

Extensión:

**reflexiones para la
intervención en el medio
urbano y rural**

Extensão:
**reflexões para a
intervenção no meio
urbano e rural**

**HUMBERTO TOMMASINO
PEDRO DE HEGEDÜS**
Editores

© 2006 UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA - FACULTAD DE AGRONOMÍA

Reservados todos los derechos de la presente edición para todos los países. Este libro no se podrá reproducir total o parcialmente por ningún medio gráfico, electrónico, digital, mecánico o cualquier otro, incluyendo los sistemas de fotocopia o fotoduplicación, registro magnetofónico o de alimentación de datos, sin expreso consentimiento de la Facultad de Agronomía.

DEPOSITO LEGAL: 330.118/06

ISBN: 9974-0-0362-8

DISEÑO y ARMADO: Gustavo Uriarte, Silvia Duarte y Miramar Freitas. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía

IMPRESIÓN: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía, Universidad de la República Oriental del Uruguay. Avda. Garzón 780, 12900 Montevideo -URUGUAY. Diciembre de 2006.

7 EXTENSIÓN CRÍTICA: LOS APORTES DE PAULO FREIRE¹

Humberto Tommasino²,
 María Noel Gonzalez Marquez³,
 Emiliano Guedes⁴, Mónica Prieto⁴

*O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender a buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sim nos interrogar em torno de como fazer concreto o “inédito viável” demandando de nós a luta por ele.*⁵

Paulo Freire (1921-1997)
 Pedagogia da Esperança, 1998:98

1. Introducción

Las estrategias de intervención en el medio rural, en América Latina y en Uruguay en particular, se enmarcan en paradigmas y modelos de difusión de tecnología y desarrollo rural que han sido conceptualizadas de diferentes formas según diferentes autores y líneas de investigación en el marco de

las ciencias agrarias. Entre estas pueden distinguirse dos grandes modelos, el “Modelo Extensionista Clásico” definido como “[...] aquel que se deriva, relaciona y posee connotaciones similares a las estrategias de intervención implantadas por la mayoría de los gobiernos de América Latina a partir de las décadas del 40 y 50. Este modelo se asienta en el enfoque teórico de Rogers y fue transferido a América Latina con el apoyo de EEUU y organizaciones internacionales vinculadas a dicho país” (Tommasino 1994:13) y el “Modelo Extensionista Alternativo o Crítico” entendido como “[...] una amplia gama de prácticas desarrolladas en el medio rural latinoamericano, que tienen su origen en una visión crítica de la estructura social” (Tommasino, *op.cit.*). Confluyen con uno u otro modelo, las acciones llevadas a cabo por instituciones estatales, ONG’s, empresas privadas u otras, para transferir innovaciones tecnológicas, capacitación productiva, mejoras en infraestructura, y en algunos casos generar tipos específicos de procesos colectivos, van dejando huellas importantes en la memoria de los involucrados y van dado forma a la realidad rural.

¹ Este artículo esta basado parcialmente en la monografía *A PROPOSTA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE E O DESENVOLVIMENTO RURAL*, realizada por Humberto Tommasino y Aliomar Arapiraca Da Silva durante el año 1989, en el marco de la disciplina *Fundamentos Sociológicos de la Extensión Rural* del Curso de Maestría en Extensión Rural, Centro de Ciencias Rurales, Universidad Federal de Santa María, Brasil.

² DMTV, MSc, PhD, Profesor Agregado Área de Extensión, Facultad de Veterinaria, Universidad de la República.

³ Licenciada en Antropología. Proyecto Red de Extensión y Seguimiento Predial Colonia Fernández Crespo UDELAR y Proyecto Red Local APL San José.

⁴ Traductores de material original. Ayudantes Honorarios Área de Extensión, Facultad de Veterinaria, UDELAR.

⁵ “Lo que no podemos, como seres imaginativos y curiosos, es parar de aprender a buscar, de investigar la razón de ser de las cosas. No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá, a favor de qué, contra qué, a favor de quién, contra quién vendrá, sin interrogarnos en torno de cómo hacer concreto el “inédito viable” demandando de nosotros la lucha por él” Pedagogia da Esperança, 1998:98

En ese contexto, los aportes de Paulo Freire al Modelo Crítico y a la educación en general, han sido trascendentes. Freire ha sido uno de los autores latinoamericanos más fecundos en la formulación de críticas a los modelos de educación hegemónicos y en la generación de propuestas metodológicas tendientes a superarlos. Específicamente, es en el campo de la educación de adultos y de la extensión donde ha realizado sus principales contribuciones. Ha generado en el primer caso, un método de alfabetización de amplia utilización e impacto y en el segundo, ha elaborado las críticas más potentes y tal vez más difundidas al modelo difusionista implantado en América Latina. Por otra parte, ha influenciado en gran medida las prácticas de los técnico/as y agencias privadas o públicas de extensión, transferencia de tecnología, asistencia técnica y desarrollo rural, inspirando todo un movimiento para “re-pensar” la extensión rural latinoamericana. Con relación a este proceso de reflexión, es común en encuentros, seminarios y cursos referidos al tema extensionista, que la obra de Freire manejada con mayor frecuencia sea “*Extensión o Comunicación*” (1983c) obra publicada en castellano por primera vez en 1969. Este trabajo de Freire representa un primer momento de su trabajo, pero como él mismo lo manifestara, su obra y su pensamiento evolucionaron junto a su vida. Aunque sus trabajos mantienen coherencia, han existido algunos cambios que pueden observarse a lo largo de su producción intelectual. Es propósito de este trabajo, tomar los aportes freirianos en toda su dimensión y consecuentemente recorrer sus principales obras intentando identificar diferentes aportes que nos ofrece para la práctica y teoría de la extensión.

2. Freire y las corrientes de extensión

Antes de introducirnos en profundidad en el pensamiento y la obra de Freire, es pertinente partir de una visión global de las estrategias de intervención en el medio rural para visualizar, aunque superficialmente, las dos grandes corrientes de intervención antes mencionadas y específicamente la Crítica, que es la vertiente fuertemente influenciada por el autor que nos ocupa (Tommasino, 1994).

Las estrategias de intervención han sido objeto de preocupación por parte de las distintas disciplinas que estudian la realidad agraria. Desde las ciencias sociales, la

comunicación, educación y el desarrollismo, han surgido propuestas de relacionamiento y análisis de las prácticas de interacción, que han permitido avanzar en la comprensión de este tema.

En forma esquemática, se puede sostener que se han descrito dos tipos básicos de relacionamiento entre productores/as rurales y técnico/as. Por un lado, un modelo, concepción o corriente denominada *Difusión de innovaciones o Transferencia de Tecnología* y otro al que se denomina *Extensión o Comunicación*. Una rápida revisión de las denominaciones utilizadas por los diferentes autores genera cierta confusión con la terminología utilizada. Freire (1983c), por ejemplo, rechaza el término extensión, relacionándolo a procesos de invasión cultural, manipulación y educación bancaria, es decir, relaciona el concepto con las relaciones de dominación y opresión a que se han visto y ven sometidos amplios sectores populares urbanos y rurales. Propone a cambio, designar como *comunicación* a aquel proceso revelador y modificador de la realidad que conduce a la liberación de las clases subalternas. De igual manera Bosco Pinto (1973), siguiendo en parte a Freire, entiende que la extensión conduce a la dominación y propone designar como educación el relacionamiento crítico que determina el conocimiento y cambio de una realidad dominada por la explotación entre clases. Coincidentemente y de manera más reciente, Alencar (1990), entiende que existen básicamente dos modalidades de relacionamiento entre productores/as y técnico/as o población rural y agentes. Una relación tutorial y consecuentemente manipuladora y una participativa, crítica y liberadora. (Tommasino, 1994).

Debido a la confusión que genera la terminología empleada por los distintos autores, entendemos conveniente denominar como “*modelo extensionista clásico*” a lo que Freire (1983,c) y Bosco Pinto (1973) entienden como “extensión” y Alencar (1990) como “educación tutorial o vertical” y designar como “*modelo extensionista alternativo o crítico*”, lo que Freire (1983,c) designa como “comunicación”, Bosco Pinto (1973) como educación y Alencar (1990) como “educación participativa” (Tommasino, 1994).

El “*modelo extensionista alternativo o crítico*” se relaciona con una amplia gama de prácticas desarrolladas en el medio rural latinoamericano, que tiene su origen en

una visión crítica de la estructura social. Estas prácticas comienzan a implementarse, fundamentalmente, a posteriori de la implantación del modelo clásico y promueven prácticas que apuntan a modificar la base estructural de la sociedad y/o las limitaciones estructurales y sociales de los actores con los cuales trabajan. Este conjunto de prácticas ha recibido de Paulo Freire un aporte trascendente.

El tema central en toda la obra de Freire es el desarrollo pleno del ser humano dominado en su lucha por la superación de esta condición; lucha que abrirá camino a una nueva sociedad, desarrollada y en desarrollo; una sociedad “utópica”, “reinventada” y reinventándose constantemente. Sociedad donde las clases populares sean sus verdaderas constructoras, donde sus miembros se constituyan en los elementos constructores de la historia.

3. Freire, el Desarrollo, el subdesarrollo y la reinención del Poder

El pensamiento de Freire en constante evolución, ha mantenido una línea teórica coherente, analizando en un primer momento el tema del desarrollo y su contrario, el subdesarrollo, para más recientemente abandonar esta categoría analítica y hablar de una sociedad “reinventada”.

Tanto el desarrollo como el subdesarrollo son considerados por Paulo Freire como temas universales y continentales de la “unidad epocal”⁶. Para el autor, el subdesarrollo es condición de “situación límite”⁷, donde se inserta el problema de la dependencia, característica fundamental del Tercer Mundo. La tarea de superar tal situación, por una situación opuesta -el desarrollo- es el imperativo básico de las regiones periféricas del Tercer Mundo. La situación límite subdesarrollo, plantea Freire, es una totali-

dad que implica la presencia del dominio económico, cultural y político de las sociedades metropolitanas, siendo las clases dominantes “metástasis” de aquellas.

Las sociedades del Tercer Mundo se presentan entonces como, “duales”, “reflejas” e “invadidas”. Sociedades dicotomizadas en dos clases antagónicas, sociedades invadidas culturalmente por las clases dominantes, donde las ideas de estas últimas representan meros reflejos de las ideas de las clases oprimidas. En este caso, Freire afirma que no es posible el desarrollo de las sociedades duales, reflejas, invadidas, dependientes de la sociedad metropolitana, porque son sociedades alienadas, ya que su punto de decisión política, económica y cultural se encuentra fuera de ellas, en la sociedad metropolitana. (Freire, 1987)

Para alcanzar el desarrollo, es necesario, la superación de las contradicciones básicas de la sociedad, la superación del dominio y opresión de las clases dominantes sobre las clases oprimidas.

El concepto de desarrollo, inicialmente usado, es sustituido por Paulo Freire por el concepto de “sociedad reinventada”, que acontecerá después de la toma del poder por parte de las clases dominadas. Freire hace énfasis en que las clases populares deben no solamente tomar el poder, sino que deben “reinventar el poder” para “reinventar la sociedad”.

Entiende que uno de los mayores desafíos que tienen que enfrentar los que sueñan con la transformación estructural de la sociedad, es la necesidad de encarar la toma del poder, no apenas como un problema de apoderarse del poder, sino de cómo “reinventarlo”. Para el autor la cuestión no se centra en solamente en la toma de poder, pues inmediatamente de la toma de poder, surge la preocupación de la reinención del poder tomado (Torres, 1987).

⁶ *Unidad epocal: conjunto de ideas y concepciones, esperanzas, dificultades, valores y desafíos en interacción dialéctica con sus contrarios, buscando la plenitud. La representación concreta de muchas de estas ideas, de estos valores, concepciones y esperanzas, como también los obstáculos al ser humanos constituyen los temas de la época.*

⁷ *Situación límite: situación en la cual el ser humano se encuentra casi “cosificado”. Situación en la cual los humanos no son seres para sí, constituyéndose en seres para otros. La dominación también es un ejemplo de situación límite.*

Reinventar el poder para Paulo Freire, significa crear un poder nuevo, que no tema a la crítica y a la polémica; que no se solidifique en la defensa de la libertad conquistada después de la toma de poder, que constituya una libertad conquistándose, donde la presencia de la sociedad civil y los movimientos sociales sea cada vez mayor y decisoria.

Aquí debe haber un permanente “escuchar y obrar” de acuerdo con la gente, debiendo inventar múltiples espacios, múltiples canales de comunicación a través de los cuales se acepte permanentemente la crítica popular y se esté permanentemente sintiendo como la gente siente y comprende el momento histórico en que se encuentra (Freire y Faúndez, 1985).

La “reinención de la sociedad” requiere además la “reinención de la producción”. Esto es, una nueva concepción del acto productivo, con una cada vez mayor participación de la población en la organización de la producción. Esto es, una creciente presencia popular en la definición de qué, para qué y para quién se produce. Se refiere también a la necesidad de la “reinención” de la cultura, de la educación y del lenguaje (Freire y Faúndez, 1985).

Los escollos que deben superar los procesos de liberación de las clases subalternas son complejos mecanismos de dominación puestos en juego por las clases dominantes. Para Freire, existen numerosas formas del opresor de ejercer fuertemente la dominación. Utiliza diversas formas que van desde las más represivas a aquellas mas sutiles. La variación de formas depende de cada contexto, circunstancia y situación específica. Se puede decir entonces que, el telón de fondo en la relación dominador – dominado – en la visión del primero- es la conquista y posesión de este último, imprimiéndole su forma, que es, a su vez introyectada por el conquistado. El dominado resulta entonces un ser ambiguo, hospederio de otro. De allí que uno de los desafíos para el/la educador/a es justamente deshacer la capacidad que el sistema tiene de introyectar sus ideas a las personas, haciendo que la cabeza del oprimido no sea mas el “hotel de las ideas del opresor” (Freire y Beto, 1988).

4. La concepción freiriana de educación popular

Ya se ha mencionado que las propuestas freirianas de educación popular han influenciado fuertemente todo el pensamiento “extensionista” latinoamericano. Veamos entonces, con cierto detalle, estas propuestas.

Genéricamente, la educación es concebida como popular cuando es “volcada” para el pueblo y está de acuerdo a sus intereses; cuando es utilizada como método dialéctico que implica observar la realidad y partir de ella para su transformación.

De acuerdo con el pensamiento más reciente de Freire, la educación popular no puede ser comprendida sin que sea analizada a la luz de los conflictos de clase que van ocurriendo en el seno de la sociedad a lo largo de la historia de la humanidad. De esta manera, la educación popular se delinea como un esfuerzo en el sentido de movilización y de organización de las clases populares con vistas hacia el crecimiento de un poder popular (Torres, 1987). Freire sostiene que es ingenuo pensar que la educación popular se constituya como el único medio para la transformación estructural y sostiene que en el desarrollo de estas prácticas transformadoras existe un fuerte contenido pedagógico y educativo.

En cuánto a la oportunidad para la implementación de la educación popular, es preciso que quede claro, sustenta Freire, que no se debe esperar la transformación estructural para su implementación; por el contrario, se deben aprovechar todos los espacios o brechas para introducir cuñas que abran espacios y alternativas a las clases populares.

Freire reconoce que la educación es un proceso en el cual el/la educador/a debe “partir” siempre de los niveles de comprensión que los educando/as poseen de la realidad, para alcanzar el conocimiento científico de la misma. Es del lugar en que se encuentran las masas populares que los/las educadores/as populares tienen que comenzar la superación de una comprensión inexacta de la realidad y llegar a una comprensión cada vez más exacta, cada vez más objetiva de ella (Torres, 1987).

Desde este punto de vista la perspectiva de Paulo Freire, como la del marxismo, es profundamente realista, en el sentido epistemológico del término. Para el autor no sólo es claro que existe una realidad más allá del conocimiento que de ella se tenga, sino que la ciencia es el reflejo más exacto de esta realidad. Freire entiende que es necesario que la educación de las clases populares se centre en que estas alcancen el conocimiento científico de su realidad. Su premisa básica, sin embargo, como se dijo antes, no apunta a destruir el conocimiento del sentido común, sino partir desde él para alcanzar el más objetivo, el científico.

Por otra parte, Freire no concibe la posibilidad de separar educación y política, para él no existe una dimensión política de la educación, sino que toda ella es política.

“Desse ponto de vista, que é reaccionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (Freire, 2002, pág.110).

Completa esta afirmación analizando la relación existente con el poder que generó ese “espacio pedagógico”. La educación sólo puede ser concebida como integrante de una realidad concreta que le da origen. La sociedad crea la educación y no lo contrario, es decir, que la educación se convierte en productora de valores e ideas de la sociedad que la genera. La sociedad -dice Freire- que estructura la educación en función de los intereses que tiene el poder, pasa a tenerla como un factor fundamental para su preservación (Freire, 1982).

Estos son los motivos que hacen a Freire afirmar que la educación “como sistema”, solamente puede cambiar cuando se cambian radicalmente las relaciones socio-económicas de la sociedad. Del mismo modo, según Freire, esta transformación no se da de manera mecánica sino dialéctica.

Esta concepción de educación no implica la ausencia de espacios para los educadores/as que estén comprometidos con los procesos de cambio. Por el contrario, existen ciertos espacios a ser aprovechados por la educación po-

pular, que los/las educadores/as comprometidos/as deben buscar, partiendo siempre de las condiciones históricas concretas en las que se encuentran. Por tanto, es necesario comprender la tarea política del/la educador/a/ transformador/a, tanto desde las limitaciones que esta tarea puede tener en un marco institucional dado, así como de los riesgos que implica asumir tal papel. Plantea en su obra la *Pedagogia da la Autonomia* (2002), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode” (op.cit, pág.126).

La politicidad de la educación implica para Freire que la educación popular, en cualquier sociedad, “refleja los niveles de lucha de esa sociedad”. El autor no concibe proyectos de “educación popular” que no sean comprendidos a la luz de los conflictos de clase existentes en la sociedad. En la práctica educativa de hoy, cuestiones como “qué conocer”, “cómo conocer”, “¿para qué conocer”, “a favor de qué” y “a quién conocer”, no son cuestiones intelectualistas, sino teórico-prácticas fundamentales, que deben ser respondidas por la teoría del conocimiento puesta en práctica por una concepción educativa.

No solamente esta concepción educativa debe contestar estas preguntas, sino definir cuáles son sus objetivos, sus finalidades, sus agentes, métodos y contenidos.

Qué conocer y de dónde surgirá la organización de los contenidos programáticos, son elementos que se encuentran estrechamente ligados. De esta forma, el proyecto global de sociedad, también da origen a la educación como parte de ese proyecto. Es por eso que la elección de los contenidos así como los métodos y técnicas, deben tener una claridad política referida al proyecto global. Respecto a esto, dice Freire que la organización de contenidos es un acto eminentemente político, como es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y métodos para concretar dicha tarea. El carácter político de tal quehacer, existe independientemente de la conciencia que se tenga de ello (Freire, 1978).

A raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou

consciente. Inacabado e consciente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão. (Freire, 2002, pág.124)

Para Freire, así como es político el/la educador/a transformador/a también lo es el/la educador/a “bancario”. En este último caso, existe una posición política para el mantenimiento del “status quo” en la cual se basa una acción “domesticadora” y “manipuladora”. Su acción y sus métodos se orientan en el sentido de frenar la transformación, se preocupa por “mitificar la realidad”, en vez de develarla, teniendo básicamente a soluciones asistencialistas. Dentro de ese contexto, concluye Freire que un/a educador/a que no opta por los cambios, no puede realmente interesarse por el desarrollo de una percepción crítica de la realidad por parte de los individuos. No puede interesarse por el ejercicio de reflexión de los individuos sobre su acción, sobre su propia percepción de la realidad. No le interesa una revisión de la percepción que está condicionada por la estructura social en que se encuentra (Freire, 1983 a).

4.1. Aspectos metodológicos

La propuesta metodológica de Freire, que está desarrollada fundamentalmente en su libro *Pedagogía del Oprimido* (1987) cuya primera edición en portugués data de 1968, compatibiliza un entendimiento crítico de la realidad en la cual están inmersas las masas populares, con una búsqueda organizada de la acción para la transformación social.

Este proceso educativo comienza con una búsqueda del contenido programático, que debe ser investigado con la población a partir de las situaciones concretas en que se encuentran y la percepción que tienen de ellas. Esta primera etapa Freire la denomina “investigación temática” e implica investigar el conocimiento y formas de pensar de la gente y por lo tanto no puede ser realizado sin la gente (Freire, 1987).

La investigación de los “temas generadores”⁸ que van a integrar el contenido programático es el punto de partida al “diálogo”. Los problemas que para los/as educadores/as-técnicos/as son los más importantes, no tienen porque ser los más importantes para la población. No se puede conformar un sistema o un programa de trabajo que tenga una perspectiva de liberación sin conocer la percepción de la realidad de la población con la cual se interactúa. Incurrir en este error, implica para Freire, “invasión cultural” y no se puede comenzar un proyecto de “educación liberadora”, con procedimientos de educación opresora.

Los “círculos de investigación” donde se procesan las investigaciones temáticas tendrán continuidad por intermedio de los “círculos de cultura”, en los cuales los temas generadores serán sometidos a un proceso educativo problemático. Su comprensión cada vez más crítica, determinará acciones capaces de modificar la realidad comprendida.

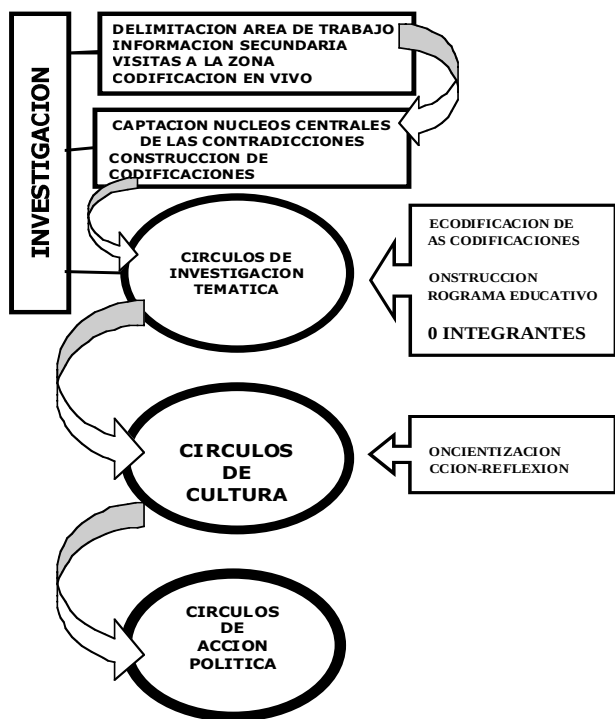
Profundizaremos en cada una de estas tres etapas que estructuran el esquema metodológico propuesto por Freire.

4.1.1. Investigación temática

Esta etapa comienza como una delimitación del área de trabajo en la que se procura información a través de fuentes secundarias. Se intentará una primera aproximación con la población local que puede ofrecer riesgos y dificultades. En este contacto es necesario procurar un grupo que acepte una conversación informal; aquí los/as educadores/as revelarán los objetivos de su presencia en la zona; dirán lo que quieren, cómo y para qué la investigación se realiza en la comunidad. Es necesario que algunos de los referidos asistentes de esas reuniones acepten formar parte del equipo investigador, durante todo el trabajo de investigación con una presencia activa en el proceso (vea Diagrama 1).

⁸ Tema generador: es aquel tema o problema que tiene la capacidad de desdoblarse en otros tantos temas, que a su vez, provocan nuevas tareas que deben ser cumplidas. Como tema generador fundamental, Freire destaca la liberación, que implica a su contrario, la dominación, que al mismo tiempo es una situación límite. (Freire, 1987)

Diagrama 1. Fases del proceso educativo crítico según Paulo Freire



Esta etapa es en sí problemática, ya que muchas veces no resulta fácil encontrar personas o grupos de personas a niveles locales receptivos a este tipo de iniciativas. Además la inmediatez de las necesidades cotidianas limita profundamente la capacidad para generarse tiempo o asignarle importancia a este tipo de investigaciones. Hallar y estimular la participación de estas personas es realmente un evento clave en todo el proceso.

La experiencia nos ha mostrado que muchas veces las trayectorias previas de las poblaciones con las que se trabaja, son un fuerte contratiempo, cuando estas experiencias han dejado la sensación de que reunirse no vale la pena. A la inmersión en las dificultades cotidianas se suman las tendencias actuales a medir toda actividad que se va a realizar en beneficios materiales inmediatos, generando en las personas la resistencia a reflexionar sobre cuestiones que impliquen mayores niveles de abstracción.

Esa misma experiencia nos ha demostrado la importancia que tiene la perseverancia, y la paciencia. No es for-

zando a las personas, tal como Freire lo plantea, que se logran cambios en su visión de la realidad.

Después de ese primer momento, el equipo comienza las visitas en la zona procurando una visión crítica de la realidad, esto es al decir de Freire, una “codificación en vivo” para el equipo de trabajo. Se observarán los diferentes momentos de la vida de la población del área, realizando diálogos informales con sus habitantes. Los investigadores irán “decodificando” esta “codificación en vivo” y tomando nota de las particularidades; registrando la “manera de conversar del pueblo”, su forma de ser, su lenguaje, su sintaxis y la forma de construir su pensamiento.

Es necesario recorrer el área en momentos no previstos, procedimiento que aporta elementos muy importantes para conocer la realidad de la zona. Serán observados los papeles desempeñados por los hombres, mujeres, jóvenes y niños; de esta primera aproximación debe resultar una información lo más variada posible.

Mucho de esta etapa del proceso metodológico que plantea Freire, guarda relación con el trabajo de campo antropológico más clásico, que durante el siglo XIX, e inicios del XX adopta como objetivo describir y explicar sociedades. Lo social desde esa perspectiva debía estudiarse “a través de un contacto directo, no mediado, con el mundo empírico” (Guber, 2004, pág. 43). A pesar de los cambios y de diversidad de corrientes teóricas, el trabajo de campo continúa siendo una de las principales herramientas del quehacer antropológico. En este sentido la etnografía ha sido uno de los principales aportes metodológicos de la antropología clásica, que si bien no es realizada con los fines que Paulo Freire le asigna, tiene una perspectiva paralela al papel que se le concede al contacto directo y a la comprensión de las cosmovisiones locales. La etnografía es un proceso mediante el cual un investigador describe una realidad particular animada por complejos de relaciones que atañen y vinculan distintos campos de la vida social” (Guber, *op.cit.*, pág. 67) a través del trabajo de campo y la convivencia con la sociedad descrita.

Serán elaborados relatos de cada visita los cuales serán discutidos por el equipo en forma de seminario; aquí es vital la participación de los integrantes de la población por

lo que el seminario debe ser realizado en el área de trabajo. Esto constituye lo que se puede llamar una segunda instancia de “decodificación”, instancia de “readmiración” de la realidad “admirada” por el equipo.

Esta segunda etapa hace que se verifique una especie de acercamiento de los “núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias” de la población del área. Freire entiende que lo básico a partir de la percepción inicial de este núcleo de contradicciones, entre las cuales estará incluida la principal de la sociedad como una “unidad epocal” mayor, es estudiar en qué nivel de percepción se encuentran los individuos de esta área.

Las “situaciones límites” como realidades concretas determinan tareas que pueden ser diferentes en distintas áreas y exigen “diversificación programática para su descubrimiento”. A nivel de conciencia real de los individuos no es posible ver mas allá de la “situación límite”, lo que Freire llama “inédito viable”. Para visualizar lo “inédito viable” la acción debe elevar el nivel de conciencia a la “conciencia máxima posible”; es por eso que el autor entiende que el “inédito viable” “se concreta en una acción. El “inédito viable” en un futuro va a ser construido en una nueva realidad transformada y transformándose.

Estos argumentos, son los que determinan el por qué investigar junto a la población los temas o tareas que irán a conformar el contenido programático de la formación.

La segunda fase de investigación temática comienza cuando los investigadores consiguen captar el conjunto de contradicciones. El equipo tomará alguna de ellas y de allí surgirán las “codificaciones” que pueden ser pintadas, fotografiadas u orales. Estas codificaciones deben contener situaciones conocidas por los individuos, lo que posibilita su reconocimiento en ellas. Su “núcleo temático” no debe ser ni demasiado explícito ni demasiado enigmático, conviene que sean simples en su complejidad y ofrecer posibilidades plurales de análisis durante el cual aparecen otros temas.

Estas codificaciones deben construir objetivamente una totalidad, encontrándose sus elementos en interacción; deben también permitir que se perciban esas relaciones

dialécticas que existen entre lo que representan y sus contrarios. Es importante precisar, que las codificaciones no son “slogans”, son objetos conocibles, son desafíos a la reflexión crítica de los sujetos decodificadores.

Durante la decodificación, se llega a una “percepción de la percepción anterior”; un conocimiento del conocimiento anterior, lo que determina un nuevo conocimiento. Freire entiende que al tener una percepción de cómo antes se percibía, se percibe diferente la realidad, y ampliando el horizonte del percibir, mas fácilmente se van sorprendiendo, en su “visión de fondo”, las relaciones dialécticas entre una y otra realidad (Freire, 1987).

El proceso de decodificación implica abstraer, sin reducir lo concreto a lo abstracto. Lo concreto y lo abstracto son opuestos en relación dialéctica, son opuestos que se dialectizan en el acto de pensar. La situación abstracta, codificación, lleva a este movimiento de pensamiento. Ese movimiento de ida y vuelta de lo abstracto a lo concreto se da en el análisis de una situación codificada. Si se hace bien la decodificación, consecuentemente conduce a la percepción crítica de lo concreto. (Freire, 1987)

La tercera fase de “investigación temática” comienza con el funcionamiento de los “círculos de investigación temática”, con un máximo de veinte personas. En la medida que van surgiendo las discusiones dentro de los círculos, se procede a la grabación de todo material para un análisis posterior del equipo; es importante saber que cuando se habla del equipo están siempre incluidos los representantes de la zona en que se está trabajando.

En este posterior análisis y discusión en equipo deben participar también integrantes de los diferentes círculos que funcionaron como ratificadores o rectificadores de los hallazgos de la investigación. En el transcurso de todo el trabajo de decodificación de los círculos, el papel de los/las educadores/as no es solamente *oír*, es desafiar a las personas cada vez más, problematizando la decodificación con las respuestas que van surgiendo.

Terminadas las decodificaciones de los círculos, los investigadores dan comienzo a un estudio sistemático e in-

terdisciplinario de sus hallazgos. Los temas serán clasificados en un “cuadro general de ciencias”, lo que no debe implicar una esquematización y separación tal que limite áreas aisladas de conocimiento.

Dentro de cada campo los especialistas de equipo presentarán una reducción de su tema. Serán preparados pequeños ensayos de los temas y se buscarán subsidios bibliográficos y todo este material será ofrecido a “los “educadores-educandos” de los círculos de cultura. El equipo puede introducir algunos temas no sugeridos por los círculos ya que la introducción de estos temas de comprobada necesidad, corresponde, inclusive, a la dialoguicidad de la educación, en la que tanto enfatiza Freire.

Si la programación educativa es dialógica, existe el derecho de los/as educadores/as-educandos/as de participar de ella, incluyendo temas no sugeridos. A éstos, por su función, los llama “temas bisagras” (Freire, 1987). La función de los “temas bisagras” es exactamente la de facilitar la comprensión entre dos temas aparentemente no relacionados.

Uno de los temas articuladores es el “concepto antropológico de cultura”⁹, al que Freire en su libro *Educación como práctica de libertad* (1983a) da particular importancia.

Por otra parte, junto con las codificaciones se debe preparar material didáctico, como fotografías, carteles, textos de lectura, o cualquier otro material. El programa general será presentado a los grupos por los/las educadores/as de base. En este programa la población se encontrará a sí misma, no se sentirá extraña, sostiene Freire, ya que de ella salió (Freire, 1987).

De esa manera quedan instalados los “círculos de cultura”, en los cuales se procederá con una misma metodología “problematizadora” y “concientizadora” partiendo de los niveles de comprensión de la realidad, la superación

de la misma, en la acción. La práctica será sistemáticamente reflexionada, de la cual surgirá una práctica cada vez mas crítica, así como nuevos temas, nuevos contenidos programáticos, transformando el proceso de los círculos en “dialéctico y dinámico”.

4.1.2. Círculos de cultura como “contexto teórico y de concientización”

Freire establece que no existe un contexto teórico verdadero si no se encuentra en unidad dialéctica con un “contexto concreto”.

El “contexto concreto” es la realidad en donde suceden los hechos que no necesariamente implica una comprensión crítica de la misma.

El “contexto teórico”, por su parte, implica una toma de distancia de lo concreto, buscando una comprensión crítica de los hechos, procurando la “razón de ser” de esos hechos. En el contexto teórico asumimos el papel de sujetos cognoscentes de la relación sujeto-objeto, que se da en el contexto concreto (Freire, 1987).

Ambos momentos son una unidad dialéctica, la acción - contexto concreto- y la reflexión -contexto teórico-. La reflexión solamente es válida cuando nos remite a lo concreto, aclarando los hechos de esa realidad, reorientando nuestra acción sobre los mismos. Dice Paulo Freire (1987) que iluminando una acción ejercida o ejerciéndose, la reflexión verdadera clarifica, al mismo tiempo, la futura acción la cual se prueba y que, por su vez, se debe dar lugar a una nueva reflexión.

La conciencia de la opresión se da en el contexto concreto, en un tipo de conciencia inmersa en una “cotidianidad” que no permite una comprensión de la razón de ser de este hecho. La tarea entonces del “contexto teórico” del Círculo de Cultura, es superar la “inmersión” que determina la cotidianidad, llegando a comprender la razón de ser de su propia condición de explotados.

⁹ El concepto antropológico de cultura, implica concebirla como un elemento intrínsecamente humano, construido socialmente que funciona como un todo interrelacionado dando forma a un conjunto de normas, conocimientos, y creencias que definen la acción humana.

Freire destaca que la conciencia no se transforma sino en la praxis, la concientización como “empeño desmitificador”, se da solamente en la acción y en la reflexión y por eso los Círculos de Cultura de acuerdo con cada realidad local, buscarán caminos que la transformen, convirtiéndose, inclusive en “Centros de Acción Política”. El desvelamiento de la realidad que no se oriente para una acción política que la modifique, no tiene sentido.

4.1.2.1. Concientización

A pesar de presentarse como concepto central de toda la obra de Paulo Freire, según el propio educador, no fue él el responsable de la creación de esta palabra. Freire afirma que su creación fue idea de un equipo de profesores del *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* en 1964. Su importancia dentro de la educación popular, deviene del hecho de que educación, como practica de libertad, es un hecho de conocimiento, una aproximación crítica de la realidad (Freire, 1980).

El humano como ser racional que es, es el único que tiene las condiciones de desarrollar un análisis crítico del mundo, ya que puede por ejemplo, apartarse de determinado objeto, admirarlo y obrar de forma consciente sobre cierta realidad objetiva. Es lo que Freire denomina como “praxis humana”, representada por la unidad indisoluble entre la acción y el acto de reflexión sobre el mundo.

El primer momento, cuando se da la aproximación espontánea de lo que el humano hace del mundo, representa una visión apenas ingenua de la realidad. No se trata aún de concientización, que en verdad consiste en el desarrollo crítico de toma de conciencia. Asegura Freire que la concientización implica que ultrapasemos la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual la persona asume una posición epistemológica (Freire, 1980).

Para que exista concientización no basta simplemente encontrarse frente a frente con la realidad, es preciso que existan los actos conjugados de acción-reflexión, los cuales de manera permanente, constituyen una forma de transformar el mundo que caracteriza a los humanos. Es condición donde el individuo deja de ser objeto y asume el papel de sujeto de su propia historia, capaz por lo tanto

de hacer y rehacer el mundo. El acto de descubrir el mundo, la práctica de develarlo, no es algo estático; el proceso de concientización es un acto continuo y la nueva realidad debe ser tomada como objeto de una reflexión crítica. Dejarla intacta, sin merecer nuevas reflexiones críticas es como cerrar los ojos a la dinámica evolutiva de la vida con sus transformaciones.

De acuerdo con el pensamiento de Freire, la concientización como actitud crítica de los individuos en la historia, no termina jamás. Si los humanos, como seres que actúan, continúan adhiriendo a un mundo “manejado”, nos veremos sumergidos en una nueva oscuridad (Freire, 1980).

La concientización, en la visión de Freire, nos lleva inevitablemente a una postura “utópica” frente a las cosas. Entre tanto, el autor aclara que la utopía contrariamente a lo que se piensa comúnmente, no es algo que no se pueda realizar. Sostiene que la utopía no es un idealismo, es una dialectización de los actos de denunciar y anunciar, el acto de denunciar la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante (Freire, 1980).

Son necesarias algunas consideraciones finales respecto a la propuesta metodológica de Freire. En primer lugar, no se trata de una propuesta simple desde el punto de vista operacional, puesto que implica, entre otras cosas, contar con un equipo interdisciplinario amplio y con buena formación, con tiempos y presupuestos que permitan convivencia en campo y muchas veces trabajos a tiempo completo. En segundo lugar, creemos que esta propuesta puede ser algo así como una guía para la acción de los/as técnico/as-educadores/as populares comprometidos/as con los cambios. No obstante, son estos técnicos/as-educadores/as quienes a nivel de campo deberían recrear y readaptar estas propuestas a las condiciones concretas de las realidades locales, sorteando los obstáculos político-ideológicos y materiales de las condiciones concretas imperantes.

La propuesta de Freire no debería ser tomada como una receta del “qué hacer”, como un esquema rígido trasplantado a todas las realidades, entendemos que puede orientar la acción, siempre que se busque contribuir a la modificación de la realidad junto con la gente con la que se trabaja.

4.1.3. Postura y papel del/la educador/a

En un momento de la entrevista que Rosa María Torres realizara a Paulo Freire (Torres, 1987), éste se pregunta por su comprensión política ideológica del papel como educadores frente a los “educandos”.

Analiza entonces la comprensión que de ese papel tiene un/a educador/a autoritario/a; para este, el papel del/la educador/a es de quien sabe y debe por tanto enseñar y determinar los contenidos programáticos. En esta concepción, el/la educador/a es poseedor/a de todos los conocimientos y el educando/a es poseedor/a de toda la ignorancia (Freire, 1983, c).

Freire entiende que toda educación es directiva, no hay condiciones en que exista aquella que no lo sea, ya que por su propia naturaleza el fenómeno educativo es directivo, pero directividad no implica autoritarismo o manipulación como sucede en la denominada educación “bancaria”.

Su postura también, se opone a la posición “espontaneísta” o “basista”, según la cual en nombre del respeto a la capacidad de pensar y a la capacidad crítica de los educando/as, se deja los/las deja entregados/as a sí mismos/as.

El opuesto de las dos posturas criticadas por Freire es lo que denomina “radicalidad democrática revolucionaria” o “sustantividad democrática”, que implica “comprender el grado de comprensión” de la realidad de las masas populares para ir en busca de una nueva comprensión más exacta y profunda de la realidad. El punto de partida es el sentido común de los/as educando/as y no el rigor del/la educador/a. Este es el camino necesario para alcanzar este rigor (Torres, 1987).

Partiendo de los niveles de percepción en que se encuentran los/as educando/as, los grupos populares, Freire propone avanzar con ellos transformando en rigurosidad científica lo que era en el punto de partida, sentido común (Torres, 1987).

El autor reconoce también los llamados momentos “inductivos” durante el proceso educativo que están marcados por la toma de responsabilidad del/la educador/a. Es responsabilidad del/la educador/a en determinados momentos comandar la práctica, el/la educador/a “tiene que

enseñar”. No es posible dejar la práctica de enseñanza librada al azar (Torres, 1987).

Freire destaca claramente la diferencia entre educador/a y educando/a, afirmando que el/la educador/a es quien tiene que enseñar. Ese es su papel, sostiene, y que necesita saber si es un/a educador/a coherente, sabiendo que el educar también educa.

Sobre este asunto, es interesante observar el pensamiento de Paulo Freire en el conjunto de su extensa obra; en *Extensión o Comunicación?* (1983c), por ejemplo, sostenía que la admiración del objeto por el educando/a provocada por la problematización, determinaba en el/la una readmiración que era una nueva forma de conocimiento del objeto. En una etapa más cercana en el tiempo, a inicios de los 80 (Freire y Guimaraens, 1984) asevera, que en el fondo, el/la educador/a rehace en la cognosividad del/la educando/a su propia capacidad de conocer. Esto significa que en el momento en que el/la educando/a está conociendo, el/la educador/a está reconociendo. Y está convencido que todo reconocimiento o casi todo, implica un conocer de manera diferente.

Después de haber abordado de manera genérica el papel del/la educador/a se hace necesario un abordaje, aunque sea superficial, del papel de los/as técnico/as que trabajan junto a la población rural. Es en *Extensión o Comunicación?* (1983c) donde fundamentalmente Freire se refiere al papel de los/as técnico/as; allí considera que el trabajo auténtico del profesional, del especialista rural, es “problematizar” situaciones concretas, objetivas, reales, para que la población rural junto con él pueda captarlas críticamente y actuar también críticamente sobre ellas. Critica la extensión de las técnicas, su prescripción, así como la persuasión a la que considera parte del campo de los medios masivos de comunicación.

La tarea identificada por Freire para los/as técnico/as rurales es de comunicación y educación. La tarea es educar y educarse en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la sede del saber, hasta la sede de la ignorancia para salvar, con este saber, a los que habitan en él.

El trabajo básico del/la técnico/a-educador/a según Freire, es intentar simultáneamente con la capacitación técni-

ca, la superación tanto de la concepción mágica de la realidad, como la superación de la “doxa” para el “logos” de la realidad, e intentar entonces superar el conocimiento predominantemente sensible, por un conocimiento que partiendo de la sensibilidad, llegue hasta la razón de ser de la realidad. Esta es una postura que se ha mantenido históricamente en el pensamiento freireano. En sus últimas entrevistas, remarca esta posición agregando que no se puede jamás separar la sensibilidad de los hechos de la rigurosidad de los hechos (Torres, 1987).

Con el objetivo de sintetizar la tarea que según Freire, debe asumir el/la técnico/a- educador/a podemos decir que el trabajo del/la técnico/a no debe quedar reducido al ámbito de los conocimientos técnicos, sino que debe ser un trabajo totalizador, centrando a la persona en su mundo, sus relaciones con el mundo y con las demás personas. Sobre todo ese/a técnico/a debe saber, que sus técnicas no están aisladas del mundo, que no son neutras, que están determinadas por relaciones sociales concretas.

La posición “sustantivamente democrática”, que es su posición más actual, está presente en Freire desde sus primeras obras. Freire es democrático cuando en una tarea de alfabetización, discute e investiga conjuntamente con quienes alfabetiza las palabras que irán siendo utilizadas para la misma. Da demostración del espíritu democrático también, cuando en una propuesta de educación posterior, junto a los/as educando/as, busca el contenido programático, con el detalle de proporcionar temas que no surgen directamente del “pueblo”, como los temas “bisagras” que poseen la función de ayuda de una comprensión de la realidad. Presenta otra forma de democraticidad cuando propone abarcar conjuntamente con la gente un conocimiento profundo de la realidad, problematizando situaciones concretas, cotidianas, siempre partiendo del nivel en que el pueblo está, desmitificando la “ignorancia absoluta” de las clases populares, reconociendo su vivencia, experiencia y lucha por la sobrevivencia.

4.1.4. La educación “sustantivamente democrática” tiene sus exigencias

Conjuntamente con las características ligadas a las posturas y tareas del/la educador/a, Freire señala las “virtu-

des” que el/la educador/a debe conquistar en la práctica. Este tipo de educador/a, tiene que terminar construyendo a través de su propia práctica una serie de cualidades que llama “virtudes”, y que no están dadas a priori en la realidad, sino que se construyen en una práctica social de la que también participa el/la educador/a. Se trata de virtudes que deben iluminar constantemente la práctica (Torres, 1987).

Estas cualidades que Freire destaca en su obra incluyen algunas exigencias que la tarea de enseñar implica (Freire, 2002). Esas exigencias para el/la educador/a las resume en una: la seguridad. Plantea el autor que, segura de sí, la autoridad sustantivamente democrática del/la docente no necesita hacer un discurso constante de su existencia y se revela en sus relaciones con las libertades de los educando/as. Destacamos algunas de esas virtudes y/o exigencias que Freire analiza en su obra:

4.1.4.1. La coherencia y la tolerancia

La **coherencia** del/la educador/a, plantea Freire, debe darse entre el discurso y la acción. El/la educador/a debe estar atento/a a lo que habla y lo que hace, tratando de disminuir la distancia entre estos dos eventos. Debe haber una búsqueda constante de la coherencia entre la expresión verbal de la opción política y la práctica con la cual el/la educador/a pretende encarar, materializar, viabilizar esa práctica (Torres, 1987).

Una virtud que permite luchar intensamente contra los antagonismos dentro de los espacios compartidos, es la tolerancia. Según Freire, existe un espacio dentro de la educación formal para luchar a favor de las clases populares y, ese espacio debe ser necesariamente compartido con educadores/as autoritarios/as. Perder la tolerancia, implica perder el espacio, significa ceder el espacio para el/la educador/a autoritario/a.

En el contexto del espacio pedagógico es imposible para el/la educador/a escapar a la percepción de los/as educando/as. Dice Freire, que la forma como éstos/as perciben al docente tiene vital importancia para el desempeño de éste/a, es por esto que es necesario procurar cada vez una aproximación mayor entre lo que se dice y lo que se hace, entre lo que se parece y lo que se es realmente (Freire, 2002).

5. Algunas tensiones necesarias

5.1. La palabra y el silencio. O cómo saber escuchar

La palabra del/la educador/a y el silencio del/la educando/a, la palabra del educando/a y el silencio del/la educador/a, es una relación de respeto recíproca. El profesor o la profesora deben saber escuchar; esa es la única forma de hablar “con” y no hablar “sobre” los educando/as.

Freire plantea en *Pedagogía de la Autonomía* (2002[1996]), “enseñar exige escuchar” y profundiza en lo que esto significa. Saber escuchar implica que solamente quien escucha critica al otro y pacientemente habla con él. Dice Freire:

O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necesario, ao aluno, em un fala com ele (Freire, 2002:128)

Es aquí que se hace patente el error que implica separar la práctica de la teoría, en una perspectiva progresista, plantea Freire, lo que se debe hacer es experimentar la unidad dinámica entre la enseñanza del contenido y la enseñanza de qué es y cómo es aprender.

Es por esto que la desconsideración total por la formación integral del ser humano y su sustitución por un simple entrenamiento fortalecen la práctica autoritaria del hablar de arriba hacia abajo, en la que el/la educador/a no habla en un espacio en silencio, sino en un espacio silenciado (Freire, 2002).

Lo subjetivo no es todo: tensión entre objetividad y subjetividad

El/la educador/a debe tener la virtud de trabajar la tensión entre subjetividad y objetividad, esto es, no minimizar ninguna de las dos categorías. Freire argumenta que es imposible conseguir la transformación del mundo transformando la conciencia (subjetividad) de las personas. Ese es, dice, uno de los mitos en que muchos cristianos han caído (Freire, 1985).

5.2. La paciencia impaciente

También el/la educador/a debe aprender a experimentar la relación tensa entre paciencia e impaciencia. No debería, según Freire, priorizar una postura sobre otra. En el caso de enfatizar

la paciencia implica caer en el discurso tradicional que pide paciencia hasta la llegada del reino de los cielos, a esta postura Freire contesta que el reino debe ser visto con una impaciencia fantástica (Freire, 1985). Si esta relación dinámica es quebrada a favor de la impaciencia, se cae en el activismo que olvida que la historia existe. La realidad es programada de acuerdo con la realidad localizada en la cabeza de los/as educadores/as, estando la verdadera realidad fuera de ella.

5.3. Practicando la teoría

La tensión entre teoría y práctica es vivida como una unidad contradictoria. El/la educador/a tiene que pensar la práctica para, teóricamente mejorar la práctica. Sin negar el papel fundamental de la teoría debe existir una práctica que sustente a la misma.

5.4. De la autoridad docente: tensión entre libertad y autoridad

Plantea Freire (2002) que la “autoridad docente democrática” toma forma en base a tres aspectos, la seguridad, la competencia profesional y la generosidad.

La seguridad de la autoridad de que hablamos antes implica que el ejercicio de la misma debe estar basado en su competencia, esto es que la incompetencia profesional descalifica al profesor.

Al mismo tiempo, la generosidad es una cualidad imprescindible, nada hay más degradante de la tarea formadora de la autoridad, dice, que la mezquindad con que se comparte. Lo esencial en esta tarea, es entonces la reinención del ser humano en el aprendizaje de su autonomía. Es con la autonomía que, penosamente construyéndose, la libertad va sustituyendo el espacio antes habitado por la dependencia, autonomía que se funda en la responsabilidad que va siendo asumida.

5.5. Enseñar es una especificidad humana

El/la docente debe saber que la educación es una forma de intervenir en el mundo, dice Freire:

Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem o mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto seu desenmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma o só a outra dessas coisas (op cit:110-111).

Es un error considerar a la educación como una tarea reproductora de ideología dominante así como considerarla solo desenmascaradora de la ideología dominante, porque somos inevitablemente humanos/as, no solamente determinados/as, no solamente libres de condicionamientos sociales. Y es en esa condición humana, dice el autor, en su educabilidad que se haya la raíz más profunda de la politicidad de la educación. Es la naturaleza humana como ser inacabado y conciente lo que lo hace un ser eminentemente ético, un ser de opción y de decisión (Freire, 2002).

6. Consideraciones finales

Rosa María Torres (1997) plantea que la “vigencia (o no)” de Freire ha dividido las aguas en América Latina. De un lado los que ven en Freire un “pensamiento anquilosado” inseparablemente ligado a un contexto y a un momento particular, del otro, quienes sostienen la plena vigencia de su obra. Sin profundizar en los contenidos de este debate, el presente trabajo no deja de reconocer, por un lado, lo determinante que fue el contexto socio-histórico en el pensamiento de Paulo Freire, y por otro reconocer a la luz de la práctica la vigencia que este pensamiento tiene en el siglo XXI.

A pesar de las diversas vertientes teóricas que nos han formado, la obra de Paulo Freire, no deja de ser un elemento esencial a la hora de comprender la práctica de la extensión.

Los principales aportes de este pensador, se hacen visibles al profundizar en su concepción del mundo. Freire, desde una perspectiva marxista para reconocer la realidad, ideó un sistema, método, modelo o teoría (no importa como lo llamemos) de la práctica que no aplica el esquema marxista para transformar la realidad.

Freire reconoce el valor de la educación como práctica transformadora, pero también establece claramente que la educación por sí sola no puede transformar la sociedad.

La educación (extensión, por extensión) que Paulo Friere propone y que en parte ha sido desarrollada en este trabajo, presenta, entre otros aportes, dos esenciales. Por un lado, la sustantividad democrática, es decir emplear como premisa el reconocimiento del conocimiento de las clases populares para que sea la base de un conocimiento más objetivo de la realidad. Sostiene que siempre debemos partir de la sensibilidad, del sentido común con el cual las clases populares comprenden el mundo, pero nunca quedarnos allí, partir siempre, avanzar siempre a un conocimiento mas riguroso, exacto y consecuentemente científico de la realidad, de sus causas, explicaciones y alternativas. Plantea una interesante y clara relación entre “educador” y “educando”, una relación democrática y dialógica pero en donde los roles no se confundan y pierdan. Sostiene que en determinados momentos, la educación es directiva, ya que el docente que tenga claro su rol debe comandar el proceso para alcanzar juntos, educador/a y educando/a, la superación de la “doxa” por el “logos”, del conocimiento popular por el científico.

Su concepción del Poder y su necesaria reinención, es un aporte que nos interesa también destacar. El poder para Paulo Freire, debe ser buscado por las clases populares, no como fin en sí mismo, sino para poder “reinventarlo” y al mismo tiempo “reinventar la sociedad”. Al igual que entre educador/a y Educando/a sostiene que la relación entre “dirección” y “pueblo” debe ser esencialmente democrática, libre y abierta al diálogo y la crítica y consecuentemente abierta a la participación cada vez más profunda de las clases populares en la conducción de los procesos de “reinención del poder”. Esta es una de las premisas a través de las cuales se rompe el binomio dominador-dominado.

Quien vea en este método una receta, evidentemente esta lejos de conocer científicamente la realidad. Esta propuesta es una guía teórico-metodológica para quienes trabajamos en extensión. Es una guía que permite, en algunos casos, introducir cuñas de participación, conciencia crítica, reinención y distribución del poder junto a la población rural con la que interactuamos. De la contrastación

de esta teoría con la práctica cotidiana que enfrentamos en campo, surgirán algunos caminos que nos acercaran a ese "inédito viable", utopía en construcción que deseamos conquistar. Es esta propuesta una especie de guía para transformar que tal vez nos de algunas pistas de cómo trabajar en contra el binomio "dominador-dominado" y del "hospedaje" mental que esta relación implica.

La obra de Freire es de gran amplitud, este trabajo se propuso simplemente ingresar en su pensamiento, como un aporte al pensamiento crítico de la extensión. La multiplicidad de reflexiones que su obra despierta es de una magnitud que difícilmente se pueda abarcar en este tipo de trabajo. Son muchas las preguntas que quedan planteadas, y que solo una mayor profundización en los trabajos de sus diferentes épocas podrá echar luz, para que luego nos planteemos nuevas preguntas, que la práctica tal vez nos responda o tal vez nos cuestione con mayor fuerza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, E., 1990, Intervancao tutorial ou Participativa, dois enfoques da Extensao Rural, *Cadernos de Administracao Rural*, Lavras, 2(1), 23-43, jan/jun.
- BOSCO PINTO, j., 1973, *Extensión o Educación, una disyuntiva critica*, IICA, Lima, (mimeo)
- FREIRE, Paulo, 1982 [1968], *Acción cultural para la libertad*, Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- 1985, *Acto preparatorio de la asamblea mundial de educación de adultos*. Bs. As. (mimeo)
- 1978 [1977], *Cartas a Guine-Bissau: registros de una experiencia en proceso*, Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- 1980 [1974] *Concientización: teoría y práctica de la liberación: una introducción al pensamiento de Paulo Freire*, Editora Moraes Ltda., San Pablo
- 1983 a[1967], *Educación como práctica de la libertad*, Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- 1983b [1981] *Educación y cambio*, Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- 1983c [1969] *¿Extensión o Comunicación?*, Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- 1987 [1970], *Pedagogía del Oprimido*, Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- 1998 [1992], *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, Rio de Janeiro
- 2002[1996], *Pedagogia da Autonomia. Saberes necesarios à prática educativa*, Paz e Terra, Coleção Lectura, Sao Paulo
- FREIRE, Paulo y FAUNDEZ, Antonio, 1985 *Por una pedagogía de la pregunta*. Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- FREIRE, Paulo y BETO, Frei 1988, *Esa escuela llamada vida: entrevista al reportero Ricardo Kotscho*, Ed. Atica, San Pablo.
- FREIRE, Paulo y GUIMARAES, Sergio, 1984 [1982] *Sobre educação (Dialogos)*, Paz y Tierra, Río de Janeiro.
- GUBER, Rosana, 2004, *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Paidós, Buenos Aires
- HARRIS, Marvin, 1997, *El desarrollo de la Teoría Antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Siglo Veintiuno Editores, México
- TOMMASINO, Humberto, 1994, *Grupos y metodología grupal en la lechería uruguaya. La asistencia técnica en grupos de producción de remitentes a CONAPROLE del Departamento de San José*. (1º informe de investigación), Unidad de Extensión, Facultad de Veterinaria- UDELAR, Montevideo
- TORRES, Ma. Rosa (Org), 1987, *Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire*, Ediciones Loyola, San Pablo
- TORRES, Ma. Rosa, 1997, *Los múltiples Paulo Freires*, En: *Novedades Educativas*, N° 96, Buenos Aires http://www.immagen.com/fronesis/rmt/documentosrmt/texto_Los_multiples_Paulo_Freires.pdf

