

PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO EN FREIRE

LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ¹

“Toda la obra de Paulo Freire está permeada por la idea de que educar es conocer, es leer el mundo para poder transformarlo”

Moacir Gadotti

En este trabajo se sistematizan algunos de los planteos de Freire respecto al proceso de producción de conocimiento. Se hace referencia en particular a la educación concebida como situación gnoseológica, impensable sin el concepto de diálogo en el marco de una cierta perspectiva comunicacional, y estrechamente vinculado, al concepto de praxis y al de concientización.

Quizás este tema no se encuentre tan difundido entre los educadores populares como otros aspectos de la obra freireana, tales como el cuestionamiento de la educación “bancaria” que se limita a la “trasmisión” o su “método”, con sus diferentes pasos, recursos, fundamentos. Sin embargo, su concepción respecto al modo de producción de conocimiento se encuentra estrechamente vinculada a esas temáticas y les sirve de fundamento a los otros.

EDUCACIÓN COMO SITUACIÓN GNOSEOLÓGICA

En primer lugar, para Freire la educación es en sí misma una “situación gnoseológica”².

“Aquí reside toda la fuerza de la educación, que se constituye en situación gnoseológica”³.

Como tal, se opone a “transmisión y extensión, sistemática, de un saber”⁴. Por el contrario, es comunicación y diálogo, “un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”⁵.

El conocimiento “se constituye en las relaciones hombre - mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones”⁶.

En ese sentido, la producción de conocimiento tiene una serie de requisitos:

- “exige una presencia curiosa del sujeto frente al mundo;
- requiere su acción transformadora sobre la realidad;
- demanda una búsqueda constante;
- implica invención y reinención;
- reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el acto mismo de conocer”⁷.

El mundo se le presenta al hombre como “objetivación”. Por ello, la educación tiene como una de sus preocupaciones básicas la toma de conciencia en el sentido de colocar al hecho en un sistema de relaciones, es decir, de incluirlo en la totalidad de las relaciones sociales.

La problematización implica un retorno crítico a la acción, no puede desligarse de la situación concreta, “no puede darse salvo en la praxis concreta, nunca en una praxis reducida a mera actividad de la conciencia”⁸. La concientización “jamás es neutra... como jamás puede ser neutra la educación”⁹.

Esa problematización del mundo implica una “ad-miración” no sólo del mundo, sino también del modo de conocerlo. La educación para la libertad no es la de un hombre aislado del mundo, sino en “relaciones indicotomizables” con él¹⁰.

Por eso, “la educación como práctica de la libertad, es sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. Aquélla en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes”¹¹.

Pero en la comunicación no se trata sólo de un vínculo entre sujetos, sino que hay un tercer elemento, el objeto, que es el “el mediatizador de la comunicación”¹². El hombre construye, a través de su trabajo, el mundo de la cultura y el de la historia¹³. Este mundo sería imposible si “no fuese un mundo de comunicaciones”¹⁴.

Por otro lado, el conocimiento tampoco es sólo la relación de un sujeto con un objeto, sino que incluye “la relación comunicativa entre sujetos cognoscentes, en torno a un objeto cognoscible”¹⁵.

La problematización implica que la educación es una situación gnoseológica en la cual confluyen educador y educando, como sujetos cognoscentes¹⁶. Implica un movimiento de análisis de las partes y de síntesis en una totalidad mayor que las incluye y en la cual adquieren sentido. Por ejemplo, en el caso de la extensión agrícola, no es posible pensar que las técnicas se “dan”, separadas de to-

da la estructura en la cual se generan y se transmiten. Si no, se reemplaza la educación por la “asistencialización”¹⁷.

El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter dialógico. El sujeto no piensa solo. El pensamiento tiene una doble función: cognoscitiva y comunicativa¹⁸, porque la comunicación que es necesaria para el conocimiento implica reciprocidad, no puede haber sujetos pasivos. Para que sea posible, debe haber un marco significativo común. “la intelegibilidad y comunicación se dan simultáneamente”¹⁹.

Por ello es importante el “diálogo problematizador”²⁰, para disminuir la distancia entre el educador y el educando.

En ese sentido, el diálogo es la “fundamental estructura del conocimiento”²¹. La situación gnoseológica no se produce de manera aislada. “El educador siente la necesidad de ampliar el diálogo a otros sujetos cognoscentes. De esta manera, su aula no es un aula, en el sentido tradicional, sino un encuentro, donde se busca el conocimiento, y no donde se transmite”²². Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado.

Esta problematización no es individual, por ello sólo es posible en el terreno de la comunicación, en el proceso dialógico.

El carácter gnoseológico de la educación está estrechamente ligado a su carácter problematizador y concientizador.

La educación para la libertad es entonces un “acto cognoscente”²³, que involucra tres elementos: educador, educandos y el objeto cognoscible. Este último es un mediador entre los sujetos, es el lugar de incidencia de la reflexión de ambos: educador y educando. El diálogo es la relación que hace posible el acto cognoscente”²⁴.

“Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”²⁵.

Desde esta perspectiva, Freire cuestiona tanto lo que llama “subjetivismo” como el “objetivismo”, en tanto ambos niegan la acción de los hombres sobre el mundo y sobre la historia. El “subjetivismo” niega la realidad al considerarla sólo un producto de la conciencia, y el “objetivismo”, “acrítico y mecanicista, groseramente materialista”²⁶, niega la acción de los hombres sobre la realidad, al considerar la transformación como producto de un movimiento autónomo, independiente de la praxis.

De esas posiciones se derivan modos de ver la educación que también niegan la presencia del sujeto y transforman a los individuos en objetos sobre los que recae la acción.

Por el contrario, Freire parte de la idea de que los hombres son producidos y a la vez producen una realidad a la que, por lo tanto, pueden también transfor-

mar. Es más, lo propio del hombre es la praxis, el estar en constante relación con el mundo, en acción y reflexión.

“Es exactamente en sus relaciones dialécticas con la realidad, que concebiremos a la educación, como un proceso de constante liberación del hombre”²⁷.

De ese modo, la realidad se va transformando en un lugar, “objeto cognoscible”, de libertad, de desafíos y posibilidades, que puede ser transformada. La educación se entiende sólo como un proceso constante de “liberación del hombre”²⁸, que no acepta “ni al hombre aislado del mundo –creándolo en su conciencia -, ni tampoco al mundo sin el hombre – incapaz de transformarlo”²⁹.

Ese proceso no se entiende sólo a un nivel individual del aprendizaje, sino en el registro histórico-cultural. En ese sentido, “una generación encuentra una realidad objetiva, marcada por otra generación y recibe, igualmente, a través de ésta, las marcas de la realidad”. La educación que intenta sólo “adaptar” está de alguna manera condenada a su propio fracaso, ya que la realidad no es algo acabado sino en proceso permanente de creación y recreación.

La educación se entiende como proceso en ese constante cambio entre la reproducción y la creación, entre la trasmisión de las generaciones adultas y la transformación de las nuevas.

EL DIÁLOGO COMO MEDIO DE CONOCIMIENTO

El diálogo es para Freire el único modo de conocer, el único modo de que una educación sea humanista y humanizante, porque el diálogo es el modo de ser propiamente humano.

Para llegar a este planteo, Freire parte del concepto de praxis, entendida como acción y reflexión unidas de modo inquebrantable es el modo de ser propiamente humano. Los hombres se hacen “en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión”³⁰.

En la palabra verdadera, la acción y la reflexión se implican mutuamente, no hay una si no está la otra. Si no hay acción, no hay reflexión y viceversa. Hay activismo y verbalismo, pero no palabra. Por ello, la palabra verdadera es praxis, de ahí que “la palabra verdadera sea transformar el mundo”³¹.

Por ello, no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera a un intercambio de ideas preexistentes, ni a una polémica entre sujetos sólo interesados en la imposición de su verdad, sino que es un “acto creador”³², es producción de conocimiento, es diálogo.

Si la praxis, este decir la palabra que es acción y reflexión, es el modo de ser propiamente humano, es derecho de todos. No puede ser sólo el privilegio de al-

gunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, “implica un encuentro de los hombres para esta transformación”³³.

Pero como también es praxis, no se reduce a una relación yo-tú, sino que implica que esa relación está mediatizada por el mundo. Por ello, no es posible entre los que quieren pronunciar el mundo y los que niegan a los demás ese derecho. El diálogo no puede ser nunca instrumento de conquista de unos sobre otros. Sólo es “conquista del mundo para la liberación de los hombres”³⁴.

“El diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo ‘pronuncian’, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”³⁵.

Existen seis componentes sin los cuales el diálogo no es posible: el amor, la humildad, la fe en los hombres, la confianza, la esperanza y el pensar crítico.

En primer lugar, no puede haber diálogo si no hay un profundo “amor al mundo, que es un acto de creación y recreación... De ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación.”³⁶

Tampoco hay diálogo sin humildad: si veo la ignorancia en el otro, nunca en mí, si no reconozco en los otros otros “yo”, si los considero inferiores, si temo a la superación.

No hay diálogo sin fe en los hombres, en su poder de crear, de transformar, a pesar de que puedan estar enajenados e imposibilitados de llevar a cabo esa transformación, en una situación concreta.

Para que haya diálogo tiene que haber esperanza, porque ella implica una búsqueda que no puede darse en forma aislada sino “en una comunión con los demás hombres”³⁷.

Por último, para que haya diálogo debe existir un pensar verdadero, un pensar crítico, para el cual lo importante no es la acomodación al presente sino la constante transformación.

Sin diálogo no puede haber comunicación, y sin comunicación no hay educación. La educación como práctica de la libertad supera la contradicción educador-educando y “se instaura como situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza”³⁸.

La educación dialógica se vincula profundamente con una concepción de la comunicación.

COMUNICACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

Freire trabaja el concepto de comunicación a partir de discutir la idea de extensión. El “extensionismo agrícola” era una corriente de educación de adultos muy importante en la época en que él discute ese término, que se proponía co-

mo objetivo la modernización de las técnicas agrícolas de campesinos en varios países de América Latina.

Tiene oportunidad de discutir ese concepto a partir de su participación en el área de educación de adultos del gobierno demócrata-cristiano de Frei, en Chile, luego de su exilio del Brasil.

En primer lugar, critica la idea de extensión en tanto indica “extender *algo a*”³⁹, vinculado a los conceptos de “transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación”⁴⁰. Es decir, no se corresponde con un “quehacer educativo liberador”⁴¹. Corresponde a una acción de un sujeto – el extensionista – sobre un objeto – el campesino.⁴² El extensionista trata de que los campesinos cambien sus conocimientos por los de él⁴³.

Pero, por el contrario, la tarea del educador no es la de extensión, sino la de comunicación en el sentido de una problematización “del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres”⁴⁴, que le permita recuperar la visión de la realidad como totalidad, de modo de lograr un cambio de actitudes de los campesinos. La comunicación es lo que hace posible “el cambio de las actitudes de los campesinos”⁴⁵ a partir de “conocer su visión del mundo”⁴⁶.

Este cambio de actitudes para Freire es radicalmente diferente del propuesto por la perspectiva desarrollista dominante en la época. Tiene como objetivo “la inserción crítica del campesino en su realidad, como una totalidad”⁴⁷. Implica una tarea de concientización que:

“permite a los individuos apropiarse, críticamente, de la posición que ocupan, con los demás, en el mundo. Esta apropiación crítica los impulsa a asumir el verdadero papel que les cabe como hombres. La de seres sujetos a la transformación del mundo, con la cual se humanizan”⁴⁸.

La idea de extensión que Freire critica remite a la de invasión cultural. Este concepto supone un sujeto que parte desde su propio espacio histórico-cultural, para imponerlo a los individuos de otro espacio histórico-cultural. Estos son meros objetos de su acción. La invasión cultural va acompañada de tres acciones también antidialógicas: “la conquista, la manipulación y el mesianismo”⁴⁹, y se ocupa de quitar valor a la cultura invadida e inundarla de productos de la cultura invasora.

El concepto de extensión revela una concepción del conocimiento como resultado del acto de “depositar contenidos en ‘conciencias huecas’”⁵⁰. Revelan, por lo mismo, desconfianza en los “hombres simples”, pensando que no pueden cambiar, lo cual releva también otro equívoco: “la absolutización de su ignorancia”⁵¹.

LA PRAXIS: EL CONOCIMIENTO COMO ACCIÓN-REFLEXIÓN

La praxis es “acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo”⁵². Es “relación dialéctica subjetividad-objetividad”⁵³.

La praxis es la verdadera educadora, es la que permite la “emersión”⁵⁴ de la realidad.

Es la “forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción”⁵⁵.

Por ello, mientras que la educación tradicional inhibe la creatividad y “domestica” la conciencia, la educación para la libertad se funda en la creatividad y “estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad”⁵⁶.

Esto implica que es la lucha la que permite ganar conciencia, es la verdadera educadora. Por ello, la revolución tiene un “carácter eminentemente pedagógico”⁵⁷.

Por otro lado, la inserción crítica ya es acción. Es decir, la modificación en la postura frente a la realidad ya, en sí misma, implica transformación.

En el trabajo de problematización, los educandos van planteando las distintas situaciones como problemas en relación unos con otros. A medida que avanza la comprensión, se avanza en el compromiso con la realidad. “Es así como se da el reconocimiento que compromete”⁵⁸.

Por ello, para que el compromiso en la lucha por la liberación ocurra, el oprimido debe descubrir “nítidamente al opresor”⁵⁹, pero eso no es suficiente. Debe también comprometerse “en la lucha organizada por su liberación”⁶⁰. Estos dos elementos constituyen la “praxis”. Por ello, distingue entre un trabajo “meramente intelectual”⁶¹ y una “reflexión”⁶². Esta reflexión debe ser realizada mediante el diálogo.

Sin embargo, la pedagogía no es sólo el momento de la reflexión. El reconocer la situación de opresión no significa la lucha por la liberación, ya que hay un “falso ‘ser para sí’ que es el opresor”⁶³. Sólo se inicia la superación de la contradicción cuando se inicia la lucha por la liberación. Esta no es posible si el oprimido se identifica con el opresor.

El educador es necesario pero no suficiente, porque no es suficiente la reflexión. Es necesaria la acción, que es praxis. Es necesaria la transformación objetiva de la situación.

Es un pensar dialéctico, en el que “acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad”⁶⁴. El pensar dialéctico, el quehacer y no sólo el hacer, se da cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión, no está dicotomizada.

Porque si bien el reconocimiento de la situación es imprescindible, no es suficiente. La contradicción sólo puede ser superada con la lucha, “cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse”⁶⁵.

Tampoco es suficiente para el opresor saberse en la situación de opresión o promover acciones de “ayuda” que no modifican la situación estructural. “El opresor sólo se solidariza con los oprimidos cuando su gesto deja de ser un gesto ingenuo y sentimental de carácter individual, y pasa a ser un acto de amor para aquellos”⁶⁶.

El método de enseñanza de la lecto-escritura, que tenía una gran eficacia, convocaba a la participación desde el comienzo. Los hombres comenzaban a crear palabras desde el primer día. En un corto período, y sin gastos excesivos, se lograba alfabetizar un número importante de analfabetos. Para Freire esto se debía a que había una apropiación crítica, y no mnémica, del aspecto fundamental: el “mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica”⁶⁷.

Por ello, para Freire,

“Lo fundamental de una lengua silábica como la nuestra, es que el hombre aprenda críticamente su mecanismo de formación vocabular para que haga, él mismo, el juego creador de combinaciones”⁶⁸.

Las cartillas dan al analfabeto “palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador”⁶⁹.

La propuesta metodológica de Freire puede sintetizarse estableciendo tres momentos:

- mirar, observar el mundo,
- representar gráficamente, copiar, repetir, y
- crear, teniendo en cuenta que nadie puede crear de nada, es necesario revisar lo viejo⁷⁰.

LA CONCIENTIZACIÓN

Lo que distingue al hombre del animal es, centralmente, el que es un ser “inconcluso”, lo que implica su capacidad de tener “no sólo su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia”⁷¹, por lo cual puede separarse del mundo, ejercer un acto reflexivo y cargarlo de significado. Mientras que el animal se encuentra adherido a la especie a la que pertenece, no tiene decisión, se encuentra “cerrado en sí mismo”⁷², es ahistórico, no puede constituir un yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

En cambio el hombre tiene conciencia de su actividad y del mundo, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo. Por ello los hombres “no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica”⁷³.

Los hombres viven por lo tanto “una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad”⁷⁴, lo cual les permite superar las “situaciones límites”⁷⁵. Cuando esas “situaciones límite” se transforman en meros obstáculos, en dimensiones concretas de una realidad determinada, pasan a ser “percibidos destacados”. Estas son situaciones que impulsan a los hombres a que las superen mediante lo que Freire llama “actos límites”. Superada una situación, surgirán otras, que provoquen nuevos actos límites.

La “problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo”⁷⁶ permite a los educandos ampliar el campo de su percepción, con lo cual van dirigiendo su mirada a “‘percibidos’ que... hasta entonces no se destacaban... Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido... se ‘destaca’ y asume el carácter de problema”⁷⁷.

A partir de entonces, el “‘percibido destacado’ ya es objeto de la ‘admiración’ de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento”⁷⁸.

A partir del desarrollo del método, que promueve la problematización de la situación del hombre en el mundo, se propone que los hombres superen la conciencia mágica o ingenua de una situación, y de ese modo se apropien de la realidad histórica superando el fatalismo por un esfuerzo de transformación.

La situación de los hombres en el mundo es la “incidencia de su acto cognoscible”⁷⁹, es el objeto cognoscible mediatizador de la comunicación entre educadores y educandos, que requiere ser transformada.

La concientización se propone que los hombres no sólo perciban la realidad, sino percibir su propia percepción. Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Esto les permite admirar el mundo y admirar su propia mirada sobre él.

Este planteo se sostiene en una concepción dinámica de la realidad, en constante transformación, opuesta a la percepción estática de la educación tradicional. Partiendo de distintas concepciones respecto al movimiento de la realidad, la educación se hace reaccionaria, la segunda “revolucionaria”⁸⁰ y “esperanzada”⁸¹.

Desde esta perspectiva, se funda la posibilidad y la necesidad de la *concientización*, ya que:

“no son las ‘situaciones límites’, en sí mismas, generadoras de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico determinado, como un freno para ellos, como algo que ellos no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica en la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las ‘situaciones límites’”⁸².

Esta posibilidad de estar “como conciencia de sí y del mundo, en relación de enfrentamiento con su realidad, en la cual, históricamente se dan las ‘situaciones límites’”⁸³ es lo propio de la experiencia humana, no existe en el mundo del animal.

Lo propio del hombre es ser un ser de la praxis, en tanto acción y reflexión transformadora y creativa. Los animales no son capaces de creación, sus producciones son resultado de la determinación de la especie. El hombre, en cambio, es capaz de crear, tanto los objetos y las cosas sensibles como las instituciones sociales, las ideas y concepciones. De hacer la historia.

En el método, el momento privilegiado de la concientización es el de la decodificación de la realidad codificada en láminas, pinturas o fotografías.

La decodificación de una situación existencial es un acto cognoscitivo que posibilita a los participantes “ad-mirar” la situación, y también su propia manera de mirarlo, “su no ”admiración”, o su ”admiración” anterior”⁸⁴. De ese modo, los participantes “se van reconociendo como seres transformadores el mundo”⁸⁵.

EN SÍNTESIS

La propuesta de Freire puede ser compleja de abordar como totalidad, debido al estilo de escritura y de producción de toda su obra. Sin embargo, la profundización de sus distintos trabajos da cuenta de una unidad en la concepción. En ese sentido, las distintas categorías que permiten abordar su pensamiento: diálogo, praxis, concientización, comunicación, y otras que no se han tomado en este trabajo, se articulan entre sí y organizan un cuerpo conceptual completo.

En esa configuración compleja de sentido que es la obra freireana, se encuentra también una filosofía acerca de la producción de conocimiento. Después de lo señalado en los puntos anteriores, podríamos sintetizar algunos de los elementos de esta concepción:

- opone la idea de educación como extensión a la de educación como comunicación, en tanto la primera parte de una concepción de conocimiento como resultado del acto de “depositar contenidos en ‘conciencias huecas’, y la segunda piensa la educación como un proceso que implica trasmisión pero también producción de conocimiento, y en ese sentido es una “situación gnoseológica”;
- esta concepción revela la confianza en los “hombres simples”, a los que la concepción bancaria considera “ignorantes”;
- la situación educativa pone en juego tres elementos: educando/educador, objeto cognoscible, mundo;

- la relación sujeto-sujeto implica que no se trata de la incidencia del educador sobre el educando, sino de ambos sobre el mundo; la producción de conocimiento implica entonces una relación dialógica;
- la producción de conocimiento no es tal si no está compuesta también por una parte de acción, que es transformación del mundo. La producción de conocimiento es praxis, en el sentido de que es acción-reflexión en un movimiento dialéctico;
- la concientización es producción de conocimiento, que tiene como objeto al mundo y también al sujeto cognoscente que se re-conoce en su mirada sobre el mundo;
- esa producción es proceso, desde la perspectiva individual y desde la histórico-social.

Estos son algunos de los puntos que permitirían avanzar hacia una sistematización de la propuesta freireana respecto al modo en que piensa la producción de conocimiento. También podría avanzarse en este mismo tema por distintos caminos. Por ejemplo, centrarse mejor en la dimensión política de esta temática, el lugar del “disenso” en esa construcción, la cuestión estética vinculada, y una serie de otros tópicos de la obra freireana que abordan esta temática con distintos grados de profundidad, e incluso las distintas miradas en los diferentes períodos de su vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Beisiegel, Celso R. *Observaciones sobre la Teoría y la Práctica en Paulo Freire*
Demo, Pedro 2001 “Conhecimento e aprendizagem Atualidade de Paulo Freire”, en Torres, CA. *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (Buenos Aires: CLACSO).
- Freire, Paulo 1993 (1967) *Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México, Siglo XXI).
- Freire, Paulo 1975 (1970) *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Gadotti, Moacir *Lecciones de freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan*. Mimeo.

NOTAS

- 1 Secretaria Académica del Instituto de Investigaciones Pedagógicas M. Vilte de la CTERA. Docente e investigadora de las Universidades Nacionales de Buenos Aires y Entre Ríos. DEA en la Universidad París VIII.
- 2 Ibid. pág. 77.
- 3 Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Siglo XXI, México, 1993, pág. 96-97.
- 4 Ibid. pág. 77.
- 5 Ibid. pág. 77.
- 6 Ibid. pág. 39.
- 7 Ibid. pág. 28.
- 8 Ibid. pág. 89.
- 9 Ibid. pág. 89.
- 10 Ibid. pág. 95.
- 11 Ibid. pág. 89-90.
- 12 Ibid. pág. 75.
- 13 Ibid. pág. 73.
- 14 Ibid. pág. 73.
- 15 Ibid. pág. 73.
- 16 Ibid. pág. 98.
- 17 Ibid. pág. 100.
- 18 Ibid. pág. 75.
- 19 Ibid. pág. 76.

- 20 Ibid. pág. 76.
21 Ibid. pág. 90-91.
22 Ibid. pág. 90-91.
23 Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 89.
24 Ibid. pág. 95.
25 Ibid. pág. 90.
26 Extensión o comunicacion. pág. 85-86.
27 Ibid. pág. 86.
28 Ibid. pág. 86.
29 Ibid. pág. 86.
30 Freire, Paulo: Pedagogía del oprimido. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 104.
31 Ibid. pág. 103.
32 Ibid. pág. 106.
33 Ibid. pág. 104-105.
34 Ibid. pág. 106.
35 Paulo Freire. ¿Extensión o comunicación? Op. cit. pág. 46.
36 Ibid. pág. 106-107.
37 Ibid. pág. 109.
38 Ibid. pág. 107.
36 Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? Op. cit., pág. 18.
39 Ibid. pág. 21.
40 Ibid. pág. 21.
41 Ibid. pág. 23.
42 Ibid. pág. 24.
43 Ibid. pág. 36.
44 Ibid. pág. 38-39.
45 Ibid. pág. 38-39.
46 Ibid. pág. 38-39.
47 Ibid. pág. 39- 40.
48 Ibid. pág. 44-45.
49 Ibid. pág. 49.

- 50 Ibid. pág. 50.
- 51 Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970. pág. 49.
- 52 Ibid. pág. 49.
- 53 Ibid. pág. 49.
- 54 Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 94.
- 55 Ibid. pág. 95.
- 56 Ibid. pág. 70.
- 57 Ibid. pág. 92.
- 58 Ibid. pág. 67.
- 59 Ibid. pág. 67.
- 60 Ibid. pág. 67.
- 61 Ibid. pág. 67.
- 62 Ibid. pág. 46.
- 63 Ibid. pág. 51-52.
- 64 Ibid. pág. 45- 46.
- 65 Ibid. pág. 45- 46.
- 66 Extension. pág. 140.
- 67 Ibid. pág. 132-133.
- 68 Ibid. pág. 132-133.
- 69 Gadotti. Chat, 24-04-02.
- 70 Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 1975. Primera edición: 1970, pág. 113-114.
- 71 Ibid. pág. 118.
- 72 Ibid. pág. 115.
- 73 Ibid. pág. 116.
- 74 La idea de situaciones límite la toma Freire de Álvaro Vieira Pinto quien, a su vez, la discute a partir del planteo de Jaspers. “Para Vieira Pinto, las ‘situaciones límite’ no son “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades”; no son “la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)”. Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e realidade nacional*, Iseb, Río, 1960, vol. II, p. 284, pág. 120-121.
- 75 Ibid. pág. 88-89.

LIDIA MERCEDES RODRÍGUEZ

76 Ibid. pág. 94.

77 Ibid. pág. 94.

78 Ibid. pág. 98.

79 Ibid. pág. 96.

80 Ibid. pág. 96.

81 Ibid. pág. 117.

82 Ibid. pág. 122.

83 Freire, Paulo: ¿Extensión o comunicación? op. cit., pág. 105.

84 Ibid, pág. 105-106.

Colegas e professores, vejo que perdi muito nestes dias de reflexão freireana. Primeiramente por problemas com a máquina, que lamentavelmente queimou (a placa de rede) E DEPOIS POR MINHA SENHA ESTAR desconfigurada, isto é, estava impossibilitada de entrar no fórum. Recebi e-mail do chat, mas não sei o horário, puxa!!!! Sinto-me completamente deslocada, como aquela aluna q chega atrasada, molhada da chuva e ainda, o vento bate a porta depois q entro na sala...rs... Pelo menos digo oi, e tentarei acompanhar os finalmente... Um abraço aos colegas q não conheci.
Sandra