



PAULO FREIRE: PEDAGOGÍA E HIPERTEXTO

Fecha de recepción: 20-02-03

Fecha de aceptación: 08-03-04

JOSÉ VILLALOBOS

josees@ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
ESCUELA DE IDIOMAS MODERNOS

Resumen

Los presupuestos teóricos que Paulo Freire desarrolla en *Pedagogía del Oprimido* adquieren en nuestros días renovada actualidad. Su discurso pedagógico, que busca transformar el proceso educativo en una práctica del *quehacer* del educando, se ha convertido en el principio dinámico que anima las últimas reformas educativas. Pero la radicalidad democrática de sus postulados ha desenmascarado también la distancia que todavía existe entre la concepción teórica y la praxis diaria que tiene lugar en nuestras aulas de clase. El proceso dialéctico que se establece entre los polos teoría y práctica, y que se proyecta como la fuerza sociocultural de nuestro *quehacer* colectivo, ha motivado igualmente la creación de ciertas herramientas que ayudan a converger la teoría en la práctica. Una de estas herramientas, que se erige como símbolo del nuevo paradigma educativo, es el hipertexto.

Palabras clave: hipertexto, pedagogía, educación

Abstract

PAULO FREIRE: PEDAGOGY AND HYPERTEXT

The theoretical presumptions that Paulo Freire develops in Pedagogy of the Oppressed acquire renewed current importance today. His pedagogical discourse, which tries to transform the education process into a practice that focuses on the pupil's task, has become the dynamic principle that encourages the latest educational reforms. But the radical democracy of his postulates has also unmasked the distance that still exists between the theoretical conception and the daily practice that occurs in our classrooms. The dialectic process that is established between the poles of theory and practice, and that is projected as the socio-cultural force of our collective tasks, has also motivated the creation of certain tools that help the conversion of theory into practice. One of these tools that emerges as a symbol of the new educational paradigm is the hypertext.

Key words: hypertext, pedagogy, education

U

Investigación

n principio fundamental en los debates que marcan el tema de nuestro tiempo es la dicotomía que se establece entre la condición humana y sus creaciones. Se habla de que el culto al consumo está destruyendo el equilibrio ecológico de la Tierra, que la globalización de la economía deshumaniza las relaciones sociales, que la técnica está condicionando y gobernando nuestras vidas. Sin embargo, desde una interpretación dinámica del *quehacer* humano como proceso dialéctico (Freire 1970, 1993), o como discurso antrópico (Gómez Martínez 1999), las creaciones humanas emergen como respuestas a las problemáticas que va creando nuestro discurso sociocultural. El campo pedagógico y la técnica digital ejemplifican bien este proceso. El discurso pedagógico que empieza a difundir Paulo Freire a partir de la década de los años sesenta, responde a un discurso democrático radical que, poco a poco, va impregnando nuestra concepción de la educación, en el sentido de transformar nuestras estructuras tradicionales de educación bancaria en una educación liberadora. Su proyecto, problematización posmoderna, se fundamenta en unos presupuestos filosóficos que implican el inicio de un cambio de paradigma a través de las fuerzas socioculturales que genera el *quehacer colectivo*. A su vez, la propuesta pedagógica de Freire encuentra, para su aplicación, barreras que la frenan, tanto desde el campo político ideológico como desde las “herramientas” de uso tradicional en el proceso educativo. El propósito de este trabajo es, precisamente, ejemplificar a través de las ideas de Freire y las posibilidades del hipertexto, la íntima relación entre las fuerzas socioculturales y las respuestas técnicas que surgen en el proceso dialéctico entre ellas.

Una pedagogía para la liberación

En la década de los años sesenta emerge en Iberoamérica un pensamiento original cuyas repercusiones todavía rigen en nuestros días. Y es original en el doble sentido de responder a una situación sociocultural iberoamericana, y en el de proyectar un discurso inédito que problematiza los principios de la modernidad occidental. Además, confrontados por una problemática común, los intelectuales iberoamericanos, tanto del ámbito lingüístico portugués como español, articulan ahora un mismo discurso;

sus libros, como ejemplifica el caso del brasileño Paulo Freire, se publican simultáneamente en ambos idiomas. El punto de partida fue el sentir que las teorías desarrollistas adoptadas en la década de los cincuenta, y que llevaban implícita la promesa de un resurgir económico que fortalecería a su vez las instituciones democráticas, habían fracasado. La introspección que se inicia descubre enseguida ciertas notas comunes que se ven ahora íntimamente relacionadas. La pretendida liberación desembocaba en dependencia, en nuevas formas de opresión. Desde la economía, a la religión, a la educación, se había ignorado la dimensión antrópica (Gómez-Martínez, 1999) de las estructuras socioculturales. Se descubre que tanto los principios económicos (Cardoso y Faletto, 1990), como la institucionalización de la religión (Gutiérrez, 1981), o los sistemas educativos (Freire, 1970), se rigen por principios ideológicos que responden a las fuerzas socioculturales que los crean: Iberoamérica no había participado como sujeto, el “desarrollismo” nunca se consideró como un *quehacer* iberoamericano.

La obra del brasileño Paulo Freire surge, pues, como toma de conciencia de las fuerzas socioculturales de su época y como intento expreso de indagar, desde el campo pedagógico, sobre las causas que frenaban la transformación de su sociedad. Freire parte de un presupuesto fundamental: “No pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar *por* los otros ni *para* los otros, ni *sin* los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar” (Freire, 1970, p. 120). Al fijarse ahora en los sistemas educativos, descubre que la nota común que los caracteriza es que se trata de “una educación para la domesticación” (Freire, 1969, p. 26). Es decir, el educando no es el sujeto de su educación. La caracterización que hace Freire de los sistemas de educación de su época suena todavía muy familiar en nuestros días:

La educación se torna un acto de depositar, en que los educandos son depositarios y el educador el depositante. En lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan y repiten. He ahí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. (1970, pp. 62-63)

Es decir, añade Freire: “Dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, al cual sólo se acomoda. No le ofrecemos medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas simplemente las guarda” (1970, p. 93).



Freire articula su pensamiento en el contexto de un sector alienado y oprimido de su sociedad, que acepta la opresión como parte de su ser. Desea, en su proyecto de alfabetización de adultos, que a través de la lectura de la palabra, aprendan también, y ante todo, a leer el mundo; que su *hacer* se convierta en *quehacer*. Los principios pedagógicos de Freire, aparte de su aplicación a un *aquí* y *ahora* brasileño preciso, se fundamentan en una concepción humanística, en un absoluto respeto por el ser humano, y por ello aplicables a cualquier proyecto educativo. Por otra parte, históricamente, el proceso educativo es un ejemplo tangible de cómo quienes ostentan el poder han resistido el compartirlo. Tuvieron que pasar tres siglos desde la invención de la imprenta, antes de que se iniciara la entrega del “poder” de la lectura al pueblo. Incluso entonces, la educación pública se articuló en discurso depositario; no se buscaba que el educando iniciara *su quehacer* hacia una conciencia de su humanidad desde la cual poder leer el mundo, sino que se esperaba instruirle para que se pudiera integrar en estructuras económico sociales precisas y que fuera capaz de un *hacer* productivo. En este sentido, el discurso posmoderno, el discurso de Paulo Freire, que desvela las estructuras de dominación y opresión que conformaban el discurso de la modernidad, implica, ante todo, una revolución social: una radicalización democrática. Freire ve la educación como un aprendizaje en el *quehacer*, donde “enseñar no es [ya] la pura transferencia mecánica del perfil del contenido que el profesor hace al alumno, pasivo y dócil” (*Esperanza 66*), en la que el educador no impone la lectura del mundo del libro de texto o su propia lectura del mundo como la única “verdadera.”

El oprimido que hospeda al opresor

El libro es el símbolo de la modernidad en su doble sentido de imposición y de llevar consigo el germen de su superación. La permanencia del texto fijado en el libro era testimonio del sentido unívoco, universal, de la lectura que el autor hacía del mundo. En un principio, era privilegio de una minoría muy restringida. Leer el texto era asimilar y penetrar en la lectura del mundo que nos entregaba el autor. La imprenta rompió el monopolio sobre el texto. Pero se continuó durante siglos ejerciendo un poderoso control sobre el mismo, impidiendo, por una parte, que éste fuera asequible (razones económicas y de conocimiento de los signos) y, por otro lado, imponiendo una lectura cualificada (limitando quién podía publicar y quién podía interpretar: la Iglesia Católica mantiene todavía hoy un estricto control sobre quién está capacitado para interpretar los textos sagrados).

En la cultura occidental, la alfabetización se generaliza a mediados del siglo XX, y con la propagación de la lectura vino el inconformismo ante el papel pasivo que se asignaba al lector. Las estructuras de poder sobre el texto se empezaron a resquebrajar. Desde la periferia del poder emergen retos a la autoridad impuesta. Mas, al cortar los lazos con el pretendido sentido unívoco y universal del texto, que mantenía y por el que se mantenía la autoridad, el texto se desplaza en una multiplicidad de sentidos difíciles de controlar, pero ineficaces para superar la estructura opresiva original a que respondía el texto.

La “revuelta” posmoderna no consigue un discurso “revolucionario.” Se rechaza la pronunciación unívoca del mundo que antes se quería imponer a través del libro texto, pero cada nueva lectura se erige igualmente como la única válida. Es decir, se descubre el sentido de prescripción que acompañaba antes al texto, pero no se llega a la lectura a través de un *quehacer*, sino que sigue imponiéndose su sentido depositario: la lectura busca todavía encontrar el sentido del texto (o como diría Freire, el oprimido cree descubrir la liberación en el modelo del opresor). El paso que nos propone Paulo Freire implica saltar del texto al lector. El lector, el educando, como sujeto del acto de leer. La lectura como un acto de pronunciar el mundo *con* el mundo. Freire nos habla igualmente de dos momentos distintos en el camino hacia la liberación: uno inicial, en el que se toma conciencia del carácter depositario de toda educación que no considere al educando sujeto del proceso educativo; otro posterior, en el que una vez desenmascaradas las estructuras depositarias, se busca la construcción de unos esquemas pedagógicos que ya no son *para* el educando sino que se conciben *con* el educando (Freire, 1970).

El hipertexto emerge en este contexto sociocultural. En la primera etapa, que venimos denominando posmoderna, se había puesto en entredicho toda autoridad externa al texto, pero no se cuestionaba el valor simbólico del texto mismo en su formato del libro impreso, a pesar de que éste se había erigido como emblema de la modernidad. La esencialidad del libro es precisamente prescribir un camino: una serie de páginas en sucesión correlativa, en cada una de las cuales se ajustan una serie de líneas, integradas a su vez por palabras que se siguen en un orden inalterable. El libro excluye o, en el mejor de los casos, dificulta que el lector sea sujeto de la lectura. El *quehacer* del lector requiere la posibilidad de que pueda construir su propio camino. Tal es la función que viene a llenar el hipertexto: facilitar la segunda parte del proceso liberador que propone Paulo Freire. Entendemos el concepto de “hipertexto como una estructura digital de múltiples lexias enlazadas entre sí, y que establecen relaciones intertextuales

en diversos niveles de contextualización a través de medios verbales (signos de la escritura, la palabra hablada, etc.), y no verbales (imágenes y sonidos)” (Gómez-Martínez, 2001, pp. 190-191). El hipertexto, en efecto, confronta al lector con los múltiples posibles caminos que se abren con cada enlace. Le motiva a tomar conciencia del camino a seguir, le fuerza a convertir su trayecto en un *quehacer*, le convierte, en una palabra, en sujeto de su lectura: de espectador en creador.

El ser humano como devenir

Paulo Freire, que entiende al ser humano como devenir, lo describe inmerso en un proceso dialéctico consigo mismo (tensión creadora de nuestro devenir: acción transformadora de nuestra relación con las fuerzas socioculturales de nuestro entorno, mediante la influencia que ejercemos sobre ellas y ellas sobre nosotros en un proceso siempre renovado): “No somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire, 1993, p. 103). La educación, por lo tanto, afirma Freire, debe procurar “un proceso de constante liberación” del ser humano (Freire, 1973, p. 86). Es decir, la lectura del mundo como un *quehacer*, pues “la problematización es a tal punto dialéctica que sería imposible que alguien la estableciera, sin comprometerse con su proceso” (p. 94). Consecuente con estos principios, Freire rechaza luego la dicotomía que de hecho se establece al encasillar a los seres humanos en el desarrollo educativo a través de una concepción “bancaria” de la educación: la formación de seres en el mundo (adaptados al mundo), en lugar de seres creadores de mundo (Freire, 1970, p. 78). El objetivo de los sistemas tradicionales de educación es conseguir la adaptación del educando al mundo (más educado cuanto más adaptado). El educando visto como objeto de la educación, como recipiente receptor de una aproximación depositaria, ser pasivo en un proceso de entrega y aceptación. Todo proceso de adaptación implica, por una parte, como señala con ironía Freire, “la existencia de una realidad acabada,” pero también un negar al educando su derecho a transformar el mundo (Freire, 1973, p. 87). Las repercusiones sociales en el mantenimiento del *statu quo* de las estructuras de poder son obvias.

La repercusión del pensamiento que Freire comienza a articular en la década de los años sesenta ha sido extraordinaria. Las reformas educativas posteriores parecen todas estar de acuerdo en la necesidad de motivar al educando a ser sujeto de su educación. La articulación teórica de esta innovación pedagógica llega incluso a “prescribir” un educando sujeto. Quizás este intento de

“prescribir” debe suscitar en nosotros un toque de alarma. Debe recordarnos al “oprimido” del que habla Freire, que identifica la libertad con la apropiación de las características del opresor. Así nos parece, en gran medida, un discurso teórico liberador, cuya aplicación, que había de conducir a la praxis liberadora, se mantiene atrincherada en los esquemas tradicionales de negación de libertad, que impregnan tanto el plan del curso, como los exámenes, el libro de texto, las relaciones educador-educando, la sala de clase e, incluso, la concepción del educando, entre otros muchos aspectos que tradicionalmente definieron la educación depositaria.

Los programas:

En los programas de estudio se prescribe un plan donde cada día y cada actividad del día aparecen programados. La aproximación lineal es la nota característica. No se ha superado la concepción newtoniana del tiempo que domina todavía en nuestra cultura. Sobre todo en las dimensiones de que puede dividirse y de que cada división es homogénea, así dividimos el tiempo en bloques. Independiente de las peculiaridades del educador y del educando, se prescribe un plan de estudio donde a la lección “a” debe seguir la lección “b.” Se establece a priori que, por ejemplo, la relación del tema de estudio con el contexto histórico o político se haga antes o después del literario o del geográfico. Se restringe de este modo la libertad del educando. Se le desalienta a desarrollar una motivación interna, mediante el premio a los capaces de captar y adaptarse a la estructura que el curso prescribe. Se proscribire, en otras palabras, que el educando convierta el proceso educativo en un *quehacer*, que se convierta en sujeto de su educación.

Las evaluaciones: Los exámenes acentúan la pasividad en la adquisición de los conceptos depositados a través de una serie de pruebas denominadas “objetivas,” que buscan que el educando repita la información depositada en él. La respuesta que reproduce con más exactitud la información depositada, recibe igualmente la nota más meritosa. Estos exámenes se convierten en ejercicios de adopción y adaptación, sin lugar para la individualidad del educando y mucho menos para la problematización de los conceptos: No interesa el camino como producto de un *quehacer* individual, sino el calco del camino prescrito por el educador o el libro de texto.

Los textos: El libro, con su estructura prefijada y cerrada, dificulta (creo que en la mayoría de los casos impide) que el educando vea su proceso educativo como *quehacer*. El libro, conviene recalcar de nuevo, responde a la estructura de la modernidad, o sea, a un proyecto de control del texto, de la información, del poder. El libro



proyecta la ilusión de la estabilidad del texto, subraya la permanencia. El libro, en fin, incita a la lectura pasiva, a la aceptación, a la repetición; celebra la estructura y el orden establecidos, el sistema.

El aula de clase: El aula de clase como generadora de diálogo, como encuentro entre los educandos en su *quehacer* educativo individual, es un lugar necesario, sea éste físico o virtual. Sin embargo, con su implícito aquí y ahora prefijado, puede convertirse en un serio impedimento. Sucede así cuando el énfasis recae en el grupo y en el aquí y ahora, cuando se convierte en extensión de la estructura cerrada de un plan de curso, cuando se circunscribe a la rigidez de un libro de texto a seguir, cuando el educador “dicta” la clase, y el espacio físico se convierte en un lugar reservado para transmitir y depositar información.

Educador-educando: Las relaciones educador-educando son complejas, incluso, en situaciones teóricas ideales. El educador como guía, como tutor, como compañero de diálogo, como motivador, como recurso, apenas es una abstracción en la praxis de los sistemas educativos. Por una parte, la realidad de la educación bancaria que ellos mismos recibieron se erige como un obstáculo formidable para evitar imitar lo que ellos vieron en sus profesores y que llegaron a aceptar como ideal educativo. Por otra parte, ellos son únicamente un eslabón, sin duda, fundamental, pero en definitiva, uno de muchos. Incluso quienes llegaron a superar el concepto bancario de la educación tradicional, se encuentran limitados por los obstáculos institucionales enumerados en los puntos anteriores. Paulo Freire subraya con claridad el presupuesto fundamental que debe guiar las relaciones educando-educador: “Es preciso que el educador o la educadora sepan que su ‘aquí’ y su ‘ahora’ son casi siempre un ‘allá’ para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo poner su ‘aquí y ahora’, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su ‘aquí y ahora’ con él o comprender, feliz, que el educando supera su ‘aquí’; para que ese sueño se realice tiene que partir del ‘aquí’ del educando y no del suyo propio” (Freire, 1993, p. 55).

El educando: El educando aparece desdoblado en el proceso educativo: por una parte, es el ser abstracto del discurso teórico pedagógico y, por otra, es la persona real que asiste diariamente a las salas de clase. El que las últimas reformas educativas, por ejemplo, parezcan todas coincidir en que el educando debe ser sujeto de su educación, no ha llegado a alterar el concepto tradicional que presenta al educando como *tabula rasa*, que el educador debe ir poco a poco llenando, mediante depósitos de los materiales que los programas educativos prescriben. No se ha superado todavía la percepción de que educador es quien sabe y

educando quien no sabe. No se ha logrado eliminar tampoco la distancia entre el saber “informal” (la experiencia vivida) y el saber “formal” (el saber adquirido en la escuela). Paulo Freire ya nos hablaba de que “no podemos dejar de lado, despreciando como inservible lo que los educandos –ya sean niños que llegan a la escuela o jóvenes y adultos en centros de educación popular– traen consigo de comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte” (Freire, 1993, p. 81). Si el educando ha de ser sujeto de su educación, si ésta debe convertirse en un *quehacer* del educando según inicia su comprensión del mundo, necesariamente debe arrancar de su propio contexto, de su propia visión del mundo y en diálogo con ella ir apropiándose del saber, hacer su propio camino. Es decir, en palabras de Freire, “para que quien sabe pueda enseñar a quien no sabe es preciso que quien enseña sepa que no sabe todo y que quien aprende sepa que no lo ignora todo” (p. 180).

Conviene subrayar en este contexto, aun cuando suene a reiteración, que ninguno de los aspectos destacados anteriormente se da aislado en la praxis educativa. De ahí la dificultad de romper con el círculo depositario de la educación, pues tradicionalmente todos ellos apuntaban en una dirección, y todos ellos necesitan de una transformación radical antes de que pueda emerger el proceso educativo como diálogo, como *quehacer*. Tal es también el contexto sociocultural que exige, crea y transforma el hipertexto como respuesta a una problemática y a una necesidad.

El hipertexto en la educación

Hemos hecho ya referencia a lo que denominamos la cultura del libro y la cultura del hipertexto, en la que el “libro” y el “hipertexto” se erigen como símbolos de dos paradigmas diferentes.

Con el libro el tiempo había dejado de ser dinámico. Precisamente la cultura del libro se basa en este concepto. La crítica e, incluso, el concepto de diálogo, en el contexto del libro, se estructuran como exterioridad, como referencia fija, inmutable, que todos pueden consultar y reproducir (Landow, 1994). La iniciativa posmoderna marca el momento en el que se acentúa el cambio de paradigma. Se empieza a entrar en un mundo antrópico, dinámico, el *quehacer* como conciencia de nuestro devenir, en el que la información interesa por lo que está llegando a ser, por su interacción con un *quehacer* colectivo o individual. Y esta concepción dinámica está penetrando en todas las facetas de nuestra vida, pues, como señala Freire, “la propia esencia de la democracia incluye una nota fundamental, que le es intrínseca: el cambio” (Freire, 1969, p. 85).

En este sentido, el hipertexto se nos presenta como superación del libro, como respuesta de nuestro *quehacer* colectivo a necesidades socioculturales; pero, y recalquemos esto, fuera de la posición de símbolo que le hemos otorgado, el hipertexto no es nada más que una herramienta que puede también ser usada en un sistema tradicional de educación. Por ejemplo, el uso más generalizado del hipertexto en literatura y en filosofía hoy día, sigue siendo un intento deliberado de reproducir el libro impreso en forma digital (en algunos casos, incluso se incluye el lugar donde terminaría la página si estuviera impresa). Mas, del mismo modo que el hipertexto no es la panacea que resolverá el conflicto con que nos atrapaban las estructuras de poder de la modernidad, tampoco puede ser personificado como símbolo de la técnica, considerada ésta como ajena a las fuerzas socioculturales de nuestro *quehacer* colectivo. Desde los presupuestos que venimos desarrollando en este estudio son inoperantes posiciones como la de Peter Serdiukov cuando señala que “la tecnología se ha convertido en una parte integral de la educación y ha comenzado a modelarla y a dar origen a nuevas formas de educación completamente basadas en la tecnología” (Serdiukov, 2001). En esta concepción, la tecnología es el elemento agente. ¿Qué sentido tiene la afirmación “formas de educación completamente basadas en la tecnología”? ¿no puede decirse lo mismo del libro y todavía antes, del manuscrito?, ¿la vela, la bombilla, el proyector, no son igualmente



productos técnicos? Repitamos, la tecnología no “se ha convertido en una parte integral de la educación,” sino que las exigencias de una educación liberadora han ido transformando la tecnología para satisfacer unas necesidades socioculturales. Y no se trata de un juego de palabras. El cambio de dirección convierte al hombre en agente de su destino y el hipertexto como producto de su *quehacer* colectivo. Anteriormente utilizamos seis aspectos del proceso educativo para caracterizar los obstáculos de la educación depositaria tradicional. Regresemos de nuevo a ellos para proyectar ahora, aun cuando de modo esquemático, el concepto dinámico del hipertexto. No pretendemos, por supuesto, prescribir un uso, sino únicamente subrayar el potencial del hipertexto en la creación de un ambiente de diálogo que permita al educando desarrollarse como sujeto de su educación.

El plan de estudios: “estructura” y “libertad” surgen en ocasiones como conceptos antagónicos. A ello hicimos referencia anteriormente al destacar el sentido de prescripción de todo plan de estudios. Pero “libertad” no implica carecer de estructura prefijada si ésta es dinámica. Estamos de acuerdo con Freire cuando nos dice que “no hay lugar para la identificación del acto de estudiar, de aprender, de conocer, de enseñar, como puro entretenimiento, una especie de juego con reglas flojas o sin reglas” (Freire, 1993, p. 79). El hipertexto nos puede proporcionar la libertad en la estructura. Es decir, considerar al hipertexto como estructura o, dicho de otro modo, presentar la estructura del plan de estudios a través de un hipertexto. La innovación que aporta el hipertexto es, en términos simples, una ruptura con la presentación lineal y atemporal del tradicional plan de estudios. El material a estudiar es el mismo; el plazo destinado a cubrir dicho material tampoco cambia. Lo que permite el hipertexto es que la ordenación de los fragmentos de material a enseñar no esté dispuesta de modo que prescriba un camino a seguir. La información en el hipertexto se presenta a través de numerosas lexias unidas entre sí por múltiples enlaces que construyen, en efecto una red. Los enlaces serán a la vez guía y garantía que permiten mantener la integridad de la estructura necesaria en todo plan de estudios. El hipertexto permite el objetivo, antes sólo anhelado, de individualizar el plan de estudios. El “plan” se convierte en personal para cada educando en la medida en que navega de una lexia a otra. La estructura del hipertexto es dialogante: en lugar de dictar, sugiere un posible trayecto. Motiva que el educando construya su propio camino. Pero también la estructura del hipertexto debe asegurarse de que, independiente de la libertad del educando, éste ha de recorrer la “distancia” prevista; será su recorrido y quizás las conclusiones



individuales, pero habrá considerado, reflexionado, a lo largo de su camino aquellos temas previstos en el plan de estudios. El educando se apropió de ellos según su propio *quehacer*, y por lo tanto a través de su propio proceso reflexivo, pero los temas siguen siendo aquéllos considerados como vitales en los planes de estudio.

Evaluación: “Estudiar es desocultar, es alcanzar la *comprensión* más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea” (Freire, 1993, p. 36). Las palabras claves son “crear” y “recrear.” Todo intento de medir el progreso de los educandos debe tener en cuenta estos objetivos. Los elementos depositarios ahora no tienen valor por sí mismos, sino en función de lo creado o recreado. Es decir, la nota meritosa, el premio, no debe recaer en quien mejor reproduce una serie de elementos depositarios (al modo de las pruebas “objetivas” tradicionales), sino en el uso, creador o recreador, que se hace de dichos elementos depositarios, que también necesitan ser adquiridos. El hipertexto puede convertir la evaluación en una práctica del aprender. Los ejercicios de memorización siguen siendo útiles, pero secundarios en el momento de la evaluación. Lo mismo que el educando fue creando su propio itinerario, al optar por uno u otro enlace que le llevaba a procesos de contextualización únicos, igualmente puede recrear (o crear con) sus conocimientos a través del hipertexto. En este caso, con un trabajo en forma de hipertexto, queremos decir una estructura de textos enlazados donde el educando no sólo nos presenta un “resultado,” sino también el proceso seguido para conseguirlo, tanto en cuanto a la investigación efectuada, como en las diversas asociaciones que le permitieron pronunciar su “resultado” y que, por lo tanto, lo complementan.

El uso de los textos: “Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de la lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído” (Freire, 1993, p. 31). Al romper la rigidez que impone el formato del libro, se potencia la independencia, se fuerza a crear el propio camino y con ello a responsabilizarse del texto a leer, o sea, a ser sujeto del acto de leer. La lectura seria, la que busca la comprensión, demanda constantemente el uso de ciertas herramientas no siempre a la mano de los educandos en el caso del libro. Me refiero al uso de diccionarios, de enciclopedias, de manuales, etc. El hipertexto facilita incorporar estos elementos que siempre pueden estar a un clic de distancia, pero que no interrumpen innecesariamente

la lectura cuando no se precisan. Todo texto asume un lector ideal en cuanto al contexto que aporta a la lectura (los denominados “libros de texto” representan el caso más obvio). Pero este lector ideal, siempre imaginario, rara vez coincide, en la estructura cerrada del libro, con los lectores reales. El hipertexto se constituye como estructura abierta, que permite la simultaneidad de niveles a través de la posibilidad de una multiplicidad de planos en la forma de lexias con enlaces entre sí y al texto central. Con ello se amplía considerablemente el campo del lector ideal. El hipertexto facilita una lectura individual del texto, pues, como señala con acierto Freire, “la *comprensión* del texto no está depositada, estática, inmovilizada en sus páginas a la espera de que el lector la desoculte” (Freire, 1993, p. 48). El lector crea significado en diálogo con el autor y su vivencia sociocultural. Lectura, en el contexto de aprender, significa apropiación, pero la apropiación del texto requiere que el lector parta de su realidad, de su *aquí*, en terminología de Freire. El hipertexto, mediante los enlaces, abre el texto, motiva a verlo como algo dinámico que no posee sentido en sí mismo, sino que adquiere sentido al ser leído: la lectura como construcción personal del texto. Los enlaces pueden llevar a lexias que desarrollan conceptos encontrados y que fuerzan al lector a tomar posición, es decir, a ser sujeto de su lectura, a convertirla en su propio *quehacer*.

El aula de clase: El hipertexto puede transformar el aula de clase, sea ésta virtual o física, en punto de encuentro, en ocasión de diálogo; potencia que la lectura previamente realizada, se convierta en experiencia compartida. Con “transformar” no nos referimos, por supuesto, a las condiciones físicas de la sala de clase, sino a que ésta se convierta de verdad en lugar de encuentro. En el sistema tradicional en el que el profesor *dicta* y el alumno *toma notas*, no hay encuentro. El encuentro requiere partir de la pluralidad de los “*aquí*” de cada uno de los participantes. Pero, para ello es necesario que los educandos puedan tomar conciencia de que la lectura que realizaron y que va a ser objeto de discusión, es también en cada uno de ellos un trayecto único, en cuanto el punto de partida fue individual, pero que a la vez están unidos por el texto leído. La necesidad del encuentro es clara, Freire lo subraya en numerosas ocasiones al señalar que “la discusión del texto realizada por sujetos lectores aclara, ilumina y crea la comprensión grupal de lo leído. En el fondo, la lectura en grupo hace emerger diferentes *puntos de vista* que, exponiéndose los unos a los otros, enriquecen la producción de la inteligencia del texto (Freire, 1993, p. 48). El énfasis, si ha de producirse el encuentro, no puede recaer ya en la repetición de lo que el texto dice (o sea, sin juicio), sino en cómo se incorpora la lectura en el trayecto que el educando, como individuo, ha

seguido; es decir, en qué manera el texto ha modificado cómo era. Y se puede describir en la forma de un trayecto que, por ser individual, difiere en mayor o menor medida del de los demás educandos. El encuentro, como señalaba Freire, es un paso más en ese trayecto que se inició con la lectura, pero que ahora aparece contrastado con otras experiencias, con otros modos de pronunciar el mundo. El hipertexto predispone para que la lectura de una serie de textos sobre un mismo tema se haga a través de caminos diferentes, que por sí mismos autocontextualizan de modos diversos lo leído y que, consecuentemente, predisponen a variados matices en la comprensión de lo leído, que sólo en el diálogo en grupo puede llegar a producir el fruto deseado de repensar lo propio al pensar sobre las perspectivas de los otros.

Educador-educando: Freire nos dice que “cualquiera que sea la calidad de la práctica educativa, autoritaria [la prescripción tradicional] o democrática [la educación como *quehacer*], es siempre directiva” (Freire, 1993, p. 75). Sólo cuando la dirección del educador interfiere con la capacidad creadora del educando, su labor se convierte en manipulación. El hipertexto proporciona enlaces directrices que potencian la capacidad creadora del educando. Estos enlaces deben incluir la posibilidad de salir fuera de la estructura creada por el autor o prefijada por el educador, de modo que el educando pueda tener acceso igualmente a posiciones encontradas que puedan enriquecer su propia pronunciación del mundo. Es decir, la dimensión política y directiva de la educación es un hecho. Nuestro deber, añade Freire, “en cuanto uno de los sujetos de una práctica imposiblemente neutra –la educativa–, es expresar mi respeto por las diferencias de ideas y de opciones. Mi respeto incluso por las posiciones antagónicas a las mías, que combato con seriedad y pasión” (Freire, 1993, p. 75). El acto de enseñar, pues, “no puede reducirse a un mero enseñar a los alumnos a aprender” como si “el objeto del conocimiento fuese el acto mismo de aprender.” El enseñar a aprender sólo es válido “cuando los educandos aprenden a aprender al aprender la razón de ser del objeto o del contenido” (Freire, 1993, p. 77). Esto es lo que facilita el hipertexto. Por una parte, la variedad de las posibles estructuras del hipertexto proporcionan cierto control sobre el texto y sobre los posibles trayectos a seguir; por otra parte, aunque los enlaces colocados estratégicamente aseguran que se puedan subrayar los aspectos que el educador considera fundamentales, el educando es quien opta por seguir o no un enlace en un momento determinado. Lo que el hipertexto dificulta, sobre todo si es abierto, es que, en palabras de Freire, “el profesor o profesora, subrepticamente o no, imponga a sus alumnos su propia ‘lectura del mundo’ [...]

[el papel del educador] que no puede ni debe omitirse, al proponer su ‘lectura del mundo’ es señalar que existen otras ‘lecturas del mundo’ diferentes de la suya y hasta antagónicas en ciertas ocasiones” (Freire, 1993, p. 107). He aquí la función de los enlaces que llevan a estructuras de hipertextos fuera de la propia y permiten al educando, si así lo desea, aventurarse en otras formas de pensar.

El educando: Con Freire, partimos del principio de que sólo podemos concebir al ser humano “histórica, cultural y socialmente *existiendo*, como seres que hacen su ‘camino’ y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos *tam=bién*” (Freire, 1993, p. 93). Considerar el *aquí* del educando, partir de sus conocimientos del mundo, no significa, por otra parte, “quedarse girando en torno a ese saber. Partir significa ponerse en camino; irse, desplazarse de un punto a otro” (Freire, 1993, pp. 66-67). Este es el ideal que facilita el hipertexto. Se motiva al educando a tomar control de la lectura. El mero hecho de optar por seguir un enlace potencia que ese punto se convierta en su *aquí*, desde el cual inicia la comprensión y recreación del texto. Los enlaces a posiciones encontradas sobre el tema de la lectura subrayarán su papel de sujeto, pues incita a repensar lo leído y a personalizar la lectura al optar por una de las posturas, o dialogar con ellas, según las asume en su propio *quehacer*. El hipertexto, en fin, motiva, facilita, que el educando se convierta en sujeto de su proceso educativo.

Conclusión

No obstante las consideraciones precedentes, el hipertexto es una herramienta y como tal capaz de múltiples aplicaciones. Aquí hemos buscado relacionar y reflexionar sobre tres conceptos fundamentales: el de educación, el de hipertexto y el de las fuerzas socioculturales de nuestro *quehacer* colectivo que genera y transforma a ambos. Siguiendo a Freire, hemos partido de un concepto preciso de educación, que propone que “enseñar ya no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido” (Freire, 1993, p. 2). Es decir, se trata de una visión radical, de una educación como práctica de la libertad, que ya “no es la transferencia o la transmisión del saber, ni de la cultura, no es la extensión de conocimientos técnicos, no es el acto de depositar informes o hechos en los educandos, no es la ‘perpetuación de los valores de una cultura dada’, no es el ‘esfuerzo de adaptación del educando a su medio’ (Freire, 1973, p. 89). Educar es “un encuentro donde se busca el conocimiento” (p. 91). “La tarea del



educador, entonces, es la de problematizar a los educandos, [y] el contenido que los mediatiza” (p. 94). Esta propuesta de Freire, aceptada ya en la teoría del discurso pedagógico, ha creado unas expectativas socioculturales, las cuales se exteriorizan a través de creaciones técnicas que puedan

ayudar en la conquista de tales expectativas. La técnica digital, y en nuestro caso de reflexión, el hipertexto, es una herramienta que parece responder a las múltiples facetas de la propuesta del brasileño Paulo Freire. (E)

Bibliografía

- Cardoso, F., y Faletto, J. (1967). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno
- Freire, P. (1993). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo Veintiuno.
- Gómez-Martínez, J. (1999). *Más allá de la posmodernidad. El discurso antrópico y su praxis en la cultura iberoamericana*. Madrid: Mileto.
- Gómez-Martínez, J. (2001). Hacia un nuevo paradigma: el hipertexto como faceta sociocultural de la tecnología.” *Cuadernos Americanos*, 86, 155-197.
- Gutiérrez, G. (1971). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones
- Landow, G. P. (1992). *Hypertext: The convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Landow, G. P. (1994). “What’s a critic to do? Critical theory in the age of hypertext.” G. P. Landow (Ed.), *Hyper/Text/Theory* (pp. 1-48). Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Serdiukov, P. (2001). Models of distance higher education: Fully automated or partially human? *Educational Technology Review* 9.1 <<http://www.aace.org/pubs/etc/serdiukov.cfm>> (3 de diciembre de 2001).

Nota

Este autor agradece el apoyo financiero otorgado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (C.D.C.H.T.) de la Universidad de Los Andes al proyecto de investigación H-699-02-06-B cuyos resultados parciales fueron utilizados para el presente artículo.



Ideario Pedagógico de Paulo Freire

- Una sociedad que venía y viene sufriendo alteraciones tan profundas y a veces hasta bruscas (...), necesita una reforma urgente y total en su proceso educativo (...). Necesita una educación para la decisión, para la responsabilidad social y política.
- Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, “oyendo, preguntando, investigando”.
- Sólo creemos en una educación que haga del hombre un ser cada vez más consciente de su transitividad, críticamente o cada vez más racional.
- Es verdad que existe un saber que se ofrece al hombre experimentalmente, existencialmente; éste es el saber democrático.