

## Académica

Vol. 1. Nº 1. Enero - Junio, 2009: 52 - 61  
ISSN: 1856-9854 ~ Depósito legal: 200902ZU3257

### *Filosofía, pedagogía y enseñanza de la lectura*

*Margarita Figueroa Rodríguez*

*Universidad del Zulia.*

*E-mail: figueroamar66@gmail.com*

*Maracaibo, Venezuela*

#### **Resumen**

El siguiente trabajo pretende establecer la interrelación entre algunos postulados de la *pedagogía del oprimido* (Paulo Freire) y la *pedagogía crítica* (Peter McLaren); debido a que ambos enfoques intervienen de manera implícita en una *comunidad de investigación*, base fundamental del *Programa de Filosofía para Niñ@s* (Matthew Lipman); se observa que dicha interrelación facilita la promoción y la conformación de *comunidades de investigación literarias*, como estrategia para la enseñanza de la lectura, la escritura y el desarrollo del pensamiento crítico.

**Palabras clave:** Pedagogía del oprimido, pedagogía crítica, filosofía para niñ@s.

## *Philosophy, Pedagogy and Teaching Reading*

### **Abstract**

This paper aims to establish the interrelationship between some tenets of the *Pedagogy of the Oppressed* (Paulo Freire) and critical pedagogy (Peter McLaren), because both approaches are implicitly involved in a research community, a fundamental basis for the philosophy program for children (Matthew Lipman). It was noted that this interface facilitates the promotion and shaping of literary research communities as a strategy for teaching reading, writing and the development of critical thinking.

**Key words:** Pedagogy of the oppressed, critical pedagogy, philosophy for children.

### **Introducción**

El texto *Pedagogía del oprimido* es el resultado de la observación hecha por Paulo Freire durante tres años de exilio de Brasil. Entre los aspectos que en el texto se mencionan está lo que Freire llama el *miedo a la libertad* con relación al ejercicio de una educación liberadora, producto de la pseudo educación en general. En este sentido, la pedagogía crítica apunta a *una nueva sociología de la educación*; la cual, a la par de la teoría crítica y al decir de Henry Giroux, busca *revelar y retar al privilegio ideológico otorgado a la escuela en nuestra vida política y cultural*.

En otro orden de ideas, la Filosofía para Niñ@s busca la formación de un individuo crítico y reflexivo que a partir del diálogo propiciado desde la *comunidad de investigación*, se desenvuelva como un ciudadano que se interrelaciona ética y democráticamente con sus semejantes. Vale decir que tanto *la pedagogía del oprimido*, *la pedagogía crítica* y *la filosofía para niñ@s* tienen como base fundamental el derecho a la libertad de pensamiento.

### ***La práctica de la libertad: el escenario educativo***

Según Freire (1980), la libertad para la educación es un derecho fundamental que todo ser humano está en la capacidad de ejercer y disfrutar; una educación liberadora es aquella que abarca de manera integral y completa todas las áreas del hombre por las que se puede filtrar o adquirir la educa-

ción; es además, aquella educación que permite el desenvolvimiento pleno del hombre en sus conocimientos y saberes.

El concepto de libertad en la educación apunta hacia la conformación de un hombre libre que es capaz de arriesgar, de no temer a enfrentar, no temer a escuchar y, especialmente, apunta hacia la conformación de un hombre que no teme al desvelamiento del mundo, porque es radical; al no sentirse ni dueño del tiempo, ni dueño de los hombres, ni liberador de los oprimidos. Un hombre libre, se compromete con sus semejantes para luchar con ellos por la liberación de ambos. Mientras que el opresor (léase sistema sociopolítico, en general) es sectario; por lo que su naturaleza es reaccionaria. La libertad como principio insta al sujeto a *formar parte de*, a ser *corresponsable de*; de allí su actitud radical, porque:

*El hombre radical, el comprometido con la liberación de los hombres, no se deja prender en círculos de seguridad en los cuales también aprisiona la realidad. Por el contrario, es tanto más radical, cuanto más se inserta en esta realidad para, a fin de conocerla mejor, transformarla mejor (p. 32).*

Desde que las sociedades existen casi siempre se establece de una manera u otra una división que en la política llaman: los de derecha y los de izquierda. Los de derecha son los llamados anárquicos, conservadores, opresores, opositores; los de izquierda son los llamados rebeldes, revolucionarios. En el escenario educativo también se ha establecido de alguna manera esta división, la cual es inherente al ideal y pensamiento del hombre o mujer que tiene en sus manos la responsabilidad de enseñar. Por un lado, se encuentra el educador rígido, severo, extremista, conservador, intimidador. Por el otro, se encuentra el educador que es capaz de mirar un poco más allá de las reglas y comprende que existe la capacidad creadora en la libertad de pensamiento y acción de sus educandos. *De ahí que la Pedagogía del Oprimido implica una tarea radical.*

De la obra de Freire se infiere que la gran tarea de los oprimidos se resume en la liberación a sí mismos y en liberar a los opresores. La característica de los opresores es que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, en razón de su fuerza y como son tan poseedores de dicho poder y de dicha fuerza, no tienen en ellos la capacidad de liberarse a sí mismos y a los oprimidos. Pero aunque exista un poder opresor, existe un poder que renace desde los oprimidos y es lo suficientemente fuerte para liberarse y liberar a los otros. Es por esta razón que la libertad no es una donación, no se ofrece, no se concede ni se entrega; la libertad se busca, se sufre, se explora, mayormente bajo la ayuda y contribución de las masas; una vez adquirida, identifica a los pueblos, y los asienta en la historia de la humanidad.

En la educación, el educador aparece como su sujeto real, cumpliendo esencialmente la tarea de llenar a los educandos con sus contenidos, contenidos que son retazos de la realidad, retazos amoldados al pensamiento y a la ideología del hombre; muchas veces contenidos que se alejan y desvinculan totalmente del contexto real. Entonces, la palabra se transforma en una palabra hueca, vacía de sentido, esencia y concreción, se convierte en sonido, deja de significar, deja de ser aunque se le pronuncie. Por lo que la educación se convierte en un sistema que emite sonidos y no la transformación.

Al constituirse la narración del docente en una memorización mecánica del contenido narrado, los alumnos se convierten en vasijas que hay que llenar. *De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita* (p. 76). No se convierte en una actividad de enseñanza recíproca, sino que a la palestra está quien enseña, sin saber o tomar en cuenta que en su auditorio puede haber más de uno que le puede enseñar lo que él está enseñando o cosas mayores. Así los alumnos se convierten en *depósitos bancarios* o en reservorios, donde lo que se guarda en ellos son meras memorizaciones y repeticiones vacías de sentido; que sirven de estantes donde se guardan los archivos, lecciones o fichas pero no aprendizajes de vida. Es por ello que:

*la razón de ser de la educación libertadora radica en su impulso inicial conciliador. La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos* (p. 77).

En otras palabras, la acción fundamental del educador debe estar sembrada y centrada en la creencia en los hombres, en lo que es capaz de producir por medio de la libertad y por medio de la creación. *Todo esto exige que sea, en relación con los educandos, un compañero de éstos* (p. 82). La idea de educación bancaria detiene y suspende el ánimo de liberar el pensamiento mediante las acciones de los hombres, acciones que permiten rehacer el mundo cuando se unen con las acciones de los otros, tarea común de la humanidad: convertir al mundo en un mundo más humano, más sensible, más libre, creador, ideal y lleno de esencia.

### ***La pedagogía crítica: el escenario ideológico***

McLaren y Jaramillo (2006) sostienen que es evidente que los educadores de avanzada plantean un rechazo anticipado en lo que seguramente se convertirá en el mundo si el capitalismo mundial logra su objetivo. La muestra más terrible es ver cómo cada día hay más pobres en el mundo.

La creación de las condiciones favorables de la inversión privada se ha convertido gradualmente en la función cardinal del gobierno. Y en este sentido, se observa cómo las leyes se han adaptado de acuerdo a los intereses de la inversión privada, a la privatización de los servicios públicos y a los recortes en el gasto público. ¿Cómo hablar, entonces, de igualdad en medio de tantas limitaciones y discriminaciones de orden socioeconómico y político? En el escenario de la Pedagogía Crítica la libertad no pareciera una utopía, pero sí una secuela del movimiento romántico en Europa, durante el siglo pasado.

Si se observa cómo los mercados financieros controlados por inversionistas extranjeros regulan la política gubernamental, podría asegurarse sin eufemismos que son estas instituciones burocráticas las que han fijado las reglas y funcionan como árbitros entre los poderes económicos dominantes, disminuyendo severamente el poder de los gobiernos para proteger a sus ciudadanos. ¿Puede entonces hablarse de democracia, de libertad y de conciencia ciudadana en un sistema que instaure las reglas del juego, sin mostrar otras opciones?

Los autores señalan que nos encontramos en medio de la epidemia de la sobreproducción, y de una explosión masiva de los obreros desposeídos y desempleados que viven en cinturones de miseria en nuestros centros metropolitanos. Por lo que seguimos siendo testigos de un refeudalismo del capitalismo (observemos cómo a nivel mundial hay una intensificación general en el mundo laboral; un injustificado incremento del día del trabajo, recortes en los recursos de los programas sociales, recortes de pago de impuestos para los más ricos, violaciones desmedidas de las leyes por los directores corporativos y una ausencia de fuentes de trabajo de planta. Lo cual hace difícil posicionar una alternativa socialista en cualquier contexto. Por lo que el capitalismo parece la “más válida” de las opciones del mundo moderno. Llegó para abrazarnos aún cuando algunos pueblos se revelen contra él).

Un aspecto fundamental de la Pedagogía Crítica es la lucha por la democracia, a través de la formación de educadores críticos revolucionarios que trabajarán en pro de una conciencia estudiantil revolucionaria; así como en la acción conjunta y colectiva como el único medio para resistir y disentir. *La esperanza es la liberación de la posibilidad, con la posibilidad como compañero dialéctico de la necesidad* (p. 211).

Para la Pedagogía Crítica la nueva sociedad y el nuevo humanismo, basado en la tesis marxiana de ser en lugar de tener, crear en lugar de controlar y de relacionar en lugar de dominar, pretende constituirse en un futuro alternativo al capitalismo que deje constancia de la necesidad del hombre de encontrarse a sí mismo desde las ideas y desde la práctica de esas ideas.

### *La filosofía para niñ@s y el diálogo como práctica de la libertad*

El Programa de Filosofía para Niñ@s (FpN) de Matthew Lipman nace de una profunda reflexión sobre la problemática del lenguaje, de la lectura, las necesidades de la educación y sobre todo, el papel que la filosofía tiene que cumplir en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para el Programa de FpN la clase debe de convertirse en una auténtica *Comunidad de Investigación* en la que el profesor y los alumnos muestran un mismo interés por la verdad. Desde la FpN, la problemática fundamental que se presenta a la hora de acercarse o producir el conocimiento es que los alumnos(as) llegan a los cursos con graves carencias en destrezas básicas de pensamiento, tales como: conceptos afianzados, capacidad de comprensión, de análisis y síntesis, de razonamiento, de interrogación, diálogo, investigación y de búsqueda comunitaria-. Situación que ocurre de manera similar en el caso específico de la asignatura lenguaje -lengua y literatura, castellano, entre otras denominaciones que recibe en nuestro contexto educativo. Sólo que debe añadirse que no sólo la dificultad se presenta durante la expresión oral y la comprensión de textos, sino que también se evidencia una falta de sintaxis, coherencia y cohesión en cuanto a la producción escrita.

Lipman habla de tres condiciones favorables para la educación: 1) Una enseñanza competente; b) Un currículum adecuado y c) La formación de una *Comunidad de Investigación*, que también atenderá a la necesidad de sostener un diálogo desde el pensamiento crítico. En este sentido, el docente debe transformarse en un facilitador de la educación, al alentar una planificación de la clase donde el alumno se sienta parte de un proceso común y no como un receptáculo de información (pensemos en la *educación bancaria* de la que habla Freire y pensemos igualmente en el sentido real de nuestros Proyectos Pedagógicos de Aula, en el caso Venezuela).

Cabe preguntarse si el que existan dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura obedece al hecho de que nuestros alumnos no lean adecuadamente, o no se oriente el proceso de lectura hacia una selección adecuada de textos. Cómo determinar: ¿Cuál es el papel del docente en la formación del individuo lector? ¿Por qué nuestros alumnos no aprenden a leer y a escribir de un modo significativo? ¿Qué ocurre con la enseñanza de la lectura en la Etapa Inicial y en la Primera Etapa de la Escuela Básica Venezolana? ¿Por qué nuestros estudiantes de bachillerato y de la universidad presentan innumerables fallas en cuanto a la competencia comunicativa y a la producción de textos escritos? ¿Aún con la reforma curricular, la deficiencia se presenta en similares condiciones? Entre los objetivos del Programa tenemos el:

- a) Desarrollar en el niño o la niña la capacidad pedir y dar razones, según el estadio evolutivo en el que se encuentre.
- b) Proporcionar un ambiente de discusión en el que los niños y las niñas consideren y acepten las ideas de los otros.
- c) Fomentar en el niño y la niña el respeto por las ideas de los otros.

Estos objetivos se instrumentan en toda *Comunidad de Investigación*, la cual funciona como una *zona de desarrollo próximo*, al estilo Vygotskiano, que se estructura de la siguiente manera:

- a) Se dispone a los alumnos en círculo para facilitar el diálogo.
- b) Se lee, entre todos, un texto –en este caso literario– o un capítulo de una novela.
- c) Al finalizar la lectura, los participantes deberán formularse preguntas que anotarán e identificarán con sus respectivos nombres en una pizarra.
- d) Se selecciona una pregunta anotada en la pizarra, a partir de la cual se iniciará el debate y/o diálogo.

A esto se añade que el docente deba establecer condiciones adecuadas que estimulen el razonamiento y el juicio.

La estrategia de crear una *Comunidad de Investigación Literaria*, como parte importante de nuestra propuesta, podría, en cierta medida, contrarrestar el problema de enseñanza – aprendizaje de la lectura; porque exhorta tanto a los docentes como a los alumnos a leer y asumir el aula, no sólo como una comunidad real sino también como una comunidad en la que se investiga y devela, a partir del mismo texto (literario) –hermenéutica/ crítica–, el sentido del discurso metafórico que lo acompaña.

La *Comunidad de Investigación* es, se podría decir, un juego; lo identificamos cuando vemos a los niños y niñas manifestar sus ideas –luego de concluir la lectura de un texto o iniciar el debate–. Muchas veces la conversación se sostiene y se inicia con los argumentos y las buenas razones de uno de los integrantes – pensemos en *los problemas filosóficos; las perplejidades filosóficas y las cuestiones filosóficas* de las cuales nos habla Wittgenstein–. Lo que se genera con el diálogo a partir de la *Comunidad de Investigación* (propia de la FpN) va configurando el espacio para el saber cotidiano y para el saber fundamentado. Sin embargo, lo más importante de todo esto es como los afectos y las emociones pueden permitir que ese diálogo sea sobrellevado en términos de buena argumentación, tolerancia y respeto.

Sin transferimos el sentido de la *Comunidad de Investigación* de Lipman al escenario de la enseñanza de la lengua y la literatura, podríamos hablar entonces de *Comunidades de Investigación Literarias* pues en ellas se desarrollaría el análisis de textos, tomando como vía para descifrarlo, el diálogo y la argu-

mentación; en este sentido, el diálogo y el debate como instrumento pedagógico propician una *pedagogía del error* (Popper), pues los alumnos aprenden de la práctica de los *errores de pensamiento* que se cometen a lo largo de la discusión y toman conciencia de ello gracias a la guía del docente.

El método del Programa de FpN se basa en las teorías de la actual psicología cognitiva y en aspectos importantes de Piaget; pedagógicamente retoma la línea de trabajo de la llamada escuela activa (Dewey) y de la pedagogía como proceso de concienciación liberadora de Paulo Freire. Respecto a las afinidades filosóficas del programa de FpN queremos destacar muy especialmente la influencia de Wittgenstein, por ejemplo, quien promueve el lenguaje como lo más importante; se resalta la idea de que los límites del *lenguaje* significan los límites del mundo; porque el lenguaje define la relación de las cosas con las palabras y con el mundo. De allí que pudiera darse un *embujamiento del lenguaje* que era lo que generaba *los problemas filosóficos* (sin resolución); *las perplejidades filosóficas* (ideas que podían resolverse) y *las cuestiones filosóficas* (ideas profundas que debían ser consideradas, debido a su profundidad).

En el marco de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y la literatura en la escuela, la expresión escrita puede desarrollarse siempre de manera individual o en equipo. Por medio de estrategias de expresión escrita, el lenguaje progresa, crece y se enriquece: las narraciones, los resúmenes, la creación de poemas, los comentarios, la elaboración de noticias, etc., Todos ellos contribuyen al uso del lenguaje de manera práctica que lo enriquecen y le hacen adquirir valores de vital importancia para la comunicación de unos con otros. En cuanto a la expresión oral, el lenguaje también adquiere forma y tiene vida. Las conversaciones, los diálogos, coloquios, mesas redondas, entrevistas, dramatizaciones, entre otras posibilidades, le dan vida al lenguaje por medio de la expresión oral. Al escuchar, se desarrolla la capacidad de sentir, de expresar los sentimientos, de dialogar, de conocer por medio de las palabras al mundo entero, es decir, se aprende a pensar; aunque nada parece haber cambiado mucho en el aula de clase ¿o sí y no lo notamos?

En el siglo pasado, Nietzsche (1977) denunció un sistema educativo alemán deficiente; y tales resultados se evidenciaban en la manera de hablar y escribir de los estudiantes de entonces. ¿Significará la crisis del aprendizaje de la lectura y la escritura un problema de otro orden (cultural o social, tal vez) que se incorpora al sistema escolar, a la capacidad de hablar, de escribir, de escuchar y sobre todo, de pensar? Sea de lo que se trate, *la lectura implica la traducción desde el pensamiento y lenguaje del autor hacia el pensamiento y lenguaje del lector* (Lipman, 1998) si no existe el diálogo nada hay que comprender y comentar. Aunque el mismo Dewey, otra de las musas de Lipman, creía firmemente que nuestra sociedad nunca estaría del todo civilizada y

nuestras escuelas nunca serían del todo satisfactorias hasta que los estudiantes no se convirtieran en investigadores preparados para participar en una ciudad comprometida con la investigación como método fundamental para tratar los problemas.

### *A modo de conclusión*

La práctica de la libertad a partir de la expresión del pensamiento propio, de la disertación y la argumentación apuntan hacia la renovación del hombre moderno. Sin embargo, mientras Freire valora el rescate de la subjetividad en la práctica educativa, McLaren y Jaramillo retoman las ideas marcianas de relativas al rescate del ser, del crear y del relacionar, en el marco de las prácticas socioculturales. Por su parte, Lipman establece que sólo el diálogo y la interrelación –desde cualquier *comunidad de investigación*– son las auténticas herramientas para rescatar la subjetividad, la capacidad de ser y de crear que todo individuo posee y muchas veces pierde en su práctica cultural. En todo caso, las tres posturas representan un trabajo de laboratorio con un matiz experimental. Cada una de estas posturas tiene como argumento común la conciencia y el derecho a la libertad en todos los sentidos. De allí que una buena vía para estimular la libertad de pensamiento y la conciencia ciudadana pudiera ser la *Comunidad de Investigación Literaria*. Es sabido por todos que la enseñanza de la lectura y la literatura es clave para el desarrollo de pensamiento y en la formación del sujeto creativo y crítico.

### *Referencias Bibliográficas*

- CUADERNOS PARA LA REFORMA EDUCATIVA VENEZOLANA (1998). *El lenguaje como contenido transversal*. Edición especial para el Ministerio de Educación. España. Edit. Anaya.
- DEWEY, J. (1967). *La concepción democrática en educación, en "democracia y educación"*. Ed. Losada, Buenos Aires.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid. Ed. Siglo XXI.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCAYAN, F.S. (1992). *La Filosofía en el Aula*. Madrid. Eds. De la Torre.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCAYAN, F.S. (1998). *Pensamiento Complejo y Educación*. Madrid. Eds. De la Torre.
- LIPMAN, M.; SHARP, A.M. y OSCAYAN, F.S. (2002). *Matthew Lipman: Filosofía y Educación*. Madrid. Eds. De la Torre.

- MCLAREN, P. y JARAMILLO, N. (2007). *Pedagogía crítica: hacia un nuevo humanismo*. Material compilado por: Dra. Belín Vásquez, Dr. César Pérez Jiménez y MS. Luis Meléndez Ferrer. Octubre.
- NIETZSCHE, F. (1977). *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Barcelona. Tusquets Editor.
- POPPER, K.R. (1998). *Los dos problemas fundamentales de la epistemología*. Madrid. Editorial Tecnos.
- WITTGENSTEIN, L. (2005). *Movimientos del pensar*. Madrid, Pre-Textos.
- WITTGENSTEIN, L. (1992). *Gramática filosófica*. México. Edit. UNAM.