

Paulo Freire y nuestras tareas de extensión



Álvaro Javier Di Matteo

Doctor con orientación en Ciencias Humanas y Sociales. Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Luján. Correo electrónico: <javidimatteo@yahoo.com.ar>.

Resumen

El trabajo intenta recuperar algunos aportes del pedagogo brasileño que creemos significativos para las tareas de extensión, que procuran colaborar en la construcción de alternativas sociales. Contiene una breve caracterización del pensamiento de Freire, y reconstruye algunos conceptos y problemas como el de educación dialógica, el de la experiencia como punto de partida de los procesos pedagógicos, la afirmación de la imposible neutralidad de las prácticas educativas, la necesidad de recuperación de las distintas dimensiones de los sujetos, entre otros. En cada caso, se busca establecer el vínculo con la extensión universitaria. De ese modo, se intenta aportar a los debates sobre extensión crítica e invitar a la lectura y la profundización del estudio del trabajo de uno de los pensadores más lúcidos de nuestro continente.

Palabras clave: extensión, educación popular, problematización, Freire.

Introducción

Desde la perspectiva de la *extensión crítica latinoamericana*, se ubica a la *educación popular* (EP) como un componente central de sus apoyaturas teóricas y metodológicas (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020), y en ese marco, se destaca el aporte nodal del pensamiento de Paulo Freire. Se trata de un movimiento saludable, que recupera para la actividad de extensión aportes significativos, frutos de una tradición extendida en nuestro continente durante las últimas seis décadas, que le permiten ganar en capacidad de aporte a la construcción de realidades sociales con mayor protagonismo popular, de realidades más justas y libres.

En ese sentido, indagar y profundizar en la EP, así como en el trabajo de Freire, puede ser una tarea interesante para quienes pretenden hacer extensión universitaria con una perspectiva de transformación de la realidad social.

Nos proponemos en este texto compartir algunas aproximaciones al pensamiento del pedagogo brasileño organizadas desde el punto de vista de la extensión, desde nuestra particular mirada universitaria, que parte de quienes integramos un equipo docente con tradición extensionista, que además, aborda la EP como objeto de enseñanza (Di Matteo, Michi y Vila, 2018).

Algunas coordenadas para acercarnos a Paulo Freire

Paulo Freire es un referente central de la *educación popular latinoamericana*. Construyó una reflexión apoyada en su experiencia como educador, lo que incluye una intersección con la experiencia colectiva de muchas y muchos latinoamericanos dedicados a las tareas de organización, de formación o educativas, de investigación participativa, de acompañamiento de iniciativas en el mundo popular. Su pensamiento es indisoluble de la práctica de ese conjunto de sujetos, que lo incluye, ubicados en distintos puntos del continente, que desde la segunda mitad del siglo XX se interesaron por la relación entre organización, luchas sociales y aprendizajes colectivos.

No nos detendremos en este texto en la caracterización de la EP ni en su historia, para lo que existen otros trabajos que pueden ser consultados (Jara, 2019; Di Matteo, Michi y Vila, 2012). Nuestra intención en este momento es concentrarnos en algunas ideas freirianas que nos parecen significativas para el debate y el intercambio con quienes se proponen hacer extensión con vistas a colaborar con procesos transformadores y con protagonismo popular.

La obra de Freire se extiende por cerca de 40 años, ronda los 30 libros y además se expresa en otras publicaciones, artículos, conferencias. Por esta razón es imposible aspirar a retomar su trabajo con exhaustividad. Es necesario destacar que su trayectoria tiene un componente práctico muy intenso, lo que se expresa en su perspectiva sobre el conocimiento. Es un actor que se desempeña activamente en las circunstancias que le tocó atravesar: fue extensionista universitario y luego responsable de una incipiente política nacional de alfabetización que lo llevó al exilio en 1964, educador de la reforma agraria en Chile, asesor de procesos de liberación en África y América Latina. Tras su exilio, fue colaborador de los centros de educación popular de su país y del continente, acompañó el desarrollo de movimientos sociales y fue partícipe de la fundación del PT y luego funcionario de la Secretaría de Educación de la Alcaldía de San Pablo. Esa vida tan activa lo pone lejos de ser un lector ascético de la realidad social, lejos de ser una voz crítica pero no implicada en los procesos políticos y sus contradicciones. Como él mismo dijera, es un sujeto inserto en su tiempo.

Freire articula su participación política con una continua explicitación de sus lecturas de realidad, de la apertura al debate crítico y de la afirmación de la “necesaria coherencia” entre prácticas, valores y opciones teóricas. Su acción política y sus propuestas pedagógicas pretenden aportar a la transformación radical de la sociedad, “la democratización sustantiva”, la “reinención del poder”, la “liberación”. Muy tempranamente discute con quienes antagonizan el horizonte socialista con el de la democracia y la libertad. La transformación social implica la asunción de protagonismo lúcido de las mayorías populares y, coincidiendo con Gramsci, la pedagogía se torna una dimensión crucial de los procesos de cambio.

Por último, es necesario recordar que el autor en cuestión es un pedagogo antes que un analista de la educación. El pensamiento de Freire es un pensamiento volcado a la acción, al debate acerca de qué y cómo hacer. Por supuesto, eso incluye lecturas de la realidad social y educativa, pero estas se expresan como puntos de apoyo de propuestas de acción educativa. De ahí que desde la extensión sea frecuente la referencia a su trabajo, en esos momentos en que nos preguntamos qué y cómo hacer frente a una realidad que se nos presenta de manera desafiante, qué y cómo hacer junto a otros y otras, con quienes queremos desplegar procesos de conocimiento y de construcción de realidades.

La educación dialógica, liberadora, popular

La propuesta pedagógica de Freire tiene como elemento central su noción de diálogo, la relación entre sujetos, educador-educandos, que tuvo una formulación inicial en la *Pedagogía del oprimido*, citada con frecuencia: “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” y en otro lugar “con la mediación del mundo” (1969: 69).

Esta noción de diálogo implica que el ser humano se constituye, socialmente, en el intercambio y en la práctica de conocer el mundo. La sociedad opresora deshumaniza en la medida que silencia, y el diálogo auténtico humaniza, en la medida que permite al sujeto pronunciar el mundo.¹ De ese modo no existe uno, alguien, educando a otro, sino la colectividad humana construyéndose socialmente.

La “educación bancaria”, esa educación que transfiere y deposita en el educando, se edifica sobre la “absolutización de la ignorancia” a partir de la cual “esta se encuentra siempre en el otro” (1969: 73). Muchos años después formula como saber indispensable para el ejercicio de la docencia, el que reza: “no hay docencia sin discencia” y que continúa diciendo, en *Pedagogía de la autonomía*: “las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender” (1996: 25).

En 1969 y treinta años antes de que circulara entre nosotros/as la propuesta de “ecología de saberes” de Boaventura de Sousa Santos (2006), el educador brasileño construye su pedagogía sobre la noción de que la ignorancia es siempre relativa y la afirmación de que seguimos aprendiendo en el diálogo con otros sujetos, incluso de aquellos/as que ocupan el lugar de educandos/as. Somos “seres inconclusos”, dirá.

La afirmación tiene además un costado epistemológico que no siempre es puesto sobre relieve. Podemos definir la educación liberadora como un diálogo pero que no se agota en sí mismo: tiene una tarea, se dialoga para algo; esa tarea es conocer y transformar “el mundo”.

La afirmación del carácter dialógico del conocimiento no implica la eliminación de la tarea ni el lugar del o de la educadora.² Lo que está diciendo Freire es que debe abandonarse la dicotomía a partir de la cual el/la educador/a es el/la protagonista, activo/a, sujeto del proceso, y el/la educando/a receptor, pasivo, cosificado. Esa dicotomía que pone el conocimiento de un lado y la ignorancia de otro, la cultura de una parte y la incultura de la otra.

Desde la perspectiva de la extensión, una práctica de “trasmisión”, una cierta idea de “transferencia”, suele traficar la perspectiva bancaria: el saber puesto de un solo lado, desestimando el otro saber, el saber de quienes lidian con las realidades que estamos proyectando abordar. Una perspectiva que impide pensar esos sujetos no como “destinatarios/as” sino como partícipes de la extensión y de la producción de conocimiento.

1 Lo que no solo se juega en el plano del habla: pronunciar el mundo es un proceso que sólo es posible si se actúa sobre él. Vamos a retomar luego esta relación.

2 Un buen ejemplo que da cuenta de la ausencia de espontaneísmo y del carácter directivo de la acción educativa lo da el intenso trabajo de preparación de procesos de formación que Freire describe, donde la preparación es rigurosa, metódica y detallada, sin que eso represente un perjuicio para la tarea de propiciar el protagonismo de los sujetos. Solo quienes no han tenido oportunidad de desarrollar procesos educativos participativos pueden empatar la idea de participación activa de los educandos con espontaneísmo, carencia de planificación y no-directividad.

Con Freire, se abre la posibilidad de pensar la extensión como la actividad que se hace articulando la acción universitaria con los sujetos que son parte de los problemas que abordamos, que actúan en torno a los mismos, que han construido saber en esa acción. Esa podría ser en buena medida, la aplicación de la noción freiriana de diálogo al plano de la extensión. Eso nos pone en un lugar particular, específico, de portadores de un cierto saber que deberá ponerse en diálogo con la praxis de otros sujetos, con su experiencia, con sus preguntas, con su saber construido. Un saber, el nuestro, que no puede ser impuesto, no puede ser pensado como superior, no puede ser, diría Freire, “depositado”.

Partir del saber de la experiencia para conocer críticamente la realidad

La propuesta implica tomar como punto de partida el saber de los sujetos respecto del mundo, saber fruto de su experiencia y de las condiciones sociales y culturales concretas en las que esa experiencia se produce. El intercambio grupal, el diálogo, permite pasar de ese saber de la experiencia, que es heterogéneo, que está compuesto de muchas fuentes, a uno más riguroso, ordenado, apropiado a la comprensión del sector de realidad que buscamos comprender.

Vamos a detenernos en algunos aspectos de este tránsito porque es central en la propuesta pedagógica del autor: ¿cómo son esos saberes de la experiencia?, ¿cómo es ese diálogo?, ¿en qué consiste?, ¿y cuál es el papel del educador en él?

Freire analiza el problema de la conciencia alienada, que es resultado de la experiencia, opresiva y que exige la “adaptación” a la opresión, como componente —naturalizado— de la realidad en la que se vive y sobrevive. Este es un componente de la conciencia popular, pero, a la vez, el pensamiento de Freire incluye la valoración de manifestaciones populares de resistencia al orden social y elementos de creatividad que emergen de la propia experiencia popular y no se reducen solamente a los dictados dominantes. En ese sentido, el saber de la experiencia es conservador, pero no es sólo eso: es el saber que permite vivir e interactuar en el mundo. Y además es contradictorio, lo que el autor va a conceptualizar desde los años ochenta con el concepto de *sentido común* de Gramsci, sin que su mirada previa, especialmente a partir de *Pedagogía de oprimido*, haya variado sustancialmente, ya que ella incluía los elementos positivos del saber popular, su carácter vital, su carácter disconforme, su carácter contradictorio cuando era afectado por el “fatalismo” o los valores dominantes.

Freire se detiene en el análisis de las prácticas de lenguaje popular, de la sintaxis, de la impronta oral de los razonamientos, de los vínculos entre las formas de enunciación y las significaciones con las experiencias particulares de campesinos/as, pescadores/as, artesanos/as, obreros/as. En ese sentido, es un lector atento del pensamiento popular:

Vuelvo a insistir sobre la necesidad imperiosa que tiene el educador o educadora progresista de familiarizarse con la sintaxis, con la semántica de los grupos populares, de entender cómo hacen ellos su lectura del mundo, de percibir sus “mañas” indispensables a la cultura de la resistencia que se va constituyendo y sin la cual no pueden defenderse de la violencia a que están sometidos.

Entender el sentido de sus fiestas en el cuerpo de la cultura de la resistencia, sentir su religiosidad de forma respetuosa, en una perspectiva dialéctica y no sólo como si fuera una expresión pura de su alienación. (1992: 107)

Esa condición contradictoria, construida entre la adaptación y la “rabia”, es la que permite la problematización del pensamiento.

La problematización es la estrategia por la cual el/la educador/a provoca la reflexión de los/as educandos/as, crítica, respecto de su saber: indagando en la lectura popular del mundo, el/la educador/a observa, en esta, un límite, relacionado a la influencia de la ideología dominante, a la afirmación de rasgos dominantes que impiden comprender críticamente la realidad, y, retomando elementos de esa lectura, reconociendo la pertinencia de algunos de ellos, provoca la reflexión sobre otros. De ese modo, el proceso parte del pensamiento de los/as educandos/as y avanza por la propia actividad de estos/as, que reflexionan sobre la realidad y sobre la lectura que vienen realizando sobre esta. Podría pensarse la problematización como el intento de objetivar el pensamiento propio, y analizar sus límites, sus condicionantes, así como la influencia de discursos e ideas ajenos en el razonamiento.

Es un proceso que exige la actividad de pensamiento del/a educando/a y no la escucha pasiva de un discurso.

Desde la perspectiva de la extensión universitaria puede ser interesante intentar comprender el conjunto de la realidad que da forma a lo que en una primera lectura analizamos como ingenuidades o limitaciones del pensamiento popular, así como de sus rasgos más lúcidos. Al mismo tiempo, necesitamos poder pensar los modos en que nuestro propio pensamiento, nuestros aprendizajes y comportamientos académicos resultan de la adaptación, el fatalismo, la adopción de puntos de vista que trafican valores dominantes. En muchos casos, la crítica de los sectores populares hacia nosotros/as puede ser dura, y en ocasiones, problematizadora. Es interesante pensar cómo hacemos para que esas miradas críticas emerjan, podamos escucharlas y podamos salir mejores de esos procesos.

La educación no es neutra

Un tema recurrente en el trabajo del educador brasileño es la afirmación de la no-neutralidad de la educación, del carácter político de la educación. Probablemente su insistencia radica en que la idea opuesta, la de la neutralidad o apoliticidad de la educación, es sostenida desde la ideología dominante y además alcanza a convertirse en hegemónica, en el sentido común de distintos actores, entre ellos, los y las docentes, incluyendo, claro, a los y las universitarios. De acuerdo con esa idea dominante, existe un saber universal, válido para todos/as, legitimado oficialmente, que se transmite a través de la educación, de los sistemas escolares, a todos los sujetos. Esta educación puede incluir valores, también universales e indiscutibles tendientes a la conformación de sujetos “educados”, esto es, que responden a parámetros sociales que, al parecer, tampoco están en discusión.

Pero sabemos que esos parámetros sociales son discutibles y están en disputa, ¿qué tipo de sujetos queremos? ¿Nos interesa una sociedad formada con gente con capacidades de indagar, preguntarse, investigar, debatir? ¿Con cuáles valores formamos? ¿Qué tipos de realidades perseguimos cuando hacemos extensión? ¿Qué lugar damos a los sujetos? ¿Qué conceptos de saberes, de tecnologías, de relaciones sociales aportamos? ¿Cómo abordamos la conflictividad de la sociedad, en que estamos inmersos, así como están inmersos los sujetos con los que interactuamos en la extensión? ¿Cómo pensamos las desigualdades y las subordinaciones, cuando trabajamos con poblaciones que padecen múltiples formas de opresión?

Por otro lado, Freire pone lo político en el plano de la decisión cotidiana, tomada por cada educador/a al momento de enseñar: cómo selecciona, cómo nombra, qué tipo de actividad espera de los grupos con los que trabaja, qué dice de ellos/as con cada propuesta, qué dice acerca de la realidad, qué dice acerca de las relaciones entre los sujetos que son parte de la realidad que se enseña. En ese plano, no existe escapatoria para la acción política: se es político en la medida que se decide hacer algo que influirá sobre distintos sujetos. En tal sentido, la exigencia ética es asumir esa politicidad, comprenderla y actuar con honestidad, evitando la manipulación de los/as estudiantes y haciendo explícitas las opciones de lectura y los “sueños” que orientan la acción. Nos dice en *Pedagogía de la esperanza*: “En el momento en el que la directividad del educador o de la educadora interfiere en la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando, de forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se convierte en manipulación, en autoritarismo” (1992: 79).

En la mirada de Freire, no se trata simplemente de que exista una posición más o menos conservadora, y otra crítica y orientada a la transformación de la realidad y que cada educador/a la explicita. La adhesión a una perspectiva crítica o transformadora reclama otra posición de sujeto: si bien ejercemos una influencia sobre los/as otros/as, queremos que esos/as otros/as construyan su “lectura del mundo” con autonomía y no que repitan una identidad o una idea portada por el/la educador/a. En palabras del pedagogo brasileño:

Lo que se le plantea a tal educador es la búsqueda de los mejores caminos, de las mejores ayudas que hagan posible que el alfabetizando ejerza el papel de sujeto de conocimiento en el proceso de su alfabetización. El educador tiene que ser un inventor y un reinventor constante de todos aquellos medios y de todos aquellos caminos que faciliten más y más la problematización del objeto que ha de ser descubierto y finalmente aprehendido por los educandos. Su tarea no consiste en servirse de esos medios y caminos para descubrir o desnudar él mismo el objeto y entregárselo luego con un gesto paternalista a los educandos, a los cuales les negaría así el esfuerzo de la búsqueda, indispensable para el acto de conocer. (1977: 18)

La “donación”, la “transmisión”, el “depósito” son prácticas coherentes en un/a educador/a conservador/a, pero no de quien se pretenda partidario/a de la liberación, de la “democracia sustantiva”. En ese sentido, la directividad de la acción educativa, que Freire afirma, debe ser coherente con la intención de producción de autonomía intelectual en los sujetos.

En el plano de la práctica social, donde se ubican nuestras acciones universitarias, la dimensión política de la acción educativa puede desdoblarse en muchos aspectos. Tal vez uno de ellos sea el de pensar que nuestra influencia puede darse en el plano de la realización de un cierto aporte a que una realidad sea mejor que como venía siendo, pero por sobre todo, puede ser una acción potenciadora de los sujetos, individuales, pero sobre todo colectivos, de modo que se fortalezcan procesos de participación popular.

Esta dimensión del pensamiento freiriano nos puede resultar muy sugerente desde la perspectiva de la extensión. Como argumentamos en trabajos previos (Di Matteo, Michi y Vila, 2018; Di Matteo, 2021), la extensión gana potencia cuando se dirige a los sectores populares, pero es mediada por sus procesos de organización. En esos contextos, nuestras tareas y nuestros saberes se ponen en diálogo con experiencias políticas y pueden potenciarlas, pero además, los avances en términos de las prácticas construidas en el medio social, pueden ser mayores, en la medida que sean asumidas por colectivos humanos.

Lo que hay para aprender en la práctica social colectiva

Hay un momento de la obra de Freire en el que indaga sobre la dimensión pedagógica de los procesos sociales desatados con las revoluciones africanas: en especial las formas de protagonismo social, de gestión del trabajo colectivo, de reordenamiento de las economías revolucionadas. De vuelta en Brasil, se preocupa por los procesos desarrollados en los movimientos sociales y en las luchas obreras. Va a afirmar el carácter formativo de la lucha de modo categórico: la movilización, la ocupación de tierras, la huelga, pero también la reunión de organización, la reunión informal de compañeros de trabajo impulsada por el sindicato o una comisión de base, el trabajo cooperativo, se muestran como ejemplos del *carácter formativo de la experiencia*.

Esta concepción está planteada en *Pedagogía del oprimido*, y tiene allí como ejemplo recurrente el proceso social cubano. Permanentemente Freire remite al rol político de Fidel Castro o del Che Guevara y analiza su papel pedagógico, su diálogo con las masas campesinas y obreras cubanas. En ese sentido, la “educación liberadora” o “dialógica” no es simplemente una propuesta didáctica a realizarse en el campo escolar, aunque pueda serlo: es una propuesta de interacción social que tiene al *conocer* como dimensión central. Así como se había afirmado que la práctica educativa es política, la práctica política también es educativa. La iniciativa política, que obviamente puede ser conservadora o liberadora, supone distintos modos de interpelar a los sujetos, supone la construcción de lecturas de la realidad, supone la construcción de acuerdos acerca de cómo intervenir en ella.

Por eso *Pedagogía del oprimido* registra una crítica del “vanguardismo”, es decir, de la acción dirigida a movilizar sin reflexión, a partir de slogans y de lecturas lineales e inamovibles que para mantenerse inmaculadas niegan el dinamismo de la realidad. Freire es un crítico profundo de las formas de hacer políticas de algunos sectores de izquierda que caracteriza como “sectarios” y “autoritarios”.³ La contraparte del vanguardismo es lo que llama “basismo”: una forma de manipulación basada en un respeto (falso) de lo popular, que no se cuestiona ni debate. Freire llama basismo al hecho de habilitar el pensamiento y la palabra de los sujetos, sin por eso habilitar su autonomía, su crecimiento, la indagación acerca de la realidad, el desafío de pensar y proponerse nuevas acciones.

Freire comprende que el carácter democratizador de las luchas revolucionarias de los sesenta y setenta y de las luchas de masas posteriores se juega en buena medida en el carácter pedagógico de los procesos políticos,⁴ en el hecho de que muchos y muchas ejerzan la lectura de la realidad social, ejerzan la capacidad de propuestas y cursos de acción y lo hagan con criticidad.

Paulo Freire otorga un sitio destacado a la dimensión utópica de la práctica educativa y de la práctica política más general. Esto se expresa en distintos niveles, en su concepción de la historia humana, en la actividad educativa orientada a conocer la realidad social, especialmente cuando se encuentra frente a las realidades “deshumanizantes”, y en el modo en que la dominación social articula las nociones de presente y futuro. En su trabajo encontramos reflexiones en torno de la esperanza, de los

3 La acción política (que es también educativa) deberá contener iniciativas democratizadoras, que apelen al protagonismo de los pueblos, como condición de un cambio profundo y no simplemente un pase de manos de una elite tradicional a una vanguardia “sectaria”.

4 La continuidad entre la relación entre lo pedagógico y lo político y la propia concepción de política y educación liberadora en Freire y lo que Castoriadis conceptualiza como la política y la pedagogía en tanto praxis orientadas a la autonomía puede resultar interesante de profundizar. Así mismo, es notoria la relación con la perspectiva gramsciana.

sueños, las utopías y en su lenguaje de fines de los sesenta, nutridos de su propensión a construir algunos significantes nuevos, el intento de pensar y superar el “fatalismo” y la “anestesia histórica” y de apostar por el “inédito viable”.

Respecto de la historia humana, el pedagogo discute tempranamente con quienes afirman el carácter inexorable de las transformaciones y del socialismo. Hacia la década del noventa esto se expresará con la afirmación de la idea de “historia como posibilidad”. Como constante a lo largo de su obra, el proyecto de sociedad alternativa solamente llegará alcanzarse por la acción decidida y colectiva de mujeres y hombres y no por determinismo histórico.

En ese sentido, desde la perspectiva de la extensión, que es sin duda una intervención sobre el curso de las cosas, es acción sobre el mundo, cabe la posibilidad de pensar, con Freire, cómo juega nuestra dimensión utópica, cómo la extensión de ubica respecto del curso de la realidad, como sus iniciativas permiten identificar (junto a los sujetos, no en un diagnóstico de escritorio) opciones posibles, futuros potenciales, prácticas que portan posibilidades de otras realidades. Y por otro lado, cómo, en tanto educadores, somos capaces de despertar el deseo y la capacidad de imaginar un mundo justo, “menos feo” que el que tenemos.

¿Una educación en torno de la práctica social?

Una de las discusiones que se estructuraron en torno a los primeros trabajos de Freire tiene que ver con el vínculo entre los procesos intelectuales y la práctica social. Por un lado, se levanta una crítica acerca de que el autor propicia procesos de reflexión, de “concientización”, donde no existe actividad práctica consecuente con ella. Freire da cuenta de esa crítica, que relaciona con sus primeros trabajos e incluso opta por dejar de usar el concepto de concientización, justamente porque este pareciera suponer que los procesos intelectuales no requieren anclaje ni referencia en la práctica social de los sujetos. Dice, por ejemplo, “es preciso dejar claro que el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desvelamiento, no opera, por sí solo, la transformación de la realidad” (1992: 32).

A partir de esto comienza a enfatizar la dimensión práctica y situar los procesos educativos como parte de la praxis social. Esto se expresa en el modo en que se conceptualiza el conocimiento popular, involucrando la categoría de “experiencia”:

Si el educador es quien sabe, y los educandos son los ignorantes, le cabe, entonces, al primero, dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser un saber de la “experiencia realizada”⁵ para ser el saber de la experiencia narrada o transmitida. (1969: 74)

El énfasis en la práctica social como punto de partida de los procesos es recuperado especialmente por quienes, entre los “lectores” de Freire, se desempeñan en procesos menos escolarizados y más relacionados a la acción política junto a sectores populares,⁶ y que son quienes desde la década del ochenta se referencian en la educa-

5 En portugués es expresado como “saber da experiencia feito”, por lo que “saber de la experiencia realizada” podría también ser traducido por “saber hecho de la experiencia”, a nuestro juicio, más apropiado.

6 Dice al respecto Oscar Jara: “Esto significa que nuestros programas de investigación y educación deben partir de la problemática concreta que un determinado grupo o sector de la sociedad viven, de sus necesidades específicas, del conocimiento que ellas ya poseen sobre un determinado

ción popular. Si bien esta separación no debe leerse de manera rígida, quienes propician procesos formativos en el marco de luchas sociales serán quienes más desarrollarán esta noción que destaca la “práctica social” como centro de la reflexión educativa. En Freire, ese énfasis se expresa muy nítidamente en su reflexión sobre la experiencia africana. Allí está ocurriendo algo al nivel de la movilización de las clases populares cuya dimensión formativa es destacada por el educador. Dice, imaginando el devenir de la educación en Guinea y en referencia a la práctica poscolonial de reconstrucción de la economía y la sociedad, el trabajo rural, el sistema de salud y el educativo:

Un trabajo como éste, fundado siempre en la práctica de pensar la práctica, con lo cual se perfecciona la práctica, propiciaría el surgimiento de verdaderos centros de estudios que, incluso girando en torno a temas centrales —agricultura por ejemplo, o salud, etc., desarrollarían análisis globales de esos temas. Centros que, en función misma del trabajo sistematizador del conocimiento, irían convirtiéndose poco a poco en proceso permanente de profundización, en futuras unidades universitarias, pero de una universidad que nacería de las clases trabajadoras y con ellas —de ninguna manera sobre ellas, pues esto significaría contra ellas. (1977: 36-37)

Partir de la práctica ofrece la posibilidad de analizar la realidad de la que los mismos sujetos son constructores, tomar como referencia lo que los sujetos hacen, los obstáculos que enfrentan, el contexto en el que se desempeñan, la potencialidad de sus acciones. Freire destaca la posibilidad de una educación puesta a la par de los procesos sociales y no separada de ellos.

La educación escolar y universitaria se estructura como propuesta para individuos, cada uno con su camino, su historia, que se apropian, cada uno por su lado, de ciertos saberes prescriptos socialmente. En ese sentido, es menos situacional y más individualizante que los procesos formativos que ocurren en el marco de las luchas sociales populares. Aun así está la posibilidad de pensar si la educación sistemática podría incorporar procesos de reflexión sobre la práctica y cómo hacerlo.

Esto ha sido retomado desde la extensión crítica, en tanto se propone poner en discusión la significación de la extensión para la formación de los sujetos y en el sentido de la recreación de las formas de enseñanza. Al mismo tiempo, así como se propone pensar cómo los problemas de la práctica social se expresan (o pueden hacerlo) en los procesos de enseñanza, se afirma la posibilidad de que ellos construyan las agendas de investigación, desde las mismas bases de la sociedad y desde los sectores más castigados por su carácter desigual (Erreguerena, Nieto y Tommasino, 2020).

tema, del nivel de conciencia particular del grupo, etc. (...). La práctica social de un determinado grupo popular con el cual se trabaja no es, por lo tanto, una realidad homogénea, ni estática. Está atravesada por contradicciones objetivas y subjetivas; contradicciones de clase, mecanismos de explotación; influencia ideológica de las clases dominantes conocimientos empíricos parcelados y no sistematizados, elementos alienantes, producto de la dominación cultural, etc. Partir de la práctica social de un grupo significa, pues, partir de una realidad contradictoria tanto en términos objetivos como subjetivos, donde se superponen las acciones del presente con las herencias del pasado y donde se articulan la particularidad de sus condiciones con la totalidad social de la cual es parte. Así, el objeto de nuestro conocimiento y, por lo tanto, nuestro objetivo de transformación, no será una ‘realidad’ exterior e independiente a nosotros, nuestra propia práctica —objetiva y subjetiva— localizada en el contexto social e histórico concreto en la cual se desenvuelve. (...) Esto significa llevar adelante procesos ordenados de abstracción, que nos permitan analizar las situaciones concretas de las que partimos. Hacer deducciones a partir de ellas, confrontándolas con otras prácticas, analizar las causas de los fenómenos, conceptualizar, emitir opiniones críticas” (1995: 4).

Esto ha sido abordado por autores como los citados, y por otros, desatando debates interesantes con implicaciones en diseños curriculares en nuestras instituciones universitarias, que son, por supuesto, entidades complejas. El desafío de la curricularización de extensión, el hecho de que la extensión sea parte de la formación de todos los estudiantes, está en curso y probablemente el punto en el que queremos detenernos sea un importante desafío allí donde la curricularización ha avanzado.

Desde el punto de vista de la extensión hacia afuera, en el trabajo mismo de la extensión, la relación entre la práctica social y los procesos de conocimiento no tienen como límite la institución universitaria y los tiempos de debate necesarios para transformarla, sino sobre todo nuestros propios límites (profesionales, disciplinares, intelectuales) para poder pensar la práctica social como punto de partida de los procesos de trabajo pedagógico, detectar en la experiencia la cantidad de oportunidades existentes para recuperar, preguntar, profundizar, problematizar, reflexionar, estudiar, ensayar, sistematizar, es decir, avanzar en el proceso de conocer.

La extensión para recuperar nuestras otras dimensiones de sujeto

A lo largo del trabajo de Freire pueden hallarse numerosas referencias a la comprensión de la mediación cultural en los procesos de conocimiento. Tenemos un autor crítico de lo que descubre en su propia conciencia como construcción clasista, eurocéntrica, elitista, e incluso es un crítico temprano a la influencia de las jerarquías diferenciadoras expresadas nítidamente en el lenguaje, lo que observa en distintos trabajos en la impronta patriarcal del portugués.

Analizando la experiencia de trabajo con poblaciones poco alfabetizadas, nos dice:

Aquí de una pregunta que me hago y que en el futuro podrá tal vez abrimos ciertos filones de estudio. Me refiero al probable potencial que la mímica, como expresión corporal, puede tener en culturas en las que el cuerpo no ha sido sometido a un intelectualismo racionalizante; culturas en que las grandes mayorías no se han ejercitado aún en el mayor rigor lógico del lenguaje escrito, de lo cual resulta no pocas veces la mitificación del poder de ese lenguaje (cosa que debemos evitar, por cierto, desde la primera etapa de la alfabetización); culturas en que el cuerpo consciente, encontrándose en una mayor libertad en sus relaciones con la naturaleza, se mueve fácilmente de acuerdo con sus ritmos. En este orden de pensamiento, tal vez sea interesante especular sobre la utilización de juegos mímicos en cuanto codificaciones, y, en las codificaciones pictóricas, dar énfasis al movimiento. Repito que no se trata más que de preguntas que me hago, meras pistas. (1977: 124-125)

Desde esta perspectiva, la extensión es una oportunidad para muchos/as estudiantes de transitar espacios sociales que se encuentran distantes de sus ámbitos cotidianos, poder entrar en relación con sujetos y con prácticas que no son las habituales, no sólo por las posibles distancias de clase, sino también las culturales, por los tipos de prácticas sociales a las que se puede acceder, a veces desconocidas, por el reconocimiento de diversidades expresadas, en las formas de decir, de hacer y de razonar.

Pero, al mismo tiempo, esta diversidad de experiencias y de modos de expresión bien puede aplicarse a nuestros propios/as estudiantes, en el sentido de que ellos/as mismos/as son portadores de una diversidad que muchas veces la universidad inhibe, impidiendo articular los aprendizajes que traen consigo, con efectos que no son sencillos de percibir.

Existe sin dudas un desafío que es paralelo al de objetivar las particularidades sociales y culturales que entran en juego en la extensión, que es el pensar los mecanismos y códigos de comunicación que utilizamos, la posibilidad de apelar a otros recursos más allá de la lengua en sus versiones hablada y escrita (lo que no supone, claro, quitarlas del medio para siempre), así como a otras dimensiones de la experiencia más allá de las razones y los pensamientos, como los sentires y emociones (Bianchi, 2018; Vila, 2019), que complementen, que faciliten la conversación, que estimulen la expresión, que favorezcan mejores aproximaciones a la realidad que buscamos comprender.

Últimos comentarios

En este texto recorrimos someramente el pensamiento de Paulo Freire estableciendo algunos ejes que bien podrían ser puntos de partida de lecturas para quienes entiendan que su práctica de extensión necesita entrar en diálogo con el pensamiento del autor.

Queda por decir que la perspectiva de conocimiento de Freire, sin dudas de suma utilidad para pensar la extensión, empalma con la perspectiva de la extensión crítica de manera muy promisoría. Esta corriente de discusión de la extensión universitaria viene afirmando la importancia de articularse con las otras funciones sustantivas, investigación y docencia, lo que se conceptualiza como “integralidad”.

De allí que se sostenga que la praxis social es constructora de múltiples preguntas, es fuente de conocimientos de muy diverso tipo, permite definir problemas de investigación al calor de las necesidades y propuestas concretas de los sujetos y sus organizaciones, reclama acercamientos capaces de escapar de los muros disciplinarios para dialogar con otras formas de saber así como con otras disciplinas.

Coherente con esto, la posición de Freire está animada por la importancia del conocer, del “acto de conocer”, que, como insistimos a lo largo de este texto, es un componente de la construcción de una subjetividad libre y de una sociedad más justa. Tal vez, el desafío de Freire sea el de evitar pensar el conocimiento solamente como un objeto construido, ya existente, materializado en discursos científicos canónicos y, al contrario, pensarlo también como acción, como actividad, como proceso vivo, que ocurre en el marco de la relación de nosotros/as, sujetos, con el mundo. Esa perspectiva sobre el conocimiento bien puede ayudarnos a repensar nuestras funciones sustantivas, ya no sólo la extensión.

Bibliografía

- » Bianchi, D. (2018). Metodologías expresivas y diálogos de saberes. Procesos psicosociales pensados desde la extensión crítica universitaria. *Universidad y territorio, a 10 años del Programa Integral Metropolitano y 100 años de la Reforma de Córdoba*. Montevideo, PIM Udelar.
- » De Sousa Santos, B. (2006). *Conocer desde el sur*. Lima.
- » Di Matteo, A. J. (2021). Apuntes para pensar la acción junto a los movimientos sociales. *Masquedós*, núm. 6, año 6. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- » Di Matteo, J., Michi, N. y Vila, D. (2012). Recuperar y recrear. Una mirada sobre algunos debates en la Educación Popular. *Debate Público*, año 2, número 3.
- » _____ (2018). ¿Educación popular y universidad? Cucciuffo, E., Di Matteo, J. y Colombo, M. (comps.), *Abriendo caminos. Experiencias y reflexiones sobre la extensión en la Universidad Nacional de Luján*. Luján, Edunlu.
- » Erreguerena, F., Nieto, G. y Tommasino, H. (2020). Tradiciones y matrices, pasadas y presentes, que confluyen en la extensión crítica latinoamericana y caribeña. *Cuadernos de Extensión Universitaria*, año 4, núm. 4, abril-diciembre, pp. 177-204. La Pampa, Universidad Nacional de La Pampa.
- » Quijano, A. (2005). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. *Libros y Artes, Revista de Cultura de la Biblioteca Nacional del Perú*, núm 10. Lima, Perú.
- » Rodrigues Brandão, C. (1991 [1981]). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo, Editora Brasiliense.
- » _____ (1993). Caminos cruzados. Formas de pensar y hacer educación en América Latina. Gadotti, M. y Torres, C., *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Scocuglia, A. C. (1999). *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa, Ed. Universitária- UFPB.
- » Streck D. R., Redin, E. y Zitkoski, J. J. (2015 [2008]). *Diccionario Paulo Freire*. En línea: <<http://www.ceaal.org/v2/archivos/publicaciones/booksceaal/DiccionarioPauloFreireWEB.pdf>>.
- » Torres, C. A. (2017). Una biografía intelectual. Gadotti, M. (1996), *Paulo Freire. Una biobibliografía*. En línea: <http://seminariopaulofreire.pbworks.com/f/unid2_ativ4paulofreire_umabiobibliografia.pdf> (consulta: 31-8-2021).
- » Vila, D. (2019). *Razón y emoción en las propuestas educativas de organizaciones populares. ¿Aportes a una pedagogía decolonial?* Tesis de maestría, mimeo.

Obras del autor citadas en el artículo

- » Freire, P. (1993 [1992]). *Pedagogía da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo, Paz e Terra.
- » _____. (1998 [1996]). *Pedagogía de la autonomía*. México, Siglo XXI.
- » _____. (2008 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » _____. (2011 [1977]). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México, Siglo XXI.
- » Freire, P. y Macedo, D. (1990 [1987]). *Alfabetização, leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.