgrado en Filosofía: Universidad Simón Bolívar. Magíster Scientiarium en Filosofía mención: filosofía y ciencias humanas: Universidad Central de Venezuela. Profesor de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Miranda, José Manuel Siso Martínez.