

Lidia Mercedes Rodríguez

Paulo Freire

Una biografía intelectual

Surgimiento y maduración
de la pedagogía del oprimido



COLIHUE

Alternativa
pedagógica.

HISTORIA

A mediados del siglo XX, se desarrolló en América latina una corriente en la educación a la que se conoce como de “alternativas pedagógicas” o de “educación popular” y cuya figura más sobresaliente fue Paulo Freire. Esa propuesta acompañó los proyectos de transformación de distintas sociedades y construyó el sujeto pedagógico latinoamericano: el oprimido.

La obra freireana excede en mucho el haber nutrido alternativas de corte popular y democrático en diversos continentes: tuvo efectos que desestructuraron el discurso liberal que dio fundamento a los sistemas de instrucción pública, y en ese sentido marcó un punto de inflexión en la historia de la pedagogía latinoamericana. *Paulo Freire: una biografía intelectual* aborda la producción del gran pedagogo brasileño hasta la publicación de su ya clásica obra *Pedagogía del oprimido* y la pone en vínculo con las condiciones histórico-políticas que permitieron su concepción. Su relectura en el escenario contemporáneo ofrece elementos para una pedagogía que acompañe el proceso de las mayorías para constituirse como sujeto político de un proyecto de igualdad.

La investigación de Lidia Rodríguez relaciona las ideas germinales del autor con sus condiciones de producción, evitando así una lectura descontextualizada, y por ende parcial, de la obra del gran pedagogo. Constituye, entonces, una privilegiada referencia para maestros y profesores, futuros docentes y especialistas en educación. Lectores que desean acceder a un análisis riguroso e inédito de la obra freireana, a la que consideran una propuesta que busca incansablemente responder a la necesidad de una educación popular comprometida.

EDICIONES COLIHUE

ISBN 978-950-563-807-9



9 789505 638079

www.colihue.com.ar



Lidia Mercedes Rodríguez (Buenos Aires, 1955) es licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y doctora en Filosofía por la Universidad de París VIII. Actualmente es docente de la Universidad Nacional de Buenos Aires y directora de proyectos del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina (APPEAL) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Se ha especializado y cuenta con varias publicaciones en historia de la educación, vinculadas al tema de alternativas pedagógicas, educación popular y de adultos.

Paulo Freire

Biografía intelectual

Introducción y traducción
de Lidia Mercedes Rodríguez

Lidia Mercedes Rodríguez

Paulo Freire

Una biografía intelectual

Surgimiento y maduración
de la pedagogía del oprimido

Lidia Mercedes Rodríguez

Paulo Freire

Una biografía intelectual

Surgimiento y maduración
de la pedagogía del oprimido

COLIHUE



Rodríguez, Lidia Mercedes

Paulo Freire. Una biografía intelectual : Surgimiento y maduración de la pedagogía del oprimido - 1ª ed. - Buenos Aires : Colihue, 2015.

192 p. ; 22x14 cm. (Alternativa pedagógica dirigida por Alejandra Mare)

ISBN 978-950-563-807-9

1. Ciencias de la Educación. 2. Pedagogía. I. Título.
CDD 370.1

A Paulo y Federico.

Directora de colección: Alejandra Mare

Diseño de colección: Cristina E. Amado

Diseño de tapa: Mónica V. Breithaupt

Imagen de tapa: Francisco Brennand, grabado ilustrativo del método Paulo Freire.

La autora desea agradecer la autorización del artista Francisco Brennand para la reproducción de una obra creada para su uso en el Método Paulo Freire en los años 60.

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, total o parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de la editorial.

Solo se autoriza la reproducción de la tapa, contratapa, página de legales e índice, completos, de la presente obra exclusivamente para fines promocionales o de registro bibliográfico.



ISBN 978-950-563-807-9

© Ediciones Colihue S.R.L.

Av. Díaz Vélez 5125

(C1405DCG) Buenos Aires - Argentina

www.colihue.com.ar

ecolihue@colihue.com.ar

Hecho el depósito que marca la Ley 11.723

IMPRESO EN LA ARGENTINA - PRINTED IN ARGENTINA

ABREVIATURAS DE LIBROS DE PAULO FREIRE

Para facilitar la lectura se ha optado por utilizar las iniciales de los libros más citados.

EAB	Freire, Paulo, <i>Educación y actualidad brasileña</i> , Siglo XXI, México y Argentina, 2001.
EPL	Freire, Paulo, <i>La educación como práctica de la libertad</i> , Siglo XXI, México, España, Argentina, 1976.
EC	Freire, Paulo, <i>¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural</i> , Siglo XXI, México, España, 1997.
PO	Freire, Paulo, <i>Pedagogía del oprimido</i> , Siglo XXI, México y Argentina, 2002.
PE	Freire, Paulo, <i>Pedagogía de la esperanza</i> , Siglo XXI, México, España y Argentina, 1999.

Además, se ofrece al final del libro una lista de abreviaturas de las diferentes instituciones que se mencionan.

AGRADECIMIENTOS

Este libro es parte de los resultados de la tesis doctoral que realicé en el marco de acuerdos de cooperación entre el la Universidad de París 8, la Universidad Nacional de Entre Ríos y el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM), entre los años 2000 al 2005. Para su realización conté con el soporte de la Embajada de Francia en la Argentina, a través de su Oficina de Cooperación y Acción Cultural. Esos estudios formaron parte de investigaciones que se han venido desarrollando en el marco de proyectos que contaron con apoyo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Nacional de Entre Ríos y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Mi agradecimiento a la profesora Marta Benedetto, ex decana de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, sin cuyo apoyo no hubiera sido posible iniciar esta vinculación con la Universidad de Paris VIII, y a la Lic. María Laura Mendez que continuó brindando soporte para poder continuar los trabajos.

Un reconocimiento especialmente afectuoso a la Dra. Graciela Frigerio, que me acompañó desde la dirección de la tesis en la Argentina, y me abrió nuevos ámbitos de formación y perspectivas que han marcado mi trabajo desde entonces.

Del mismo modo, mi significativo agradecimiento al Dr. Patrice Vermeren que además de orientar y enriquecer el trabajo académico con todas sus lecturas y aportes, brindó generosamente su tiempo para la concreción de las numerosas gestiones.

También quiero mencionar el apoyo del Dr. Stephane Douailler, que brindó apoyo al proceso formativo desde el Departamento de Filosofía de la Universidad de Paris VIII.

Una afectuosa gratitud al grupo APPEAL, espacio inicial de mi formación y en el marco del cual continúo trabajando. En particular a la Dra. Adriana Puiggrós, que estimuló siempre y brindó su importante apoyo para que pudiera dedicar mi tiempo a la realización de la tesis doctoral.

Desde lo personal quiero también agradecer a mi hermana Silvia y mi sobrina Ludmila, que me abrieron generosamente sus casas en Francia y ayudaron en las resoluciones de las diversas cuestiones prácticas. Y a mis hijos Paulo y Federico que acompañaron el proceso y sostuvieron los viajes.

Finalmente, un fuerte reconocimiento al apoyo a la finalización de este manuscrito, en particular a Cintia Rogovsky, Patty Amuchástegui y Natalia Peluso.

INTRODUCCIÓN

Del mito a la relectura

Original y controversial, difícil de etiquetar o encasillar, cuestionado por las izquierdas que lo consideraron reformista, prohibido y encarcelado por las dictaduras que lo acusaron de comunista, a más de medio siglo desde que se conocieron sus primeros trabajos, Paulo Freire ya está a salvo de aquellos reduccionismos. Asistimos, más bien, desde hace dos o tres décadas a esfuerzos por su apropiación de parte de sectores de signos políticos diversos. Sin embargo, la referencia a su obra en contextos políticos e ideológicos diferentes y hasta opuestos da cuenta de lo profundo de su huella, de la perdurabilidad de su marca, más que de una mejor comprensión de su propuesta. Quizá por su estilo sencillo y coloquial, que torna su lectura amigable y placentera por la vía de atenuar —en un gesto pedagógico— la densidad filosófica y política en que basa sus propuestas, ha dado lugar a que sea más leído que comprendido en toda su dimensión y complejidad.

Por esas y otras razones, su nombre continúa siendo asociado rápidamente al clima convulsivo y revolucionario los años de 1960-1970, momento en el que su propuesta fue asumida por actores de varios continentes vinculados a propuestas de transformación radical.

En el escenario latinoamericano de principios del milenio, donde los cambios más profundos en horizontes de igualdad se están llevando adelante por la vía democrática, se hace más evidente la riqueza y actualidad de una relectura de su obra, así como su pertinencia para la realidad de este territorio, en cuya trama profunda se gestó. Como sabemos, la educación moderna en el continente americano —nos referimos al proceso del siglo XIX que dio origen a los sistemas escolares— se ha construido bajo la lógica de negar la capacidad educadora del sujeto popular latinoamericano. Desde esa perspectiva, la re-lectura de Freire en el nuevo escenario ofrece elementos para una pedagogía que acompañe el proceso de las mayorías para constituirse como sujeto político de un proyecto de igualdad.

Este trabajo aborda los primeros años del trabajo freireano, hasta la publicación de su *Pedagogía del oprimido*, obra fundacional en la historia de la educación latinoamericana:

En la introducción se ubica la perspectiva analítica del trabajo, señalando —entre otros aspectos— la importancia de una mirada de conjunto sobre la obra, donde cada elemento cobra sentido en relación con el conjunto. El trabajo se divide luego en dos partes. En la primera se analiza el período que transcurre en sus años de juventud en Brasil hasta el exilio (1947-1964); en la segunda, su paso por Chile, que culmina con su instalación en Ginebra. En ambos casos se ubica el contexto, se describen las principales experiencias que desarrolla y se analizan las obras centrales. Debido a la importancia que en el planteo freireano tiene la cuestión metodológica, se dedica un último punto a ese tema. Allí se analiza su propuesta siguiendo también la hipótesis de dos momentos. Un planteo más joven en sus primeros años, y una maduración con sus trabajos fuera de Brasil. Se describe el método de alfabetización que se diseñó en los años 60 y se abordan las principales categorías, tales como “inédito viable” o “situación límite”.

Los sistemas escolares y la pedagogía moderna

El dispositivo escolar gestado en la segunda mitad del siglo XIX cumplió un papel central en los procesos de formación de la modernidad latinoamericana. Para consolidar su lugar central en la trasmisión cultural debió realizar operaciones de represión y subalternización de otras formas culturales y propuestas pedagógicas, y para esa tarea encontró un sustento sólido en la filosofía positivista.

Estos Sistemas de Instrucción Pública Centralizados y Estatales (SIPCE)¹ que se crearon hacia fines del siglo XIX en casi todos los países latinoamericanos fueron pilares fundamentales para la construcción de los estados nacionales modernos y, gracias a su importante expansión, fueron capaces de incorporar progresivamente a grandes masas de población a los nacientes procesos de modernización, y de inclusión de la región en el mercado mundial. Fueron también, y siguen siendo, el modo más eficaz de alfabetización y transmisión de la cultura hegemónica —que es también derecho a la educación—.

¹ Respecto a la caracterización del SIPCE véase: Puiggrós, Adriana (dirección), “Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema escolar”, en *Historia de la educación en la Argentina*, tomo I, Galerna, Buenos Aires, 1990.

Su construcción marcó el momento de consolidación de una tendencia pedagógica con fundamento en la filosofía positivista, e implicó la desaparición o subordinación de otras líneas de pensamiento educativo. Para ubicar algunas como ejemplo, para el caso de Argentina las escuelas anarquistas no pudieron competir con la expansión del Sistema de Instrucción Pública, o las Universidades Populares del Partido Socialista, o la enseñanza de oficios y alfabetización de las sociedades populares de educación. Todas esas formas comenzaron, progresivamente, a asumirse como complementarias de la escuela estatal sin poner en cuestión su hegemonía.

El discurso educativo sustentado en la filosofía positivista se tornó hegemónico y se vinculó a una lógica de alfabetización-escolarización de la población. Para eso, la escuela desarrolló distintas estrategias hegemónicas del universo cultural de los sujetos sociales y políticos que estaban siendo subalternizados en el terreno político y económico. Se reprimieron, desplazaron, subordinaron distintas expresiones culturales —de modo eficaz, pero también incompleto e inestable— para que la sociedad moderna fuese posible.

La difusión de la tecnología de la lectoescritura creó un nuevo orden, moderno, escolar, extraño para amplios sectores de la población, en especial en el medio rural y para los grupos aborígenes. Progresivamente la escuela fue creando un nuevo horizonte en el cual el analfabetismo fue un significado ligado al déficit cultural². De este modo nació un nuevo nombre para la exclusión, en un registro específicamente escolar.

Esa educación que se denominaba indistintamente “común”, “pública” o “popular”, creada en la segunda mitad del siglo XIX fue la principal herramienta del proceso de construcción de jerarquías culturales. Es decir, de la hegemonización del espacio de todos por un cierto sector, mediante la gestación de un “arbitrario cultural”³. La aspiración de los sectores ilustrados democráticos de educar a toda la población, implicó la exclusividad de su posición como educadores, la ampliación del derecho a aprender vino de la mano de la restricción del de enseñar. En ese sentido podemos decir, a riesgo de simplificar, que el Sistema de Instrucción Pública contribuyó ampliamente a la movilidad social, pero lo hizo a costa de impedir procesos de transformación que obstaculizaran el modelo económico y

² Sobre la jerarquización de la escritura como forma de comunicación y de información, véase: Ford, Aníbal, “Culturas populares y medios de comunicación”, en *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu, Buenos Aires, 1994.

³ Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude, *La reproducción*, Fontamara, México, 1996.

político hegemónico. Partió de la premisa de una desigualdad radical, pero que no puede ser superada sino en detrimento del borramiento de las diversas identidades —de género, étnicas, generacionales, políticas, entre otras— constitutivas del sujeto popular. El dispositivo escolar creó así una nueva superficie de inscripción que fue muy fecunda en la producción de sentidos y subjetividades culturales. A la escuela le correspondió la tarea de construir y homogeneizar un nuevo espacio cultural —gratuito, laico y obligatorio— por medio de la alfabetización de toda la población, promoviendo el acceso al tipo de conocimientos, sensibilidades y disciplinamiento corporal al que contribuye la escritura⁴.

La operación de represión, desplazamiento o subordinación de distintas formas culturales fue eficaz, pero también incompleta e inestable.

Los límites del modelo escolar y la crisis de la educación

Es importante insistir en que ese territorio que la escuela intentó subordinar a una nueva lógica cultural fue siempre de difícil control. El temor a su emergencia ya se hacía presente en la prosa fundadora de la educación moderna en el continente. El texto *Facundo o Civilización y Barbarie en la Pampas Argentinas, Vida de Juan Facundo Quiroga*, escrito por D. F. Sarmiento en 1845, durante su exilio en Chile a causa de su oposición al gobierno de Juan Manuel de Rosas, da cuenta de ello. La lucha del proyecto del interior contra el Buenos Aires agroexportador se hace inteligible en términos civilizatorios y funda un proyecto político pedagógico para América Latina.

Es, por ello, altamente sugerente la admiración y el temor con los que el autor sanjuanino se refiere a aquello que también le repugna; ese emblemático texto de la literatura continental comienza con la evocación al fantasma, admirado y temido, que “sabe” acerca de dolor de un “pueblo”, y que era necesario conjurar:

¡Sombra terrible de Facundo, voy a evocarte, para que, sacudiendo el ensangrentado polvo que cubre tus cenizas, te levantes a explicarnos la vida secreta y las convulsiones que desgarran las entrañas de un noble pueblo! ¡Tú posees el secreto: revélanoslo! Diez años

⁴ Ver, entre otros: Quiróz, María Teresa; Schmucler, Héctor *et al.*, *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, 1995; Ford, Aníbal, *op. cit.*; Ong, Walter J., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, FCE, México, 1987.

aún después de tu trágica muerte, el hombre de las ciudades y el gaucho de los llanos argentinos, al tomar diversos senderos en el desierto decían: “No, no ha muerto! Vive aún! El vendrá!” Ciertamente Facundo no ha muerto; está vivo en las tradiciones populares, en la política y las revoluciones argentinas, en Rosas, su heredero, su complemento [...].⁵

La “barbarie”, que resurgirá con diversos nombres a lo largo de la historia en la Argentina y en América Latina, está presente en el origen del país moderno como “sombra”, como aquello reprimido que amenaza con su regreso: el elemento dislocatorio es constitutivo de la discursividad educativa moderna⁶.

De Facundo a Pedagogía del oprimido

Estas contradicciones y esta complejidad en el nacimiento de los sistemas escolares no implicaron su fracaso, sino que, por el contrario, la demanda de acceso a la escuela pública fue progresivamente asumida por el conjunto de la población. En la Argentina, la rápida expansión del sistema escolar permitió pasar de un 77 % de analfabetismo en 1869 a un 36 % en 1935⁷.

Por otra parte, ese modelo escolar fundacional fue objeto de múltiples intentos de reforma desde el comienzo mismo de su constitución, y comenzó a mostrar signos importantes de agotamiento hacia mediados del siglo XX. Varios factores colaboraron en ese proceso. Por un lado, se puede señalar la constante expansión de la matrícula hacia niveles superiores, a medida que los sistemas escolares cumplían su función de alfabetización y de incorporación de la población a la escuela primaria y a la media. Este proceso hizo que cada vez se tornara más dificultoso imaginar prospectivas en las que el Estado pudiera sostener de modo continuo esa expansión.

⁵ Sarmiento, Domingo, *Facundo o civilización y barbarie*, 3.^a ed., 1868. Consultado en: Proyecto Sarmiento, Obras completas, disponible online: <http://www.proyectosarmiento.com.ar/proyecto.htm> (última consulta: abril de 2015).

⁶ Rodríguez, Lidia, “Crisis del dispositivo escolar. Pensando desde América Latina”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VIII, n.º 15, diciembre de 1999.

⁷ Campobassi, Carlos Alberto, “El analfabetismo en la República Argentina”, en *Serie artículos y documentos*, n.º 13, CENIDE, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1986.

Por otro lado, se iban produciendo también profundos cambios culturales, como por ejemplo aquellos vinculados con la expansión de la televisión, que ponía en tensión el tradicional lugar de transmisión central de la cultura que la escuela había tenido hasta entonces.

Al mismo tiempo, las teorías de la reproducción, de inspiración marxista, colaboraron en ese proceso de cuestionamiento de los sistemas escolares⁸ y, aunque poco fecundas para imaginar propuestas y perspectivas políticas⁹, de todos modos hirieron mortalmente al discurso liberal democrático que legitimó los sistemas escolares.

La escuela, que había logrado impulsar la movilidad social de grandes mayorías, fue puesta en cuestión como nunca antes.

La necesidad de una transformación sustantiva era planteada también, por esa época, por la concepción sistémica. En ese sentido fue importante el aporte de autores vinculados al campo de la Tecnología Educativa. Por ejemplo, Chadwick, Clifton B., quien sostenía que dicho enfoque permite ver al sistema educativo en el conjunto de otros sistemas y así se puede reconocer que tiene un alto grado de consistencia interna, “pero hubo cambios en los objetivos de la educación: demanda creciente, nuevos requerimientos tecnológicos, relación educación-economía de capital humano, etc., que el modelo tradicional no puede. La modificación de elementos aislados no cambiará el modelo básico”¹⁰.

El pensamiento desarrollista de mediados del siglo XX, por su parte, denominó “crisis” a ese agotamiento del modelo escolar. En particular desde la Conferencia Mundial “La crisis de la educación” inspirada por el presidente Johnson y realizada en Virginia en octubre de 1967, con la participación de 150 dirigentes que representaban a 52 países. Según el informe de la conferencia, preparado por Ph. Coombs, “la crisis actual diferiría de las anteriores por cuanto la dinámica interna y las soluciones necesarias son universales, aunque su severidad y su forma varían según los países”.

⁸ Teoría que señala el papel de la educación en la reproducción social. Ver, especialmente: Althusser, Louis, *Los aparatos ideológicos del Estado*, Siglo XXI, México, 1969; Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean Claude, *op. cit.*; Baudelot, Christian, Establet, Roger, *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México, 1971.

⁹ Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2011.

¹⁰ Chadwick, Clifton B., “¿Por qué está fracasando la tecnología educativa?”, en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 2, n.º 4, OEA, 1976.

En términos generales recomendaba realizar adaptaciones para mejorar la oferta educativa existente. La perspectiva hegemónica del desarrollismo era ciega a los aspectos políticos más profundos que esa situación estaba poniendo en evidencia¹¹.

Ese diagnóstico, que proponía soluciones tecnocráticas, operó una simplificación del problema y una reducción de su campo de visibilidad, lo que llevó a limitarlo a cuestiones de control, eficiencia, recursos, a la vez que ocultó las dimensiones sociales e históricas que lo estaban constituyendo. La perspectiva tecnocrática que ignora la compleja problemática que los sistemas escolares afrontaron a partir de la segunda mitad del siglo XIX sigue vigente, y ha sido una de las dificultades para el desarrollo de una perspectiva y un lenguaje revitalizado del campo de la pedagogía que, al recuperar los avances de otros campos del conocimiento, sea capaz de generar perspectivas novedosas.

Es decir, la perspectiva funcionalista es incapaz de ofrecer una salida para los problemas de la escuela y los sistemas escolares porque no reconoce las raíces históricas y el registro político de dichos problemas. A lo largo de esas décadas intensas de mediados del siglo XX, y casi en paralelo, una perspectiva latinoamericana que se inscribió bajo el nombre de “alternativas pedagógicas” o de “educación popular” se desarrolló en la trama profunda de la realidad latinoamericana.

Aquellos viejos fantasmas que se querían conjurar parecían reaparecer. Esa perspectiva disputó de modo inédito la hegemonía del discurso educativo heredado, a la vez que acompañó los distintos proyectos de transformación profunda de diversas sociedades.

El libro de P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (1970), marcó así, hace más de cuarenta años, un punto de inflexión en la historia larga de la educación latinoamericana. Pero la represión dictatorial que siguió a los movimientos populares de la década de 1960 impidió un procesamiento productivo y creativo que hubiera sido capaz de generar nuevas significaciones. Somos, así, herederos de un riquísimo legado marcado de manera traumática y en cuya trama también estamos atrapados, en términos de las dificultades nacionales para la compleja articulación entre historia y memoria¹².

¹¹ Un desarrollo más extenso de este tema se puede ver en Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2015.

¹² Casullo, Nicolás, *Las cuestiones*, FCE, Buenos Aires, 2007.

Desarmar el mito es imprescindible para recuperar su potencialidad transformadora. Consciente de esa necesidad, el propio Freire dijo, en alguna oportunidad: “He logrado ser coherente con lo que digo y con lo que pienso. He vencido mi propio mito [...] y estoy contento por ello¹³”.

CAPÍTULO 1

Estrategias metodológicas y perspectiva analítica de este estudio

Un estilo de producción y de escritura

La vastedad de la obra freireana, dispersa en libros, artículos, conferencias, cartas y testimonios, incluso en intervenciones relevantes que nos llegan por el relato de testigos presenciales, es la primera impresión cuando se inicia el acercamiento sistemático a la obra. En el mismo sentido, como señalan sus principales conocedores¹⁴, su pensamiento no se presenta como un edificio lógico conceptual perfectamente estructurado de una vez y para siempre. Se trata más bien de una escritura circular, que vuelve sobre sí misma y se despliega en nuevas elaboraciones, una forma característica no solo de escritura, sino de producción conceptual. Ello se debe a varias razones.

En primer lugar, las posiciones políticas de Paulo Freire, construidas con sólidos fundamentos filosóficos y teóricos, no tuvieron pretensión de pureza ni exigencias de perfección abstractas. Desde nuestra perspectiva, su preocupación fue profundamente ética y política; no académica, ni ideológica en el sentido de que le preocuparan la adscripción o pureza de principios abstractos.

En ese sentido, se nutrió de fuentes diversas –cristiana, desarrollista, marxista, existencialista, fenomenológica–, por lo cual fue muchas veces criticado por “ecléctico”¹⁵. Sin embargo, su pensamiento no puede ser caracterizado de débil o inconsistente. Su fortaleza no está dada por

¹³ Núñez Hurtado, Carlos, “Prólogo”, en Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005, p. 21.

¹⁴ Respecto al estilo freireano, véase Gadotti, Moacir, “Prefácio”, en Scoguglia, Afonso Celso, *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, Editora Universitária João Pessoa, Brasil, 1999, pp. 5-6.

¹⁵ Paiva, Vanilda, *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*, Extemporáneos, México, 1982; Pérez García, Samuel, *Paulo Freire: educación e ideología*, Toma y Lee, México, 2001.

la adscripción rígida a una línea teórica, sino por la rigurosidad tanto en el planteo de los problemas, como en el desarrollo de las respuestas¹⁶.

En esa línea, aceptó desafíos de construcción históricos, de experiencias concretas y de puesta en programas de gobierno. Se arriesgó a la crítica y se metió en el barro de la realidad como, por ejemplo, cuando se comprometió con Goulart, aun con las críticas que formulara al “populismo”¹⁷. Más tarde, aunque son temas que no abordamos en este libro, aceptó el idioma portugués para la alfabetización en Guinea Bissau a pesar de su desacuerdo, enfrentó las dificultades propias de la gestión pública en la Secretaría de Educación de San Pablo.

Esta posición ya se había puesto de manifiesto desde sus años más jóvenes. Decía en la presentación de su primer trabajo teórico de envergadura:

Al escoger el tema de nuestro trabajo no tuvimos la pretensión de agotarlo [...] sabíamos que era no solo complejo sino hasta cierto punto peligroso, precisamente por su actualidad, por las divergencias conceptuales que suscita (EAB, p. 9).

De ese modo, la fidelidad a ciertos principios de orden ético, político y epistémico le demandó creatividad en cada coyuntura, y por ello revisa y modifica constantemente su propuesta, adecuándose a los diferentes contextos. Se inició buscando respuestas a la dolorosa situación del hombre brasileño del nordeste, y continuó con ese eje organizador profundamente humanista a lo largo de su trayectoria. De ese modo, su propuesta educativa se construyó a lo largo de su vida en diálogo con los procesos políticos y los sujetos con los cuales se fue vinculando.

En segundo lugar, su escritura refleja un modo de elaboración conceptual que articula lo más profundo de la experiencia personal con el conocimiento socialmente acumulado. Fue un intelectual fuertemente formado y

¹⁶ Ver, entre otros: Lens, José Luis, *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*, Yagüe, IPF, SP.NEES, IPF-AT, Argentina, 2001; Gadotti, Moacir, *Um legado de esperança*, Cortez, San Pablo, 2001; Puiggrós, Adriana, “Prólogo”, en: Freire, Paulo; Frei Betto, *Esa escuela llamada vida*, Legasa, Buenos Aires, 1988; Puiggrós, Adriana; Marengo, Roberto, *Pedagogías, reflexiones y debates*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2014; Scoguglia, Afonso Celso, *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, Editora Universitária João Pessoa, Brasil, 1999; Torres, Carlos, *Estudios freireanos*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1995.

¹⁷ Bajo el gobierno del Presidente João Goulart, en 1963, la aplicación del programa de Freire fue extendida a nivel nacional. El plan preveía la inclusión de 2 millones de analfabetos adultos en 20 000 círculos culturales en todo el país.

siempre actualizado. La búsqueda de coherencia fue un horizonte toda su vida, desde sus primeros trabajos, y no solo desde la perspectiva política, sino en un sentido que podríamos llamar existencial. Sus preocupaciones teóricas lo acompañaban en su vida cotidiana. Prueba de ello, por ejemplo, son las influencias de sus afectos más cercanos, que señala en numerosas oportunidades, en particular el de su primera esposa, Elza María Costa Oliveira. Su escritura es la manifestación de una apasionada búsqueda política, ligada a los contextos de modo indisoluble, sobre el que piensa con el aporte de distintas corrientes intelectuales con los que se va vinculando. Debido a ese compromiso en la coyuntura, sin perder la perspectiva de rigor teórico, se movió también en el nivel empírico, de resolución metodológica o técnica. Su pensamiento se construye así en diferentes planos; se lo puede localizar en un determinado territorio y también profundamente relacionado con procesos macro políticos. Es muy importante tener en cuenta ese aspecto para no realizar una lectura descontextualizada y por lo tanto parcial de su obra. Freire plantea este posicionamiento de su pensamiento desde muy joven, “Una verdadera filosofía de la educación no podrá basarse en ideas solamente. Tiene que identificarse con el contexto al que se va a aplicar su acción educativa” (EAB, p. 57).

En esa obra también sostendrá que:

Solo en la medida en que logremos intimar con nuestros problemas, y sobre todo con sus causas y efectos –que no siempre son iguales a los de otros espacios y tiempos, sino por el contrario, casi siempre diferentes– podremos proponer soluciones para ellos (EAB, p. 9).

En tercer lugar, desde la perspectiva freireana, el pensamiento es siempre situado, pero no “emerge” de la “realidad”. Señalamos este punto porque existe un equívoco cuando se afirma que actuó intensamente en la educación popular del Brasil, en la década de 1950 como en los primeros años de 1960, y que solamente después, ya en el exilio, desarrolló la teoría correspondiente a aquella práctica. Por el contrario:

[...] las prácticas desenvueltas por Paulo Freire en la alfabetización y en la concientización de adultos analfabetos manifestaban coherentemente las posiciones teóricas ya sistematizadas y publicadas por el educador en décadas anteriores¹⁸.

¹⁸ Beisiegel, Celso de Rui, *Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire*, 2003. Disponible online: http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.htm (última consulta: mayo de 2015).

En el mismo sentido, Freire sostenía que no era cierto que el problema de la educación brasileña fuera que era “teórica”, si se partía de identificar “absurdamente, teoría con verbosidad”. Por el contrario:

[...] es teoría lo que nosotros precisamos, teoría que implique una inserción en la realidad, en un contacto analítico con lo existente, para comprobarlo, para vivirlo plenamente, prácticamente. En este sentido teorizar es contemplar; no en el sentido distorsionado que le damos de oposición a la realidad, de abstracción (EPL, p. 89).

Desde esta perspectiva se evita el problema del dualismo teoría-práctica que ha obstaculizado a menudo el pensamiento pedagógico ya que no existen prácticas “no discursivas”, “en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia”¹⁹.

En cuarto y último lugar, su escritura es también una búsqueda pedagógica, un esfuerzo por tender el puente de la comunicación. Cercano a la oralidad, busca establecer un vínculo con el lector, al que conduce por los senderos de una idea que se despliega.

La coherencia en la dispersión

La vastedad de su trabajo, la riqueza de los distintos planos en los que se mueve no han sido obstáculo para la unidad de sentido de su obra, lo que ha sido señalado por varios autores²⁰. Por ejemplo, Lens habla de un “sistema político pedagógico abierto”²¹ un “todo unitario y coherente de principios y métodos”²².

Esa unidad está dada por su búsqueda personal de coherencia, por una direccionalidad de sentido, por la preocupación política entendida como una forma fuertemente ligada a la ética. Así lo señala Gadotti: “*De fato, há algo que permanece constante no pensamento de Freire: a sua preocupação ética, seu compromisso com os ‘condenados da Terra’ (em Pedagogia do oprimido), com os ‘excluídos’ (em Pedagogia da autonomia)*”²³.

¹⁹ Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987, p. 179.

²⁰ Lens, José Luis, *op. cit.*

²¹ *Ibidem*, p. 4.

²² *Ibidem*, p. 11.

²³ Gadotti, Moacir, 1999, *op. cit.*, p. 5.

Las revisiones y modificaciones que fue produciendo al tomar en cuenta las críticas que recibía y los diferentes contextos en que se inscribía su trabajo, no rompen la lógica que los estructura. En ese sentido, no hubo rupturas en su biografía intelectual, sino procesos de pasaje-adeacuación-resignificación²⁴.

Si se pierde de vista la lógica de esa unidad, si se toman elementos aislados, se corre el riesgo de fragmentar, simplificar o incluso tergiversar su pensamiento. Los elementos aislados pueden ser subsumidos en las lógicas de la pedagogía tradicional o, por ejemplo, como sucedió con el concepto de “autonomía”, incluso en el discurso educativo neoliberal. Esa fragmentación, que puede facilitar la comprensión de los conceptos desde el sentido común, simplifica su densidad y, por lo tanto, su apuesta política, como por ejemplo, cuando se plantea el diálogo como una situación de amabilidad y buen trato, sobre todo en el trabajo educativo con sectores marginalizados, para construir un vínculo que permita – con enunciados políticos progresistas– nuevas prácticas “bancarias”.

En el mismo sentido, también se corre el riesgo de oscurecer los planteos freireanos si se analizan conceptos y propuestas sin tener en cuenta las problemáticas a las que intentaban dar respuesta, o los interlocutores con los que se estaba debatiendo. Tal es el caso por ejemplo de la “cita”, que por los mecanismos de la descontextualización altera, modifica, trastorna, las posiciones del autor. Un resultado simplificador, por ejemplo, ha sido la lectura de su obra como un antagonismo punto por punto con aspectos cuestionados de la educación tradicional, ha ido produciendo un vaciamiento de un contenido originariamente complejo. Por ejemplo:

Educación bancaria	Educación liberadora
Asistencial	Crítica
Dominación	Liberación
Inhibe el acto creador	Se asienta en el acto creador
Domestica la conciencia	Estimula la reflexión y la acción verdaderas
Desconoce a los hombres como seres históricos	Parte del carácter histórico y de la historicidad de los hombres
Refuerza la permanencia	Refuerza el cambio

²⁴ Torres, Carlos Alberto, *Entrevistas con Paulo Freire*, Gernika, Mexico, 1978.

Para Freire no se trata de modificar los contenidos de una lógica que permanecería inalterable, sino de modificar las estructuras que generan la opresión. Por eso cada una de sus categorías no es isomórficamente la oposición de la otra. Más bien organiza otro modo de articulación entre los elementos con diferentes ejes que los estructuran²⁵.

Es importante destacar, entonces, que el trabajo freireano no puede ser comprendido si no es en la relación que cada elemento guarda con el otro, en torno a nudos que lo organizan.

¿Cómo abordar la obra de Paulo Freire?

Por ello elegimos abordar este período de la obra freireana —que consideramos fundacional en su pensamiento— a partir de las categorías y las argumentaciones que la organizan, ubicando los puntos nodales que articulan el edificio conceptual, que en una primera mirada puede aparecer disperso y cambiante.

Esos aportes no pueden ser leídos por fuera de las experiencias que estaba llevando a cabo, teniendo en cuenta el proceso macro político en el que las mismas se inscribían. Por ello, para una mejor comprensión de su trabajo es importante ubicarlo en el marco de su historia y de las situaciones sobre las que reflexiona.

Por otra parte, elegimos su biografía como el ordenador del análisis, que nos permite dar cuenta de cierto proceso en su producción, de ese movimiento interno de su pensamiento ubicándola en las coordenadas geopolíticas y biográficas en las cuales se desarrolló.

Ubicamos de modo muy rápido, algunos de los autores en los que abrevia en estos trabajos que nos parecieron más relevantes, lo cual da una idea somera de las fuentes en las que se nutre en las distintas etapas.

Esperamos que esta lectura abra caminos para una multiplicidad de otras lecturas posibles, y para textos que han quedado fuera del análisis en este trabajo.

²⁵ La lógica de la articulación la usamos en este texto en el sentido de Laclau y su teoría de la hegemonía, en particular ver: Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal, *op. cit.*

Acercas de la periodización

Son varios los autores que señalan tres grandes momentos en la biografía de Paulo Freire: el primero y el último transcurren en Brasil, el segundo corresponde a los años de exilio entre 1964 y 1980²⁶.

Sin embargo, este primer ordenamiento se complejiza en el esfuerzo por historiar su desarrollo intelectual, ya que este no es completamente isomórfico con su biografía.

Por otro lado, el relato de la construcción de un pensamiento se resiste al establecimiento de fronteras y fechas rígidas. En consecuencia, resulta más adecuado el planteo de Gadotti:

Não há propriamente fases [...] Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno a um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de tema gerador orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação, da comunicação, etcétera²⁷.

En este trabajo abordamos los primeros años del trabajo de Paulo Freire, incluimos también un parágrafo acerca de sus experiencias de infancia y juventud. El joven Freire vive el complejo e intenso proceso de pasaje de la sociedad brasileña —en el marco del contexto latinoamericano—, del nacionalismo popular al desarrollismo; seguidos luego por procesos de radicalización política, a los que ponen fin los golpes militares. En ese sentido, es un analizador del proceso de radicalización del pensamiento latinoamericano del período, de un pasaje desde la centralidad de la problemática del desarrollo hasta la de la liberación.

Un recorrido también desde el hogar al exilio, de lo local a lo extranjero y su riqueza, que, como muchas veces en la historia del continente, ha permitido a los latinoamericanos re-encontrarse, re-conocerse y re-descubrir su historia desde una mirada distanciada.

De ese modo, el trabajo se organiza en dos etapas, y la primera se subdivide, a su vez, en otras dos para dar lugar a algunos datos sobre su biografía que, aun en infancia y juventud, son relevantes a la hora de analizar su trayectoria intelectual:

²⁶ Marchant, Carlos Díaz, *De la liberación a la esperanza. Paulo Freire y su Educación Popular*, Olejnik, Santiago de Chile, 1999, pp. 19-20; Darcy de Oliveira, Miguel, "Paulo Freire", en *Seminario con Paulo Freire y Ana P. de Quiroga: El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière*, Ediciones Cinco, San Pablo, 20-22 de septiembre de 1985, pp. 32-33.

²⁷ Gadotti, Moacir, 1999, *op. cit.*, pp. 5-6.

ETAPA I (1921-1964)

1.1 Infancia y juventud. Paulo se hace educador.

Desde su nacimiento, hasta el inicio de trabajo en el Departamento de Educación y Cultura en el Servicio Social de la Industria de Pernambuco (SESI/PE) (1921-1947).

1.2 Planteo de su proyecto intelectual. Hasta el golpe de estado en Brasil y su exilio a Chile (1947-1964).

ETAPA 2 (1964-1970)

Maduración de la propuesta.

Hasta su ida de Chile hacia Ginebra, pasando por los Estados Unidos.

CAPÍTULO 2

Etapa 1 (1921-1964)

Paulo Freire joven

Contexto

*Del varguismo al desarrollismo*²⁸

Con la Revolución de 1930 Getulio Vargas inició un período nacional popular de consolidación de un nuevo bloque de poder, reestructurando la vieja oligarquía e incorporando nuevos sectores burgueses. A partir del auto-golpe de estado de 1937, surgió lo que se llamó Estado Novo de corte antiliberal, que fue derrocado en 1945 por la oligarquía brasileña, en nombre de la democracia.

Un segundo período de Vargas se inició a partir de las elecciones de 1951, en las que votó alrededor del 20 % de la población mientras que en las elecciones anteriores a 1930, lo había hecho alrededor del 3 %²⁹. En esos años se estableció el llamado Pacto Populista, configurado por la alianza entre el Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), de base sindical, que aglutinaba también fuerzas de izquierda y el Partido Social Democrata (PSD), que representaba a las nuevas elites³⁰. El Pacto representaba la “esencia del populismo: reformismo con conciliación, cambios con acomodación, transformaciones con compromisos”³¹. El gobierno Vargas se

²⁸ Se ha consultado especialmente Bernetti, Jorge Luis, *Latinoamérica: del New Deal a la Revolución Cubana (1935-1961)*, Appeal Ediciones, México, 1982; también: Iglesias, Francisco, *Historia política de Brasil (1500-1964)*, Mapfre, Madrid, 1992; Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México, 1998; Hilsdorf, Hilsdorf, Maria Lucia Spedo, *História da Educação Brasileira: Leituras*, Pioneira Thompson, San Pablo, 2003.

²⁹ Castro, Josué de, *Una zona explosiva en América Latina. El nordeste brasileño*, Solart Hachette, Buenos Aires, 1965, p. 176.

³⁰ Romão, José Eustáquio, “Contextualización. Paulo Freire y el ‘Pacto Populista’”, en *Educação atualidade brasileira*, Cortez, IPF, Brasil, 2001, p. XXVII.

³¹ López, Luis Roberto, *História do Brasil Contemporâneo*, Mercado Aberto, Brasil, 1997, pp. 70-71 (citado en: Romão, José Eustáquio, “Contextualización. Paulo Freire y el ‘Pacto Populista’”, en *Educação atualidade brasileira*, Cortez, IPF, Brasil, 2001).

caracterizó por el esfuerzo modernizador vía la industrialización, con las profundas transformaciones de orden social y cultural que eso implicaba. Se aceleró el proceso de urbanización, se difundió la radio y la televisión. Por otra parte, la reorganización burguesa del antiguo bloque de poder oligárquico, implicaba también el surgimiento del movimiento obrero, y el gobierno apoyó su consolidación con legislación laboral y previsional.

Esta etapa también se caracterizó por medidas nacionalistas, tales como la constitución de la empresa estatal de petróleo y la puesta en marcha de la industria siderúrgica con la creación de una importante acería. Estuvo también marcada por una amplia agitación popular realizada por su Ministro de trabajo, Joao Goulart. En 1954, en medio de las presiones de la oligarquía que llevaban a una aguda crisis política que amenazaba deponerlo, Vargas se suicidó convirtiendo su muerte en un acto político de enorme envergadura.

Después de ese hecho resultó difícil volver a la estabilidad. Entre 1954 y 1955 hubo tres presidentes interinos: el vicepresidente Café Filho, el presidente de la Cámara de diputados, Carlos Luz, y el vicepresidente del Senado, Nereu de Oliveira Ramos. Finalmente, en las elecciones de 1955 resultó triunfante el desarrollista Juscelino Kubitschek y el varguismo logró colocar a Joao Goulart como vicepresidente. Eran años de auge del concepto de desarrollo para explicar la problemática latinoamericana cuya solución estaría dada por un proceso de industrialización, y este gobierno se enmarcó en esa perspectiva. Los "planes de metas" en áreas como las de los servicios de energía, transporte, alimentación, industria de base, y educación ocuparon un lugar central en la agenda del estado.

Sin embargo, el esfuerzo del desarrollo se limitó al sur de Brasil, y al crecimiento de la industria, sin tocar los fuertes intereses latifundistas del nordeste y recrudesciendo así las disparidades regionales. El nordestino emigraba para el centro-sur, en búsqueda de mejores oportunidades, agravando la penuria en las periferias de los centros urbanos.

El gobierno de Kubitschek no logró un desarrollo articulado, ni modificó sustantivamente la política económica, y debió enfrentar fuertes luchas del movimiento obrero y de los estudiantes.

En las elecciones en 1961 fue electo Jânio Quadros, de la Unión Democrática Nacional (UDN), representante de las élites y el PTB, el partido de Vargas, logró nuevamente colocar a João Goulart en la vicepresidencia. Quadros realizó acciones contradictorias con el partido que lo había llevado al poder, como por ejemplo la condecoración al

entonces Ministro de industrias de Cuba, el Che Guevara. Terminó presentando su renuncia el mismo año.

Desde el punto de vista del contexto internacional de la llamada "Guerra Fría", la Revolución Cubana de 1959 impulsaba a los Estados Unidos a desarrollar políticas dinámicas de consolidación de su hegemonía en el continente. El período de Kennedy fue un proceso transformador de la alianza tradicional de los Estados Unidos con los sectores oligárquicos tradicionales, por una con las clases medias emergentes y con los sectores progresistas. En 1961 nació, en la conferencia en Punta del Este, la "Alianza para el Progreso" (ALPRO), que ofrecía una inversión de 20 000 millones de dólares en un plazo de diez años, con los objetivos de propiciar una reforma agraria, mejorar la redistribución del ingreso nacional y financiar obras públicas. Este financiamiento para las primeras experiencias freireanas será un tema controversial, como veremos más adelante.

Las fuerzas conservadoras intentaron evitar que el vicepresidente João Goulart asumiera el gobierno. No pudieron hacerlo, pero recortaron sobremanera sus facultades, por medio de una reforma constitucional que creaba el cargo de primer ministro, de esa manera Goulart asumió en 1961 con su poder muy debilitado. De todos modos, en 1963 se restableció el régimen presidencialista, a partir de un plebiscito donde la población manifestó su amplio apoyo a esa forma de gobierno. Vinculado personalmente a Vargas, considerado su heredero, fue el último presidente laborista. Retomó las ideas de protección al trabajador y de un desarrollo nacional, reorientó el proceso de industrialización, estableció relaciones con la Unión Soviética. Su mandato fue marcado por el enfrentamiento entre diferentes fuerzas políticas y económicas, conflictos sociales, huelgas urbanas y rurales. Para algunos autores, con esta segunda etapa presidencialista de Goulart se iniciaba el período "de mayor radicalismo de la historia política brasileña del presente siglo [...] impulsado en el momento más elevado del nacionalismo popular en este país"³².

El golpe no se haría esperar.

Freire se forma en esa suerte de "pasaje" que ocurre también en varios países del continente, del nacionalismo popular a una radicalización de ciertos sectores, sobre todo jóvenes, en el marco de la hegemonía desarrollista, y que se cierra con golpes militares.

³² Bernetti, Jorge Luis, *op. cit.*, p. 22.

Vive la experiencia nacional popular del varguismo en su infancia y primera juventud, está muy influido en su formación temprana por el período desarrollista de Kubitschek (1956-61), y trabaja luego con Goulart, considerado el heredero político de Vargas.

Las décadas de 1950 y 1960 fueron intensas en todo el continente. Se caracterizaron también por la búsqueda de una identidad latinoamericana, proceso claramente visible en la literatura, las ciencias sociales, la teología. Freire fue uno de los más lúcidos exponentes de ese proceso en el campo de la pedagogía y él mismo se refería a ese período, 40 años después, señalando sus profundos cambios: "Del 59 al 63 la velocidad de las transformaciones en el campo político e ideológico es vertiginosa. En el nordeste, hay importantes triunfos de la izquierda en capitales como Recife y Natal e incluso en provincias como Pernambuco"³³.

Para Freire, ese gobierno "tenía color de centro izquierda sin radicalismos"³⁴. Siempre ha sido muy cauteloso respecto a las posibilidades de transformación social de los gobiernos que llamaba "populistas", aunque valoraba el proceso de avance respecto a la situación anterior. Años después caracterizaba así ese período:

En 1964 Brasil no había hecho revolución alguna, es verdad. Vivíamos la experiencia populista del gobierno de Goulart. Pero vivíamos un momento también de profunda inquietud, de curiosidad, de presencia popular en las calles, en las plazas. El modelo populista vivía su ambigüedad fundamental. Por una parte, estimulando la presencia de las clases populares, igualmente manipuladas, sin las cuales no existiría; por otra, corriendo el riesgo de desaparecer o porque la izquierda, por medio de ellas se hiciese viable, o porque la derecha, por causa de ellas, acabase la fiesta. Eso fue lo que sucedió. Pero, es importante considerar que, en aquel corto período, había una voluntad popular, no importa si mucho más inclinada hacia la rebeldía que hacia la revolución, y una curiosidad también, que pusieron las bases para los planes que coordinamos a partir de la Secretaría de Educación en Brasilia³⁵.

³³ Beisiegel, Celso de Rui, "Paulo Freire y la Educación Popular en Brasil", entrevista realizada por Jean Lauand, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), San Pablo, 8 de mayo de 1998. Disponible *online*: <http://www.hottopos.com/br/rih1/celso.htm> (última consulta: mayo de 2015).

³⁴ Freire, Paulo, *Concientización. Teoría y práctica de la liberación*, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.

³⁵ Freire, Paulo, "Para cambiar la cara a la escuela", entrevista concedida a la revista *Es-*

El 1.º de abril de 1964 se produjo el golpe, como dice Freire, "pintorescamente llamado de 'revolución del 64' por sus ejecutores"³⁶.

Por su parte, Beisiegel, uno de los estudiosos más importantes del pedagogo brasileño, que además trabajó con él en esta etapa, sintetizó muy bien las características de estos años:

Paulo Freire es producto de una época muy peculiar en Brasil. Una época en la cual vivíamos intensamente una contradicción de un país poco capitalizado, pobre, pero que por fuerza de una política que nosotros llamamos "populista" venía extendiendo derechos —en educación, salud, energía, etc.— a sectores más y más amplios de la sociedad. Las reivindicaciones crecían y los partidos de izquierda —con una presencia muy fuerte después de la guerra mundial— se volvieron piezas indispensables en el juego político de aquellos tiempos [...] hubo grandes tensiones políticas, marcadas por la intensificación de las reivindicaciones populares, por la manipulación de esas reivindicaciones con el objetivo de conquista del poder político y, sobre todo, bajo un cuadro internacional en que Brasil era una pieza muy importante en la guerra fría, pues toda la gran región del nordeste —muy pobre y con inmensas masas miserables— era vista, internacional y también nacionalmente, como una segunda Cuba³⁷.

En ese marco general, ubicamos cuatro elementos que fueron muy significativos como condiciones de emergencia de una nueva pedagogía: la importancia geopolítica y simbólica del nordeste brasileño; el papel de la Iglesia Católica, especialmente en Brasil; la fortaleza de las ciencias sociales latinoamericanas, y la importancia que adquirió la educación de adultos.

*El nordeste brasileño*³⁸

En reiteradas oportunidades Freire afirma su identidad nordestina, una de las regiones más pobres del continente por aquellos años.

cola Nova, San Pablo, 26 de febrero de 1989 (publicada en Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México, España, 1997b), p. 37.

³⁶ *Ibidem*, p. 71.

³⁷ Beisiegel, Celso de Rui, 1998, *op. cit.*

³⁸ Autores consultados para este punto, entre otros: Gerhardt, Heinz- Peter: "La Voz Europea. Arqueología de un Pensamiento", en Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.), *Paulo Freire: una biobibliografía*, Siglo XXI, México, 2001, pp. 127-148; Beisiegel, Celso de Rui, 2003, *op. cit.*; Rosas, E., "Testimonio I: Recife, Cultura y Participación. (1950-1964)", en Freire, Paulo, EAB, pp. XLIX-LXXVII.

El también nordestino Josué de Castro, experto en nutrición, presidente del Consejo de Organización para la Alimentación y la Agricultura de las Naciones Unidas (FAO) entre 1952-1956, caracterizaba a la región como “zona explosiva”³⁹ hacia principios de la década de 1960. Según el autor, allí se conjugaban elementos que podrían conformar un dispositivo capaz de detonar en cualquier momento: extrema pobreza, progresiva toma de conciencia de la situación, producto de las transformaciones económicas, sociales y políticas iniciadas desde los años 30, y fuertemente favorecida por una intelectualidad importante, que se venía expresando, por ejemplo, en la literatura con novelistas como Graciliano Ramos y Jorge Amado. Y allí estaba la Revolución Cubana triunfante capaz de encender la mecha.

La preocupación por esa región se agravó después de una nueva sequía en 1958 a raíz de la que se realizó un informe que revelaba que la situación del nordeste era “económicamente alarmante, socialmente trágica, políticamente explosiva y administrativamente en completa desintegración”⁴⁰.

Por entonces, y con el apoyo de la Iglesia nordestina, se creó la Superintendencia del Desarrollo del Nordeste (SUDENE), “al cabo de poco tiempo sería considerada también como un centro institucional de agitación social, de agitación económica científicamente planeada por economistas y técnicos”⁴¹.

Freire hará mención a esta creación como un ejemplo del nuevo modo de gestión del estado (EPL, p. 79). Crecían en la zona gobiernos ligados al varguismo y a las izquierdas y la prensa tanto como los medios de difusión norteamericanos hicieron famosa la región. Así la caracterizaba el *New York Times* en un artículo publicado en 1960:

En Recife las presiones suben. De 800 mil personas cerca de 400 mil están desocupadas o apenas parcialmente empleadas, diariamente llegan miles de las zonas rurales. Viven en “mocambos”, cráteres y agujeros en el suelo, o chozas parcialmente asentadas en regiones fétidas, en las márgenes bajas de los ríos. Cuando las mareas bajan en los tres ríos que cortan esta ciudad, al lado del muelle, las aguas sucias y oscuras de las tierras más altas quedan inmediatamente cubiertas de millares de hombres, mujeres y niños con el agua hasta

³⁹ Castro, Josué de, *op. cit.*, p. 18.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 234.

⁴¹ *Loc. cit.*

la cintura. Pescan cangrejos, un insignificante crustáceo que es su principal fuente de nutrición. Comen lo que consiguen capturar, y venden el resto. Josué de Castro [...] llamó a esto ‘ciclo del cangrejo’ [...] Nadie podrá, por consiguiente, sorprenderse de que Recife sea, desde hace mucho tiempo, el foco comunista más fuerte de Brasil”⁴².

Sintetizando la preocupación, diría el periodista que si “no se hace algo, el nordeste se tornará comunista y tendremos allí una situación diez veces peor que la de Cuba”⁴³.

A pesar de reconocer los niveles escandalosos de pobreza, para la prensa norteamericana la principal causa de la rebelión popular era la infiltración comunista. Sin embargo, siendo una situación extrema, el nordeste no era una excepción en América Latina. El ya mencionado De Castro expresaba: “Dentro de este panorama general de América Latina, el nordeste se ajusta como si fuese una reproducción en pequeña escala, o sea, una miniatura del gran fresco general”⁴⁴.

La Iglesia brasileña

La Iglesia Católica tuvo un papel político y pedagógico muy importante en América Latina, y en Brasil en particular, como señala Beiseigel:

Es en los marcos de esta situación –radicalización de reivindicaciones, lucha por la construcción de un país moderno y desarrollado, lucha política– en los que se puede contextualizar el surgimiento de Paulo Freire. Desde el punto de vista intelectual, una pieza fundamental de esa lucha política fue la Iglesia. La Iglesia, desde los años 40, organizaba su laicado, la Iglesia competía duramente – con las izquierdas y sobre todo con la izquierda marxista– por el influjo junto a las masas populares. Era la Acción Católica y las organizaciones especializadas: la Juventud Universitaria Católica, la Juventud Operaria Católica, etc.: las JEC, JIC, JOC, JUC⁴⁵.

⁴² Reportaje del periodista Tad Szulc, *New York Times*, 31 de octubre y 1.º de noviembre de 1960 (citado en Castro, Josué de, *op. cit.*, pp. 159-162).

⁴³ *Loc. cit.*

⁴⁴ *Ibidem*, p. 197.

⁴⁵ Beiseigel, Celso de Rui, 1998, *op. cit.* Las siglas refieren a Juventud Obrera Católica (JOC), Juventud Universitaria Católica (JUC), Juventud Agraria Católica (JAC), Juventud Estudiantil Católica (JEC), Movimiento de Juventud Independiente Católico (JIC).

Durante los años de juventud de Freire transcurrieron los pontificados de Juan XXIII (1958-1963) y de Pablo VI (1963-1978) y se llevó a cabo el Concilio Vaticano II (1962-1965).

En ese marco, en el continente se produjeron profundas transformaciones particularmente en el modo de entender la vivencia de la fe cristiana. Dos aspectos merecen ser señalados en términos de la importancia en el desarrollo del pensamiento pedagógico: por un lado, el Papa Juan XXIII declaró que la Iglesia quería ser en primer lugar la Iglesia de los pobres y de los desamparados. En América Latina esta posición respaldó con fuerza la "opción por los pobres" como un modo de pensar y vivir la cristiandad y en ese marco, el sujeto "pueblo" pasó a ocupar un lugar central en la definición del sujeto pedagógico. Un segundo aspecto a señalar es la definición de la Iglesia como "Madre y Maestra" no solo de los católicos, sino de todos los hombres y mujeres "de buena voluntad"; y si bien su tarea específica era la evangelización, esta se encontraba estrechamente unida a la promoción humana.

La tarea de un acompañamiento pedagógico a los procesos sociales de corte popular estaba trazada.

En este contexto, un documento conciliar que tuvo mucha importancia y que fue elaborado con la colaboración del clero latinoamericano, entre otros el obispo de Recife Helder Câmara, fue el de *Gaudium et Spes* (1965). En él se apoyaban las tareas de promoción humana que la Iglesia venía desarrollando en el continente, y preparó el camino para la posterior conferencia de Obispos Latinoamericanos de Medellín. Sostenía que la misión que Cristo confió a su Iglesia es de orden religioso, pero de ella derivan otras que son de orden político, económico o social, en la medida en que se busca establecer la comunidad humana según la ley divina. El desarrollo económico debía estar al servicio del hombre; los países ricos debían hacer todos los esfuerzos para erradicar las desigualdades económico-sociales, y dignificar el trabajo, promoviendo la libre asociación. En Brasil, el movimiento renovador tenía un centro de irradiación en el nordeste.

El clero nordestino es el más avanzado del Brasil [...] son hijos de la región y desde la infancia tuvieron conciencia de sus problemas [...] Y esto explicaría la facilidad [...] con que se puede encontrar sacerdotes, monseñores y obispos nordestinos haciendo declaraciones y participando en actos que parecen revolucionarios [...] Sobre todo después de la Conferencia de los Obispos del Nordeste [...] Y para ello se afirman no solamente en las enseñanzas de la Biblia

[...] sino, especialmente, en las últimas encíclicas, tales como la *Rerum Novarum* y la más reciente y realista, *Mater et Magistra*⁴⁶.

Seridó, otro sacerdote del grupo, decía, refiriéndose a los sectores más conservadores de la Iglesia: "Ellos se limitan a dar limosnas a la Iglesia, y yo estoy contra la simple asistencia, porque la caridad cristiana sin la justicia social es un tóxico"⁴⁷.

Vale la pena señalar que estas formulaciones de los sacerdotes y obispos brasileños no contaban con el apoyo de toda la jerarquía amparada en la Confederación Nacional de Bispos (Obispos) Brasileños (CNBB).

La II Conferencia General Latinoamericana celebrada en Medellín (1968), marcó un hito histórico. Por primera vez los obispos de todo el continente denunciaban la situación ignominiosa de los pobres de esta parte del mundo, y en sus documentos sobre educación se visualiza la influencia freireana.

Poco antes de Medellín nacía una nueva forma de hacer teología en el continente, a partir de la conferencia titulada "Hacia una Teología de la Liberación" pronunciada en Chimbote por el sacerdote peruano Gustavo Gutiérrez en 1968, ante un auditorio de sacerdotes mayoritariamente contestatarios, organizados en el grupo ONIS (Oficina Nacional de Investigación Social)⁴⁸. En el texto que recoge esa conferencia, el teólogo Gutiérrez cita varias veces a Paulo Freire y plantea que su *Pedagogía del oprimido* es uno de los más importantes aportes para una liberación, asumida por el propio pueblo⁴⁹.

Vinculado a los círculos católicos por medio de su padre, Freire relata que en su juventud, alrededor de la época en que era profesor de portugués, se había alejado de la Iglesia:

En esta época (alrededor de los 20 años, entre 1941-47), a causa de la distancia, entre la vida, distancia que en mi ingenuidad no podía comprender, el compromiso que esta exige, y lo que dicen los sacerdotes en los sermones del domingo, me alejé de la Iglesia (no de Dios) durante un año [...] Volví a ella gracias sobre todo, a las lecturas

⁴⁶ Meira, Mauritonio, "Nordeste, a revolução de Cristo", en *O Cruzeiro*, 2 de diciembre de 1961.

⁴⁷ Castro, Josué de, *op. cit.*, p. 228.

⁴⁸ Gutiérrez, Gustavo, *Teología de la liberación. Perspectivas*, Sígueme, Salamanca, 1999.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 143.

de Tristán de Atayde⁵⁰ del que siempre me acuerdo y por el que he experimentado desde entonces una admiración sin límites. Al mismo tiempo que a Atayde, leía a Maritain, Bernanos, Mounier⁵¹ y otros⁵².

Freire cuenta con una formación cristiana importante en su juventud, tal como afirma uno de sus más importantes estudiosos:

Paulo tenía gran familiaridad con aquel pensamiento católico que, después, se denominó “tercera vía”, entre el comunismo –y su brutalidad totalitaria– y las brutales desigualdades que caracterizan a la sociedad capitalista⁵³.

El propio Freire nos da varios testimonios en ese sentido. En EPL, refiriéndose a los grupos conservadores, decía:

Llaman subversivos a aquellos que se integran en el dinamismo del tránsito [...] porque amenazan el orden [...] habría “orden” en aquella sociedad (cerrada), resultante del equilibrio de fuerzas que la mantenían. Pero un orden que un cristiano rechazaría (EPL, p. 48).

⁵⁰ Alceu Amoroso Lima (1893-1983), que utilizó el apodo de Tristán de Atayde, fue un significativo intelectual del pensamiento humanista latinoamericano. Convertido al catolicismo a los 35 años, en 1928, fue un muy importante difusor del pensamiento de Maritain en Brasil desde los años 30. A través suyo, Freire se acercó a ese pensador francés. Alceu Amoroso Lima formó parte de la delegación brasileña en el Concilio Vaticano II en 1962. Se opuso al golpe militar del 64. Fue uno de los fundadores de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, de la cual llegó a ser presidente. Esa fue una de las principales Universidades donde Freire trabajó en el último período de su vida. Su influencia fue muy significativa en el Servicio Social del Brasil, y desde allí también Freire recibió influencias a través de su trabajo en el SESI anteriormente mencionado. Faria Pinheiro, Lucí, *Les sources politico-religieuses de l'idéologie critique du service social au Brésil (1960-1990)*, tesis de doctorado, Université de Paris VIII, 2002; Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, p. 130.

⁵¹ En el pensamiento de Emmanuel Mounier (1905-1950), discípulo de Maritain, se encuentran también elementos de continuidad con la doctrina de su maestro y que son también coincidentes con el planeo freireano. Uno muy importante en ese sentido será el concepto de hombre en tanto “se singulariza por una doble capacidad de romper con la naturaleza. Solo él conoce este universo que lo devora, y solo él lo transforma”. (Mounier, Emmanuel, “El personalismo”, *Cuadernos*, n.º 64, EUDEBA, Buenos Aires, 1978, pp. 13-14). El surgimiento de la persona para Mounier es un movimiento de personalización, que en Freire será de humanización. Ese paso de separación del hombre de la naturaleza le abre la libertad creadora y mayores posibilidades de humanización.

⁵² Freire, Paulo, 1974, *op. cit.*, p. 17.

⁵³ Beisiegel, Celso de Rui, 1998, *op. cit.*

Sostenía que la trascendencia del hombre se basaba también en la raíz de su finitud, en la conciencia que tiene de esta finitud, del ser inacabado que es y cuya plenitud se halla en la unión con su Creador. Unión que, por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación (EPL, 53; EAB, 35).

Muchos años después, mantiene la misma posición:

Tengo la convicción de que el pueblo me envía a Marx [...] La tremenda dominación, la explotación. Incluso la concepción religiosa muy mágica de la gente, la comprensión de su miseria como una especie de prueba que Dios estaba imponiendo con el fin de saber si seguían siendo buenos hijos –incluso esto me envió a Marx [...] Me fui convencido de que realmente había que cambiar las estructuras de la realidad [...] mis “encuentros” con Marx nunca me sugirieron que deje mis “encuentros” con Cristo [...] Yo siempre hablé de ambos de una manera muy cariñosa [...] No soy un hombre religioso [...] Yo diría que soy un hombre de fe [...] Nunca acepté ser enseñado por Marx sin hacer preguntas serias también⁵⁴.

Leyó a autores muy difundidos en Brasil en esos años, algunos que ya mencionamos, como Jacques Maritain⁵⁵, Thomas Cardonnel, Emmanuel

⁵⁴ Freire Paulo; Horton, Miles, *We make the road by walking: conversation on education and social change*, Temple University Press, Philadelphia, pp. 245-246. Traducción propia.

⁵⁵ Maritain (1882-1973) fue muy difundido en Brasil en los años 30. Ese pensador, que se convirtió al catolicismo en edad adulta, conceptualizó la “nueva cristiandad”, tratando de dar cuenta de la relación entre vida social y la fe, echando raíces en el pensamiento tomista. Freire cita a Maritain en los dos textos analizados, para oponerse a la excesiva especialización en educación, a favor de una educación integral: “El culto a la especialización deshumaniza la vida humana”. (Maritain, Jacques, *La educación en este momento crucial*, Club de Lectores, Buenos Aires, 1981. *Cuatro Conferencias*, Universidad de Yale, 1943, p. 31). Esa educación se vinculaba directamente con la democracia como forma de vida: “En realidad la concepción democrática de la vida exige primordialmente una educación liberal para todos y un desarrollo humanista general en el conjunto de la sociedad” (*Ibidem*, pag. 32). En el pensamiento educativo de Maritain se encuentran también otros elementos que serán claves en el desarrollo de la pedagogía freireana. Su concepto de hombre anclado en la naturaleza y en la cultura, lo cual lo hace un ser histórico, del cual se deriva la educación como tarea de humanización. Dice Maritain: “La educación es sacar adelante, es un despertar humano, lo que tiene de humano” (*Ibidem*, p. 20). Y por eso mismo es una tarea de liberación. “Es claro, desde este punto de vista, que la tarea del maestro es ante todo tarea de liberación. Liberar las buenas energías es la mejor manera de reprimir las malas...” (*Ibidem*, p. 53). La educación es también legado de la experiencia de generaciones anteriores que le permite acceder a la libertad, en la cual “se determina a sí mismo” (*Ibidem*, p. 12). Respecto a

Mounier y sus radicales interpretes brasileños, Alceu de Amoroso Lima, Henrique Lima Vaz, Herbert José de Souza, entre otros⁵⁶.

Las ciencias sociales latinoamericanas

Freire se alimentó también del rico clima cultural de la década de 1950. Fue un período de surgimiento de un pensamiento social de características nuevas en el continente que buscaba dar cuenta de la identidad latinoamericana, proceso en el cual Brasil tuvo un lugar destacado. Este proceso se inició con la impronta de la categoría de desarrollo, concepto que había nacido en esos años de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), y cobró fuerza con capacidad de gestar institucionalidad y un tipo de producción intelectual que hoy se reconoce como pensamiento latinoamericano⁵⁷.

La intelectualidad política adquirió fuerte impulso militante.

Lo más característico del pensamiento político de la época es su antiimperialismo, su anticolonialismo y su anticapitalismo, sus afanes integracionistas y liberacionistas, su posición popular (o populista)⁵⁸.

El fracaso político de la propuesta desarrollista daría nacimiento a la teoría de la dependencia y a los planteos liberacionistas; y Freire será uno de los intelectuales en los que puede verse esa progresiva radicalización del pensamiento en el campo de la pedagogía.

Como dice uno de los principales biógrafos freireanos:

Los años 50 fueron particularmente importantes para la solidificación del pensamiento de Paulo Freire, con lecturas y reflexiones muchas de ellas comunes a lo que llamo de “una cierta fuerza de trabajo en disponibilidad”, que entonces había en Recife, formada por profesores,

la política plantea que la democracia, eje del planteo freireano, es de base esencialmente cristiana. También abrevará de ese autor para plantear la problemática de que la familia y la escuela, que no siempre cumplen adecuadamente su rol educativo. Plantea por ello que la solución está “en procurar hacerlas más conscientes de su vocación y más dignas de ella; en reconocer no solo la necesidad de la ayuda que mutuamente se prestan, sino también que es inevitable cierta tensión recíproca entre ambas...” (*Ibidem*, p. 37). Maritain adhiere a las ideas de la escuela activa, siempre y cuando se reconozca el papel fundamental del maestro.

⁵⁶ Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, p. 131.

⁵⁷ Devés Valdés, Eduardo, *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*, tomo II: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990), Biblos, Buenos Aires, 2003, p. 21.

⁵⁸ *Ibidem*, p. 136.

artistas, intelectuales, estudiantes insatisfechos con el statu quo, entre los cuales me incluyo⁵⁹.

En ese marco fue muy importante la influencia del Instituto Superior de Estudios Brasileños.

El Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB)

Los intelectuales del ISEB, a los que llama “maestros”, son las referencias más importantes de su tesis publicada luego como Educación y actualidad brasileña, que se analiza más adelante. En particular, citó a trabajos de Roland Corbisier, Álvaro Viera Pinto, Guerreira Ramos, Helio Jaguaribe, Djacir Menezes.

Algunos de esos autores pierden protagonismo a partir de su segundo trabajo, Educación como práctica de la libertad, que también estudiamos más adelante. De todos modos, otros, como Guerreiro Ramos, siguen siendo una referencia importante.

La influencia del ISEB no solo aportó elementos para el desarrollo conceptual. De él se nutre Freire en su juventud para moldear un tipo de intelectual. Así lo expresaba Viera Pinto, uno de los que ejerció mayor influencia:

...La condición para que surja la ideología del progreso nacional es más que la simple yuxtaposición de las clases dirigentes y el pueblo, aunque sea armoniosa, pacífica y consentida; es la existencia de cuadros intelectuales capaces de pensar un proyecto de desarrollo sin hacerlo a distancia, sino consustanciados con las masas⁶⁰.

Se proponía así un modelo de intelectual con una fuerte motivación por la intervención en la realidad. De este modo lo expresa un historiador del ISEB:

...La mayoría de los isebianos se movía básicamente por razones de orden estrictamente ético-humanístico: sensibles ante las injusticias, las opresiones y la miseria de su pueblo. Pretenden, urgentemente, actuar; y procuran hacerlo a través del único instrumento

⁵⁹ Rosas, Paulo, *Paulo Freire: aprendendo com a própria história*, Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, p. 4. Traducción propia.

⁶⁰ Viera Pinto, Álvaro, *Ideología e desenvolvimento nacional*, ISEB, Río de Janeiro, 1956, p. 33 (citado en: EAB, p. 22).

que les está a disposición: la elaboración teórica, o mejor, el pensamiento ideológico⁶¹.

En sus críticas a la escuela, “maravillada ella misma por la sonoridad de la palabra, por la memorización de los fragmentos, por la desvinculación de la realidad, por la tendencia a reducir los medios de aprendizaje a formas meramente nacionales” (EPL, pp. 90-91), Freire se basa en la tradición pedagógica brasileña: “Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho [...] entre los más viejos [...] Roberto Moreira, Artur Rios, Lauro de Oliveira Lima, Paulo de Almeida Campos, Florestan Fernandes (sobre todo sociólogo), Guerreiro Ramos (sociólogo) y otros, entre los más jóvenes” (EPL, p. 91).

En particular, toma elementos de Anísio Teixeira⁶² y Fernando de Azevedo⁶³, vinculados al ISEB. También menciona a Lourenço Filho.

⁶¹ Toledo, Caio Navarro de, *ISEB: Fábrica de ideologías*, Ática, San Pablo, 1977, p. 111. Traducción propia.

⁶² Anísio Teixeira (1900-1971) fue el traductor e introductor en Brasil de John Dewey, al que conoció en su viaje a Estados Unidos en 1927. Freire reconocerá en sus últimos trabajos la importancia de ese educador norteamericano en el desarrollo de su pensamiento. A cargo de la Dirección de Instrucción Pública del Distrito Federal, de 1931 a 1935, durante el varguismo, realizó importantes reformas creando un sistema de educación global de la primaria a la universidad. Debió retirarse del gobierno por las características autoritarias del Estado Novo. En 1951 regresó para hacerse cargo de la Secretaría General de la Campaña Nacional para la Mejora del Personal de Nivel Superior (CAPES), y la Dirección del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP). En ese período creó los Centros Regionales para la Investigación Pedagógica (CRPE), a los que invitó a la inteligencia brasileña a colaborar en la búsqueda de soluciones para los problemas educacionales. Freire destacaba la creación de los CRPE que comenzaron a realizar investigaciones sobre la situación de las escuelas elementales de Brasil. (EAB, p. 96). Todos estos centros serían cerrados por la dictadura de 1964. Desde 1962 y hasta el golpe militar fue miembro del Consejo Federal de Educación y posteriormente Rector de la Universidad de Brasilia.

Al igual que Azevedo fue parte del movimiento intelectual que formaría el ISEB.

⁶³ Fernando de Azevedo (1894-1974) también formó parte del movimiento intelectual que formaría el ISEB. Fue integrante del movimiento reformador de la Educación Pública de la década de 20, impulsado por la Asociación Brasileña de Educación, fundada 1924. Fue el principal introductor en Brasil de Émile Durkheim. Como Director general de Instrucción Pública del Distrito Federal (1926-30), promovió una amplia reforma educacional. Fue también Director General da Instrucción Pública del Estado de São Paulo (1933); Director de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de São Paulo (1941-42); Secretario de Educación y Salud del Estado de São Paulo (1947); Director y creador del Centro Regional de Pesquisas Educacionais (1956-61). Creó y dirigió la

Los tres pertenecieron a un grupo de educadores brasileiros que, junto con otros 24, firmaron en 1932 el Manifiesto de los pioneros de la educación nueva. “Sería el primer gran resultado político y doctrinario de diez años de lucha de la Asociación Brasileña de Educación (ABE) a favor de un plan nacional de educación”⁶⁴. En el manifiesto se defendía el sistema educativo público, gratuito, obligatorio y laico. Se puede considerar el texto fundacional de la educación pública garantizada por el Estado en Brasil⁶⁵.

Surgimiento del ISEB

Si bien el ISEB adquirió importancia durante el gobierno del desarrollista Kubitschek, tenía un antecedente importante en el Instituto Brasileiro de Economía, Sociología y Política (IBESP). Este había nacido en 1953, con el apoyo del Ministro de Educación de Vargas, Cândido Mota Filho, por iniciativa de un grupo de intelectuales de San Pablo y Río de Janeiro conocido como “grupo de Itataia”.

Biblioteca Pedagógica Brasileña (BPB), primera colección de estudios brasileños del país. Varios planteos del autor son tomados por el joven Paulo Freire. Por ejemplo, la desvalorización de “funciones manuales y mecánicas, ejercidas por artesanos, esclavos y libertos” (Fernando de Azevedo, *A cultura brasileira*, Melhoramentos, São Paulo, 1958, p. 47, citado en EAB, p. 48), que serán temas de Freire también. Otras críticas a la cultura y la educación brasileña también son señaladas por Freire, por ejemplo: “la tendencia excesivamente literaria, el gusto de la erudición por la erudición, la propensión o la resignación fácil a las elegancias superficiales de academicismo, el desinterés por las ciencias experimentales, la indiferencia por las cuestiones técnicas y además el divorcio entre el pueblo y los creadores intelectuales, en la política, en la literatura, en las artes” (*Ibidem*, p. 88). Afirmaba Fernando de Azevedo, refiriéndose a las marcas profundas que dejó en nosotros la educación jesuítica: “El libre examen, el espíritu de análisis y de crítica, la pasión por la investigación y el gusto por la aventura intelectual, que apenas amanecían en Europa, sin duda habrían ensanchado nuestro horizonte intelectual y enriquecido en el campo filosófico a nuestra cultura, que quedó sin pensamiento y sin sustancia, casi exclusivamente limitada a las letras” (*Ibidem*, p. 13). De él también tomó elementos para caracterizar la conciencia intransitiva, de las sociedades que Azevedo llamaba “‘delimitadas’ y ‘dobradas’ sobre sí mismas” (*Ibidem*, p. 34; EPL, p. 53).

⁶⁴ Gadotti, Moacir, 1998, *op cit.*, p. 252.

⁶⁵ Cury, Carlos Roberto, “Anísio Teixeira (1900-1971)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXX, n.º 4, diciembre 2000, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, París, pp. 561-572.

El objetivo del IBESP fue “profundizar el estudio de los problemas del Brasil para aportar a su crecimiento”⁶⁶. El grupo esperaba producir:

...el esclarecimiento ideológico de las fuerzas progresistas –la burguesía industrial, el proletariado y los sectores técnicos de la clase media– y la organización política de esas fuerzas (autodefiniéndose) como una vanguardia política capaz y bien organizada⁶⁷.

Se reunieron allí los que serán luego el núcleo más importante del ISEB: Álvaro Viera Pinto, Cândido Méndez, Alberto Guerreiro Ramos, Nelson Werneck Sodré y Roland Corbisier. La dirección estuvo en manos de Hélio Jaguaribe.

El IBESP tuvo una frágil y precaria existencia, un estatuto jurídico impreciso, solo publicó una revista⁶⁸. Finalmente, el grupo se disolvió por discusiones internas, especialmente entre los intelectuales independientes y el grupo ligado a la burocracia varguista⁶⁹.

Según Romão, “la existencia de esas limitaciones presionó al presidente para crear una institución de proyección nacional y jurídicamente mejor definida, en el interés de incentivar el desarrollo nacional”⁷⁰.

Así, el ISEB fue creado por decreto del gobierno provisional de Joao Café Filho, el 14 de julio de 1955. Si bien contaba con “autonomía administrativa y plena libertad de investigación, de opinión y de cátedra”⁷¹, estaba directamente subordinado al Ministerio Nacional.

En su primera etapa fue dirigido por Corbisier, aunque el miembro más activo era Helio Jaguaribe. Participaron en la dirección de los departamentos, o como asesores, importantes intelectuales, tales como Álvaro Viera Pinto, Álvaro Guerreira Ramos, Anísio Teixeira, Nelson Sodré, Roberto Campos.

El ISEB apoyó fuertemente a Juscelino Kubitschek desde la campaña electoral. Cuando en 1956 ganó las elecciones, inició una nueva etapa más sólida.

Luego, en los 60, fueron jóvenes profesores y líderes del movimiento estudiantil los responsables de las nuevas orientaciones que adquirió el

⁶⁶ Toledo, Caio Navarro de, *op. cit.*, p. 111.

⁶⁷ Schwaartzman, (citado en: Romão, José Eustáquio, *op. cit.*, p. XXX).

⁶⁸ Toledo, Caio Navarro de, *op. cit.*, pp. 184-191.

⁶⁹ Romão, José Eustáquio, *op. cit.*, p. XXX.

⁷⁰ *Loc. cit.*

⁷¹ Toledo, Caio Navarro de, *op. cit.*, pp. 184-191.

Instituto, que se tradujeron en una creciente “izquierdización”, y un apoyo al presidente Goulart⁷².

Fue cerrado en 1964, por Paschoal Ranieri Mazzili, que respondía provisoriamente por la presidencia de la república después de la deposición del presidente Goulart.

Para Freire, la intelectualidad brasileña se había históricamente nutrido de Europa o Estados Unidos. Ese pensamiento alienado imposibilitaba el compromiso. El intelectual: “cuanto más quería ser un hombre de cultura menos quería ser brasileño” (EPL, p. 95). En ese contexto, el ISEB había sido uno de los dos intentos importantes de formación de pensamiento en Brasil, el otro había sido la Universidad de Brasilia, también cerrada por el golpe militar. Ellos fueron “un momento en el despertar de la conciencia nacional” (EPL, p. 94).

El Instituto se basaba en “la necesidad de pensar el Brasil como realidad propia, como problema principal, como proyecto” (EPL, p. 95).

Desde la perspectiva freireana:

La fuerza del pensamiento del ISEB tiene origen en esta identificación, en esta integración a la realidad nacional, ahora valorizada, porque estaba al descubierto y, por tanto, era capaz de fecundar, en forma sorprendente, la creación del intelectual que se pone al servicio de la cultura nacional. Esa integración tuvo dos consecuencias importantes: la fuerza de un pensamiento creador propio y el compromiso con el destino de la verdadera realidad (EPL, pp. 94-95).

El ISEB fue acusado por los golpistas de llevar ideas izquierdistas, de haber sido “una de las organizaciones determinadas por Moscú, directamente [...] para la lucha ideológica y el control de la orientación gubernamental de Brasil”⁷³.

La construcción conceptual del ISEB

Si bien la composición ideológica del Instituto no era homogénea, el conjunto de los intelectuales compartía la preocupación por la búsqueda de una ideología del desarrollo para Brasil, desde lo cual acordaban,

⁷² *Loc. cit.*

⁷³ Sodré, Nelson Werneck, *A verdade sobre o ISEB*, vol. 4, Avenir, Río de Janeiro, 1978, p. 67. Traducción propia.

al menos en el momento de mayor productividad, en una perspectiva nacionalista⁷⁴. Imprimió así un sello propio al pensamiento social de la época en el continente, que se conoció como “desarrollismo nacionalista”. Este elemento fue uno de los ejes organizadores de la tesis de Freire (EAB), aunque ya pierde fuerza en su segundo trabajo (EPL).

La adscripción a esta corriente de pensamiento fue una de las razones de las fuertes críticas que Freire recibió de la izquierda brasileña⁷⁵.

En el clima de época, el pensamiento existencialista marcó la producción del ISEB, y así llegará también a Paulo Freire. En particular, influencias de Heidegger, Jaspers, Sartre, Ortega y Gasset, G. Marcel, y, en menor escala, Husserl, Bergson, Merleau-Ponty, Lukács⁷⁶.

Desde esa perspectiva existencialista fue central en el pensamiento del ISEB el concepto de alienación⁷⁷.

El subdesarrollo debía ser analizado como una situación estructural, que no ocurría solo en el plano económico. Y la alienación era entendida como el aspecto que caracterizaba la “superestructura ideológica y cultural”⁷⁸ de los países subdesarrollados. Por ello, sin desarrollo no era posible el surgimiento de una conciencia crítica. Por otro lado, si bien esa problemática fue escasamente tematizada en el ISEB, el subdesarrollo se ligaba a la situación semicolonial. En la situación colonial, se vive una existencia inauténtica, alienada, a través de la aceptación de proyectos ajenos. De todos modos, la relación entre la instancia económica, y la ideológica y cultural no se consideraba de carácter “mecanicista”, sino “dialéctico”.

Decía Corbisier, en términos que Freire recuperará a lo largo de toda su trayectoria: “lo que somos, o mejor, lo que estamos siendo, como nación, no es apenas una resultante de lo que fuimos, más de lo que pretendemos y de lo que queremos ser”⁷⁹.

Procurando salvar tal formulación de la crítica de “idealismo” o de “voluntarismo de la conciencia”, dirá R. Corbisier, más adelante, que no se puede concordar con una afirmación según la cual:

⁷⁴ *Loc. cit.*

⁷⁵ Paiva, Vanilda, 1982, *op. cit.*

⁷⁶ Toledo, Caio Navarro de, *op. cit.*, p. 110.

⁷⁷ *Loc. cit.*

⁷⁸ Corbisier, Roland, *Formação e problema da cultura brasileira*, ISEB, Ministério da Educação e Cultura, Río de Janeiro, 1960 (citado en: Toledo, Caio Navarro de, *ISEB: fábrica de ideologías*, Ática, San Pablo, 1977, p. 71). Traducción propia.

⁷⁹ Toledo, Caio Navarro de, *op. cit.*, p. 94.

...Las creaciones del espíritu nada tienen que ver con la infra-estructura económica de la sociedad; —pero tampoco concuerda con la tesis marxista— [...]: “pensar las creaciones del espíritu como simples epifenómenos del proceso de la producción económica [...] tendrá siempre el proyecto ideológico la determinación en última instancia”⁸⁰.

Por eso, la independencia económica “es condición necesaria, pero no será condición suficiente de emancipación”⁸¹. Ese punto será central para el desarrollo de un proyecto pedagógico.

El ISEB asumía una lectura de la dialéctica del amo y el esclavo, para explicar la relación de dominación y servidumbre que se daba entre las metrópolis y las colonias, transformando al otro en objeto⁸². El concepto de proletario utilizado se basaba en Toynbee. Para ese autor, el proletariado histórico corresponde a “todo individuo o grupo que de alguna forma está inserto en una sociedad dada una determinada fase de su historia, mas de la que no forma parte efectivamente”⁸³.

Este punto será también estructurador del pensamiento freireano, se enriquecerá luego con el aporte del marxismo y será recuperado para construir la categoría de oprimido. Otro elemento que Freire asumió fue la idea de la relación del hombre con su “circunstancia”. Esa categoría luego será reemplazada por otras, como la de “mundo”.

Posiblemente esta influencia provenga de R. Corbisier, quien trabajaba en el ISEB la cuestión cultural, especialmente los aportes de Ortega y Gasset y de G. Marcel⁸⁴. Decía Corbisier:

Lo que sabemos sobre las relaciones de los hombres con su circunstancia, en el sentido orteguiano de la palabra, o con el mundo en la aceptación heideggeriana del término, nos permite comprender la formulación del problema de la cultura brasileira función de las categorías de la filosofía de la existencia⁸⁵.

⁸⁰ *Loc. cit.*

⁸¹ Corbisier, Roland, *op. cit.*, p. 71.

⁸² *Loc. cit.*

⁸³ Toynbee, A. J., *A Study of History*, Royal Institut of International Affaire, Apud, 1955; Mendes, Cândido, *Memento dos vivos: A esquerda católica no Brasil*, Tempo Brasileiro, Río de Janeiro, 1966 (citado en: Toledo, Caio Navarro de, *ISEB: fábrica de ideologías*, Ática, San Pablo, 1977, p. 8).

⁸⁴ Toledo, Caio Navarro de, *op. cit.*, pp. 93-94.

⁸⁵ Corbisier, Roland, *op. cit.*, p. 94.

Es importante recordar el ya mencionado tema de los distintos tipos de conciencia, Freire los tomaba de autores de este Instituto, en particular de Corbisier.

La idea de "dialogación", que luego será simplemente "diálogo", tiene un antecedente en la de "parlamentarización", del profesor Guerreira Ramos, del ISEB (EAB, p. 28).

Cândido Mendez le brindó elementos para caracterizar la conciencia campesina. En EC, le resulta útil para dar cuenta de la situación de los pobladores chilenos que en ciertos lugares "se encuentran, de tal forma próximos al mundo natural, que se sienten más como parte de él, que como sus transformadores. Entre ellos y su mundo natural (y también necesariamente cultural) hay un fuerte 'cordón umbilical' que los liga" (EC, p. 34).

En PO toma también a ese autor⁸⁶ para caracterizar el sentimiento religioso de la conciencia oprimida.

Dentro del mundo mágico o mítico en que se encuentra la conciencia oprimida, sobre todo la campesina, casi inmersa en la naturaleza, encuentra, en el sufrimiento, producto de la explotación de que es objeto, la voluntad de Dios, como si fuese el creador de este "desorden organizado" (PO, p. 57).

Viera Pinto es una de las influencias del Instituto más importantes. En el texto de PO le brinda importantes elementos para discutir el tema del método dialógico de la pedagogía liberadora.

En ella, el método deja de ser un instrumento de manipulación. Dice Viera Pinto citado por Freire: "Por definición, la conciencia es, pues, método entendido este en su sentido de máxima generalidad. Tal es la raíz del método, así como tal es la esencia de la conciencia, que solo existe en tanto facultad abstracta y metódica"⁸⁷.

Toma elementos del mismo autor para caracterizar el concepto muy importante de "situación límite". Viera Pinto había a su vez tomado esa categoría de Jaspers, pero eliminando el contenido pesimista que tenía en ese autor.

Para el Viera Pinto citado por Freire, las "situaciones límite" no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen

⁸⁶ Mendes, Cândido, *op. cit.* (citado en: PO, p. 57).

⁸⁷ Vieira Pinto, Álvaro (citado en: PO, p. 66).

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)"⁸⁸.

Toma también de Viera Pinto la categoría de "actos límites", "aquellos que se dirigen a la superación y negación de lo otorgado, en lugar de implicar su aceptación dócil y pasiva" (PO, p. 116).

Educación de adultos

En las décadas de 1960 y 1970 la modalidad de educación de adultos se expandió, impulsada tanto por los organismos internacionales que asumieron concepciones desarrollistas, como por grupos políticos y organizaciones de base que fueron generando la corriente de la educación popular que se articulará con las luchas sociales de la época. Esa expansión de la modalidad en América Latina es también un síntoma de la insuficiencia de los sistemas escolares para cumplir el proyecto decimonónico de alfabetización universal⁸⁹.

No es entonces casual que su crecimiento sea paralelo a la instalación de la idea de crisis de los sistemas escolares.

Las políticas impulsadas por los organismos internacionales suponían la existencia de un único modelo de desarrollo basado en las sociedades de los países centrales y, para lograrlo, América Latina debía superar obstáculos internos entre los cuales el cultural era un factor central. La educación se tornaba estratégica para el desarrollo y la superación de la pobreza que, de lo contrario, generaba un terreno fecundo para el enemigo, desde la perspectiva de consolidar en el continente un bloque alineado a la política norteamericana en el marco de la guerra fría⁹⁰.

En ese esfuerzo de consolidación hegemónica, el presidente Kennedy promovió, como se mencionaba antes, la firma de ALPRO. En el terreno educativo se proponía, como una de sus metas, la eliminación del analfabetismo y la ampliación de las enseñanzas secundaria, vocacional, técnica y superior. Ello exigía la realización de reformas sustantivas especialmente en las estructuras agraria, tributaria y educativa, y la realización de planes, programas y proyectos técnicamente elaborados

⁸⁸ Vieira Pinto, Álvaro, *Consciência e realidade nacional*, vol. II, ISEB, Río de Janeiro, 1960, p. 284 (citado en: PO, p. 116).

⁸⁹ Rodríguez, Lidia, "Educación de adultos y actualidad", en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, año 5, n.º 8, 1996, pp. 80-85.

⁹⁰ Puiggrós, Adriana, 1994, *op. cit.*, p. 212.

que tenderían, entre otros objetivos, a mejorar los recursos humanos mediante la elevación de los niveles generales de salud y educación⁹¹.

En ese marco se produjo un importante apoyo a programas de educación de adultos, que posibilitaron que, de modo paralelo a las propuestas hegemónicas para la modalidad, en el continente se desarrollaran diversas experiencias que irían dando forma cada vez más consistente a la corriente de educación popular, surgidas a veces en el mismo seno que las experiencias de organismos y gobiernos. La Campaña de Alfabetización de la que Paulo Freire fue responsable durante el gobierno de Goulart, que terminó a causa del golpe militar en 1964, encontró apoyo entusiasta y financiero en la ALPRO.

La propuesta desarrollista que creció en el continente era coherente con el movimiento mundial que se expresó en la Conferencia de Montreal en 1963. La educación de adultos dejó de pensarse como una educación compensatoria y una acción ocasional, para abarcar todas las posibilidades organizadas de educación a cualquier nivel y pasar a ser una parte de las políticas educativas. En esa línea, la 3ª. Reunión Interamericana de Ministros de Educación (Bogotá, Colombia) en 1963 recomendó concretamente la creación de un organismo responsable, en el Ministerio de Educación, para la educación de adultos. Se avanzaba así hacia la creación de subsistemas o para-sistemas. Complementariamente, se avanzaba desde el concepto de educación fundamental al de alfabetización funcional, vinculándola de modo más directo con el desarrollo.

Con esa concepción nació el Plan Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA). El Plan, financiado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con la orientación técnica y la ayuda financiera de la UNESCO, se inició en 1966 en cincuenta países del tercer mundo. De América Latina, con apoyo del CREFAL, participaron Bolivia, Chile, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

El concepto de alfabetización funcional de ese programa, sobre la base de su modelo de evaluación, tenía una perspectiva individual del crecimiento articulado con un modelo de desarrollo similar al de los países centrales. Así:

⁹¹ Assis Grieco, Francisco de, *La ALPRO y el desarrollo de América Latina*, Letras, México, 1967.

...El analfabeto "inserto en el medio" ha sido estimulado por la esperanza de una ganancia personal y equipado con el conocimiento y el *know how* para ofrecer una respuesta adecuada al estímulo [...] puede acceder a un mayor consumo de bienes materiales⁹².

De modo paralelo, la educación popular se irá expandiendo en una línea opuesta, construyendo una perspectiva donde las posibilidades del desarrollo se ligarían, más que a un ascenso personal, a la posibilidad de la acción política ligada al proceso de concientización y a la praxis de liberación.

De todos modos, el impulso dado por gobiernos y organismos internacionales fue muy importante, incluso para generar espacios donde diversos actores fueron capaces de dejarse interpelar por las realidades de los territorios y generaron experiencias alternativas.

Se avanzaba en la construcción de propuestas educativas de características tales que respondieran a las necesidades específicas de la población adulta. En ese sentido, hacia la década del 60 cobra centralidad el concepto de educación permanente. Si bien no era un concepto nuevo en el campo de la educación de adultos, ya había sido proclamada en la conferencia de Montreal y en la conferencia de Tokio adquirió el rango del tema de la conferencia: "la educación de adultos en el contexto de la educación permanente"⁹³.

Educación de adultos en Brasil

En Brasil, la educación de adultos ya había comenzado a ser percibida como una problemática específica a partir de la experiencia de reforma del Distrito Federal (1933-1935) y de las discusiones desarrolladas durante el Estado Novo, como consecuencia de los resultados del censo de 1940 que arrojó como dato la existencia del 55 % de analfabetos de 18 años y más. Desde fines de los años 1940 y principios de 1950 se desarrollaron programas masivos de educación de adultos.

Brasil no tuvo el desarrollo educativo que las democracias liberales de fines del siglo XIX impulsaron en otros países latinoamericanos. Según la UNESCO en 1960 Argentina y Uruguay tenían índices de analfabetismo inferiores al 9 %, mientras que en Brasil ese porcentaje

⁹² Infante, Isabel, "Investigación sobre analfabetismo funcional en algunos países de América Latina", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 14, n.º 2, 1991, p. 63.

⁹³ Lowe, John, *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*, Sígueme, Salamanca, 1978.

llegaba al 39 %⁹⁴. Según Freire, hacia finales de los años 50 se calculaba un porcentaje del 50 % para el total nacional⁹⁵, y eso significaba además que esos 16 856 600 hombres y mujeres estaban también excluidos del derecho al voto⁹⁶ ya que recién con la Constitución brasileña de 1988 los analfabetos comenzaron a ejercer este derecho.

Con la perspectiva desarrollista de Kubitschek, empezó la preocupación por la formación de trabajadores, en orden al proceso de industrialización que se quería impulsar⁹⁷. Conjuntamente, comenzaban a ponerse en evidencia las limitaciones de las campañas y de las misiones rurales lanzadas hasta entonces. En ese marco, se convocó al II Congreso Nacional de Educación de Adultos que analizamos más adelante, en el cual Freire tendrá una participación destacada.

Al igual que en otros países latinoamericanos, durante los años de 1960 y 1970 se dio un particular proceso en el cual los jóvenes, estudiantes, otros militantes políticos, sociales y religiosos, realizaban distinto tipo de experiencias de trabajo educativo y de promoción humana con sectores populares. Esas acciones eran sostenidas por el Estado, Universidades, Iglesias; de fundamentos liberales, marxistas y católicos. Buscaban formar sujetos conscientes de su posición en las estructuras socio-económicas del país, promoviendo la participación política:

Todos pretendían la transformación de las estructuras sociales, económicas y políticas del país [...] la creación de una sociedad más justa y más humana [...] fuertemente influidos por el nacionalismo, pretendían el rompimiento de lazos de dependencia del país con el exterior y la valoración de la cultura auténticamente nacional, la cultura del pueblo⁹⁸.

Entre otras, fueron muy significativas las experiencias de educación popular por radio en Río Grande del Norte, especialmente Nathal y luego Aracaju:

⁹⁴ Datos del *Anuario Estadístico de la Unesco*, UNESCO, 1963.

⁹⁵ MEC, *Educação para o desenvolvimento* (citado en: EAB, p. 86; EPL, p. 97).

⁹⁶ Ver para este punto, entre otros: Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*; Beisiegel, Celso de Rui, 2003, *op. cit.*; Rosas, E., *op. cit.*

⁹⁷ Paiva, Vanilda, *Educação Popular e educação de adultos*, Loyola, San Pablo, 1983, pp. 161-162.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 230.

La Iglesia, que durante toda nuestra historia educativa se había dedicado prioritariamente a la educación de las élites, comenzaba a interesarse más profundamente por la educación de las masas⁹⁹.

El movimiento de Nathal comenzó a hablar de concientización probablemente en el mismo momento que Freire, o tal vez unos años antes¹⁰⁰. Creada por la prefectura en 1961, se puso en marcha también la campaña "*De pé no chão também se aprende a ler*" (aun los descalzos pueden aprender a leer). El gobierno central intentó coordinar esos movimientos locales:

Las ideas de recomposición del poder político y de sustitución del modo de producción coexisten con las esperanzas de manipulación del electorado potencial por los sectores ligados a la máquina gubernamental¹⁰¹.

El presidente Jânio Quadros determinó por decreto de 1961 que el gobierno federal aportaría recursos para la realización de un Movimiento de Educación de Base (MEB) por intermedio de las emisoras católicas, a través de convenios con el Ministerio de Educación y Cultura y otros órganos de la administración federal. El MEB reflejaba las transformaciones del pensamiento de los cristianos en Brasil. A partir de 1962, comenzó a caracterizarse como un movimiento de cultura popular y a buscar una metodología que trascendiese la mera organización de escuelas radiofónicas¹⁰².

Entre 1962 y 1964 crecían en el país los Centros Populares de Cultura y los Movimientos de Cultura Popular. Estos últimos se habían originado con el creado en mayo de 1960 en Recife por el mencionado alcalde socialista, del que Freire fue uno de sus más fervientes fundadores, como se describe más adelante¹⁰³.

⁹⁹ *Ibidem*, p. 221.

¹⁰⁰ Agostini, Nilo, *L'option communautaire: conscientisation des pauvres et évangélisation: l'exemple du Brésil*, Editions du Cerf, París, 1990, p. 56.

¹⁰¹ Paiva, Vanilda, 1983, *op. cit.*, p. 164.

¹⁰² Sobre estos aspectos las citas corresponden a la obra de Paiva, Vanilda, 1983, *op. cit.*, pp. 166-224.

¹⁰³ *Ibidem*, p. 236.

Infancia y adolescencia. Paulo se hace educador

“...nadie nace educador, nadie nace médico o ingeniero o profesor...”¹⁰⁴.

Nos parecieron significativas varias menciones que Freire realiza a lo largo de su obra acerca de experiencias tempranas que van modelando una trayectoria, poniendo en evidencia que su desarrollo teórico y político está anclado en su experiencia vivencial.

Elegimos algunos de esos comentarios que nos resultaron más claros, y que sintetizan aspectos centrales de su biografía fundantes de su trayectoria posterior.

Una síntesis de esos primeros años la realiza de este modo:

Las dificultades que viví en la infancia, si no trágica, difícil, y la forma en que mis padres se comportaron en la confrontación de las dificultades fueron ambas [...] importantes en la formación de mi persona, a la que continúa mi formación como educador, sin ninguna dicotomía entre ellas. La muerte de mi padre —cuando tenía 13 años, el trauma de su ausencia—, la bondad de mi madre, su lucha para que pudiese estudiar; la figura de un excelente educador de Recife, Aluízo Araujo, [...] y a quien debo el estudio gratuito en su colegio, algunos profesores cuyo testimonio aún recuerdo, la llegada a mi vida, cuando apenas comenzaba mi carrera jurídica en la Facultad de Derecho de Recife de Elza [...] diez años de experiencia político-pedagógica con trabajadores de áreas urbanas y rurales de Pernambuco, mi trabajo académico, lecturas fundamentales, una cierta camaradería con Cristo y con Marx, para susto de algunos cristianos y desconfianza de otros marxistas ingenuos. Todo eso conforma, principalmente, los ingredientes, todo esto tiene que ver con mi trayectoria como educador. Y a todo esto, con importancia no menor, continúa el impacto que me causaría la experiencia, desafiante, del exilio¹⁰⁵.

Menciona también lo que podríamos llamar características de su personalidad, que considera propias de un educador. Estas se manifes-

¹⁰⁴ Freire, Paulo, “Lecciones de un reto fascinante”, entrevista realizada por Carlos Alberto Torres (Universidad de California), grabada en San Pablo, 1990 (publicada en Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México, 1997b), p. 116.

¹⁰⁵ Freire, Paulo, 1989, *op. cit.*, p. 70.

taban desde su infancia y, al haber sido atendidas, fueron inclinando su trabajo hacia la educación:

Mi carrera de educador comenzó exactamente durante mi experiencia como educando cuando, bien o mal, aquellos gustos fueron estimulados, atendidos o rechazados¹⁰⁶.

Ubica de modo significativo a sus padres como también gestores de su pensamiento, por ejemplo en la experiencia del diálogo. La personalidad y actitud de su padre, Joaquim Temístocles Freire, policía militar de Pernambuco, “espiritista [...] bueno, inteligente, capaz de amar” y su madre, Edeltrudes Neves Freire: “católica, dulce, buena, justa: mi madre”. Dice Freire de la relación de sus padres: “El respeto de mi padre por las creencias religiosas de mi madre me enseñó desde la infancia a respetar las opciones de los demás”.

Su infancia y primera juventud transcurrieron durante los años del gobierno de Vargas. Experiencias personales de ese período que dejan huella fueron el traslado de la familia de Recife a Jaboatao, debido a la crisis del 30, y la muerte de su padre poco después. La cercanía infantil con las dificultades económicas, el contacto temprano con la pobreza y la vivencia de la opresión le permiten dar contenido a las lecturas teóricas que realizaría luego:

La experiencia de la infancia y la adolescencia con niños, hijos de trabajadores rurales y urbanos, mi convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida, la manera como la mayoría de sus padres nos trataban a Temístocles —mi hermano mayor inmediato— y a mí, su “miedo a la libertad” que yo no entendía ni llamaba de ese modo, su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, encontré descritos por Sartre¹⁰⁷ como una de las expresiones de “connivencia” de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados, hospedaban a los opresores (PE, p. 17).

Hay otra cuestión muy importante a un lado en mi vida que tiene que ver con mi tarea como educador. En mi infancia tuve compañeros que vinieron de diferentes clases sociales [...] Yo era una especie de conjunción, por lo que refiere a la relación entre las dos clases. Y jugábamos juntos al fútbol en la calle en la cual vivíamos

¹⁰⁶ *Ibidem*, p. 68.

¹⁰⁷ Sartre, Jean Paul, “Prefacio”, en Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*, FCE, México, 1963, p. 17. (Es una nota al pie en el texto de Freire).

[...] Recuerdo lo mucho que me sorprendió el tener hambre, a pesar de que yo tenía algo para comer. Pero yo sabía que algunos de mis compañeros casi no comían, pero eran felices como yo en el partido de fútbol [...] Me pregunté a mí mismo constantemente por qué, ¿por qué es posible que algunos niños comen y algunos otros no?¹⁰⁸.

Se inicia como profesor en 1941, cuando enseña portugués en el colegio en que había terminado sus estudios secundarios y dice al respecto:

No nací profesor, como afirmé antes, pero el gusto de la curiosidad, la afirmación de mí mismo, el riesgo de la aventura, el respeto de los otros y de mí en que crecí señalaban al profesor apasionado que juzgo ser o estar siendo hoy¹⁰⁹.

[...]

En la adolescencia [...] Despierto, soñaba haciéndome profesor, enseñando el idioma portugués [...] A los diecinueve años la necesidad de ayudar a la familia ganando algún dinero se juntó al gusto de enseñar y al no menor gusto que tenía por los estudios de la lengua portuguesa [...] Mi padre falleció cuando yo tenía trece años y las dificultades de la familia continuaban, a pesar del esfuerzo y de la dedicación de mi hermana y de mis hermanos mayores, Armando, Stela y Temístocles¹¹⁰.

[...]

Hay algo que, desde el punto de vista de la comprensión que tengo del proceso en que vine haciéndome educador, me parece de fundamental importancia. Me refiero casi al vicio que se apoderó de mí y al que jamás renuncié —el de pensar la práctica [...] Era como si fuese una especie de instinto llevándome a pensar, a indagar, en torno de lo que yo hacía. Cuanto más pensaba la práctica a la que me entregaba, tanto más y mejor comprendía lo que estaba haciendo y me preparaba para practicar mejor [...] Así fue también como nunca dicotomicé teoría y práctica, jamás las percibí aisladas una de la otra, pero sí en permanente relación contradictoria, procesal¹¹¹.

En 1943 ingresó en la Universidad de Recife, donde se recibirá luego de abogado. Sin embargo, puso fin a esa carrera antes de comenzar.

¹⁰⁸ Freire, Paulo; Horton, Miles, *op. cit.*, pp. 57-58.

¹⁰⁹ Freire, Paulo, 1990, *op. cit.*, pp. 117-118.

¹¹⁰ *Loc. cit.*

¹¹¹ *Ibidem*, p. 122.

Me emocioné mucho esta tarde, hace poco —le dije a Elza—. Ya no seré abogado. No es que no vea en la abogacía un encanto especial [...] Pero no es la abogacía lo que yo quiero. Hablé entonces de lo ocurrido [...] Del joven dentista delante de mí a quien había invitado a conversar conmigo, abogado de su acreedor. El dentista había instalado su consultorio, si no totalmente, al menos en parte, y no había pagado sus deudas [...] “Me equivoqué dijo él [...] No tengo cómo pagar lo que debo...” [...] Yo lo escuché callado [...] para después decir: “Creo que usted, su esposa, su hijita [...] van a vivir unos días como si estuvieran entre paréntesis en relación con las afrentas de la deuda. Hasta la semana que viene no podrá ver a su acreedor, a quien le voy a devolver el caso [...] Quisiera decirle también que con usted concluye mi paso por la carrera sin siquiera iniciarlo” [...] aquella tarde, repitiendo a Elza lo dicho, no podía imaginar que un día, tantos años después, escribiría la *Pedagogía del oprimido*, cuyo discurso, cuya propuesta tiene relación con la experiencia de aquella tarde, también y sobre todo lo que significó en la decisión de aceptar la oferta de Cid Sampaio que me traía Paulo Rangel. Es que dejar definitivamente la abogacía aquella tarde, habiendo oído de Elza; “Yo esperaba esto, tu eres un educador”, nos hizo pocos meses más tarde, en un comienzo de noche que llegaba con prisa, decir que sí al llamado del SESI, a su División de Educación y Cultura, cuyo campo de experiencia, de estudio, de reflexión, de práctica, se constituye como un momento indispensable para la gestación de la *Pedagogía del oprimido* (PE, p. 16).

Elza, su esposa y madre de sus hijos

Muchas veces Freire menciona la importancia que tuvo en su vida Elza María Olivera, su primera mujer y madre de sus cinco hijos, con quien se casó en 1944, y era maestra. A partir de su matrimonio comenzó a interesarse en la educación.

...me casé a los 23 años, en 1944, con Elza Maia Costa Olivera [...] Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de manera sistemática en los problemas de la educación [...] Licenciado en Derecho en la Universidad que hoy se llama Federal de Pernambuco [...] Abandoné el derecho después de la primera causa...¹¹².

¹¹² Freire, Paulo; Horton, Miles, *op. cit.*, p. 62.

Ocho nietos. No tengo más a Elza, ella no está más en este mundo. Mis amigos dicen que está acá. Acepto su amabilidad, pero no está [...] Elza ejerció una fantástica influencia en mí, y puedo decir que ella fue una de las marcas en mi vida [...] Cuando estaba enseñando portugués, estaba educando. Pero yo no lo sabía y fue Elza quien me clarificó eso. De pronto empecé a reunir todos los viejos sueños y reconocer cómo se vinculaban entre sí¹¹³.

En varias obras relata conversaciones con su esposa que tuvieron una importancia fundamental en la construcción de su pensamiento:

...me tomó tiempo aprender que la gente con la que estaba trabajando tenía ya muchos conocimientos. La pregunta para mí era cuáles eran sus niveles de conocimiento y cómo los habían obtenido. Recuerdo que ella [Elza] solía ir conmigo cada noche cuando tenía encuentros con trabajadores, en Recife o fuera de Recife. Una vez al mes en cada lugar teníamos programas educativos con maestros y padres. Aprendí cómo discutir con el pueblo, aprendí a respetar sus saberes, sus creencias, sus sentimientos, sus deseos, sus expectativas, su lenguaje. Después de un encuentro, Elza me dijo: "no podés captar el interés de la gente mientras hablás con el lenguaje que vos usás" [...] La cuestión es saber lo que saben y cómo lo saben, para aprender a enseñarles cosas que no sé si mi conocimiento es necesario, porque a veces no es necesario. A veces es necesario, pero la necesidad todavía no es percibida por el pueblo. Entonces, una de las tareas del educador es también provocar el descubrimiento de la necesidad de conocer y no imponer aquel conocimiento cuya necesidad todavía no se ha percibido¹¹⁴.

Surgimiento de un proyecto intelectual 1947-1964

En estos años de juventud se plantean sus preocupaciones centrales, sus temas y categorías así como también un estilo de producción intelectual. Se define un programa de trabajo, que luego se despliega en toda su trayectoria.

¹¹³ *Loc. cit.*

¹¹⁴ *Ibidem*, p. 66.

Experiencias

"...Todo el tiempo anterior a aquel en que escribí la *Pedagogía del oprimido* y el tiempo mismo en que la escribí fueron tiempos plenos de práctica sobre la que pensé teóricamente"¹¹⁵.

Las experiencias más importantes a las se refiere fueron las del Servicio Social de la Industria (SESI) y al Movimiento de Cultura Popular (MCP):

Trabajando en un departamento de Servicio Social, aunque de tipo asistencial –SESI–, reanudé mi diálogo con el pueblo, siendo ya un hombre. Como director del Departamento de Educación y Cultura del SESI en Pernambuco y después, en la Superintendencia, de 1946 a 1954, hice las primeras experiencias que me conducirían más tarde al método que inicié en 1961. Esto tuvo lugar en el movimiento de Cultura Popular de Recife, uno de cuyos fundadores fui y que más tarde se continuó en el servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; me correspondió ser el primer director¹¹⁶.

El Movimiento de Cultura Popular (MCP) tuvo vida corta, nació en 1961 y fue abolido en 1964, con el golpe militar. Pero tuvo una presencia muy importante en Brasil. Fue allí donde nació mi gran indagación [...] El trabajo anterior que hice en el SESI (Servicio Social de la Industria) desde 1947 servía de fundamento para mi pregunta (sobre el método) [...] El llamado método Paulo Freire fue concebido entre 1961 y 1963, cuando fue aplicado en Angicos (*Río Grande do Norte*). Pero nada nace cuando se piensa que nació [...] Desde 1947 yo trabajaba en aquello que vino después¹¹⁷.

A continuación se analizan esas y otras experiencias del período.

Los inicios: trabajo social y educación social

El joven Freire –tenía por entonces menos de 30 años– se inicia en el campo del trabajo social, del cual seguirá siendo una referencia importante. Por ejemplo, en el 2.º Encuentro de Escuelas del Servicio Social

¹¹⁵ Freire, Paulo, 1990, *op. cit.*, p. 125.

¹¹⁶ Freire, Paulo, 1974, *op. cit.*, p. 17.

¹¹⁷ Freire, Paulo, "Educação pela Fome" (Educación por la pobreza), entrevista realizada por el diario *Folha de S. Paulo*, 25 de mayo de 1994. Traducción propia.

del norte que se realizó en 1964, será invitado como conferencista¹¹⁸. Quizás por esa vinculación con el trabajo social se refiere a esa primera experiencia del SESI como de “educación social”. Sin embargo, en el proceso de radicalización política de su pensamiento, ese concepto — muy presente en la actualidad en el marco del desarrollo en América Latina de la “pedagogía social”¹¹⁹ de origen europeo— irá desapareciendo de su obra.

Inició su experiencia como director y luego como superintendente del Departamento de Educación y Cultura en el Servicio Social de la Industria de Pernambuco (SESI/PE), de 1946 a 1957. Ese trabajo fue una de las referencias más importantes de la propuesta conceptual que desarrolló en su tesis *Educación y actualidad brasileña*.

En muchas ocasiones, Freire plantea la importancia de esa experiencia para sus elaboraciones posteriores. Citamos algunas:

...otro momento fundamental para mi formación de educador [...] es el exacto momento que acostumbro llamar de “mi reencuentro con trabajadores rurales y urbanos” [...] En mi infancia había tenido como compañeros de juegos [...] a niños pobres, hijos de trabajadores del campo y de trabajadores urbanos [...] Cuando tenía veinticinco años fui invitado a trabajar en una institución de servicio social, que atendía a trabajadores urbanos y a pescadores, y cuyas actividades de naturaleza educativa me llevaron a las áreas rurales y urbanas también, próximas a Recife¹²⁰.

[...]

Si en la infancia pasé a convivir con hijos de campesinos y de trabajadores urbanos, ahora, a los veinticinco años, en el SESI, pasé a convivir con pescadores, con obreros urbanos, con campesinos. Es por eso por lo que hablo de “reencuentro”...¹²¹.

[...]

Casi siempre en las ceremonias académicas, en que me torno doctor *honoris causa* de alguna universidad, reconozco cuánto debo también a hombres como este del que hablo ahora, y no solo a científicos, pensadores y pensadoras que igualmente me enseñan

¹¹⁸ Faria Pinheiro, Lucí, *op. cit.*

¹¹⁹ Ver, entre otros, Núñez, Violeta, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Gedisa, Barcelona, 2002.

¹²⁰ Freire, Paulo, 1990, *op. cit.*, pp. 122-123.

¹²¹ *Loc. cit.*

ron y continúan enseñándome y sin los cuales y las cuales no me habría sido posible aprender, inclusive del obrero de aquella noche [...] Casi siempre, en las ceremonias académicas, lo veo de pie, en uno de los costados del salón grande, la cabeza erguida, los ojos vivos, la voz fuerte, clara, seguro de sí mismo, hablando su habla lucida.

[...]

“Acabamos de escuchar —empezó— unas palabras bonitas del doctor Paulo Freire [...] Ahora yo quiero decirle al doctor algunas cosas en que creo que mis compañeros están de acuerdo [...] ¿Usted sabe dónde vivimos nosotros? ¿Usted ya ha estado en la casa de alguno de nosotros?”

Comenzó entonces a describir la geografía precaria de sus casas [...] Habló de la falta de recursos para las más mínimas necesidades... (PE, p. 23).

[...]

“...Ahora fíjese doctor en la diferencia [...] Usted llega a su casa cansado. Pero [...] una cosa es llegar a su casa, incluso cansado, y encontrar a los niños bañados, vestiditos [...] y otra es encontrar a los niños sucios, con hambre, gritando [...] Si uno les pega a los hijos y hasta se sale de los límites no es porque uno no los ame. Es porque la dureza de la vida no deja mucho para elegir”. Esto es saber dar clase, digo yo ahora... (PE, pp. 24-25).

Esa experiencia fue fundamental: “La *Pedagogía del oprimido* no podría haberse gestado en mí solo por causa de mi paso por el SESI, pero mi paso por el SESI fue fundamental, diría incluso indispensable, para su elaboración” (PE, p. 16).

Un biógrafo de Freire describe con mucha claridad cómo en esa experiencia se encontraban los gérmenes de su propuesta posterior:

La labor educativa desarrollada en el SESI buscó una mayor integración entre los estudiantes, los padres y el director de la institución. En este contexto, Paulo Freire opera una revisión de todo su trabajo para adecuar el lenguaje y las técnicas de enseñanza al universo lingüístico y cultural de la gente con la que trabajaba. Las dificultades encontradas con los trabajadores del SESI y padres de alumnos, en su mayoría analfabetos, surgieron en él el deseo de educación crítica y la búsqueda de una solución al problema de la alfabetización¹²².

¹²² Agostini, Nilo, *op. cit.*, p. 99.

Esta experiencia terminó con su renuncia, por las “críticas a su actuación democrática y abierta y por el estilo de libre administración”¹²³.

Durante esos años también se dedicaba a la docencia universitaria, dictando la materia de Filosofía de la Educación en la Facultad de Servicio Social de Recife: “Una escuela de militantes católicas”¹²⁴, y luego en la Escuela de Bellas Artes de Pernambuco (hoy en la Universidad pública de Pernambuco).

La convergencia de la realización de experiencias con la reflexión filosófica será una constante del pensamiento freireano.

En su reflexión sobre ese trabajo del SESI, ya se ubican los principales elementos de su propuesta. Mencionamos solo algunos, ya que la obra se analiza con más detenimiento más adelante.

Su preocupación inicial es que el hombre brasileño “se insertara auténticamente en el proceso de democratización política y cultural del país” (EAB, p. 14), y en la organización de su vida en la comunidad¹²⁵. Era una experiencia “auténtica” en la medida en que se encontraba “en relación de organicidad con nuestra actualidad [...] que ofrecía al hombre proletario oportunidades para su participación” (EAB, pp. 17-18).

También fue “una experiencia de acción democrática”, en el sentido de que significaba: “promoción de la conciencia predominantemente transi-tivo-ingenua de nuestro hombre proletario hacia la crítica” (EAB, p. 14).

Se trataba de llamar “a los obreros al debate, no solo de sus problemas sino de los problemas comunes. De los problemas de su barrio. De su ciudad (EAB, pp. 16-17):

Nunca dictamos una solución a los trabajadores ligados al SESI, a través de sus clubes. Nunca dictamos una solución a los padres de los alumnos de las escuelas sesionas, ligados a ellas y a nosotros por medio de sus asociaciones. El camino de nuestros proyectos fue siempre el del diálogo [...] por medio del cual se iba conociendo progresivamente la realidad. Realidad en análisis, en discusión (EAB, p. 22).

La experiencia que “se fundamentó en esa intimidad” con el grupo, permitió observar “la creciente evolución del modo de ver sus problemas. De analizar las cuestiones en discusión” (EAB, p. 21).

¹²³ Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, p. 128; Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.), *op. cit.*, p. 128.

¹²⁴ Beisiegel, Celso de Rui, 1998, *op. cit.*

¹²⁵ Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, pp. 129-130.

En este primer trabajo remarcaba la “receptividad a un liderazgo democrático” (EAB, p. 21). Ese liderazgo “exige de los que dirigen una creciente convivencia con el pueblo y sus problemas, porque solamente desde ahí es posible encontrar soluciones” (EAB, p. 21).

Una de las discusiones que lo alejan del cargo se planteaba en términos de la importancia que Freire le daba a la participación responsable de los trabajadores en la resolución de sus problemas, oponiéndose a un planteo paternalista.

En los Clubes de Trabajadores “Freire y sus colegas intentaron impulsar la discusión de los problemas individuales de los trabajadores. Estos no deberían dejar la responsabilidad de la solución de sus problemas a cargo de la institución SESI”¹²⁶.

Algunos años después daba cuenta del modo en que esta experiencia le permitió comprender los primeros elementos de una propuesta dialógica en el sentido que tematizará y teorizará más adelante:

Aprendimos una lección importantísima: no todas las cosas que desde nuestro punto de vista se ven buenas y acertadas lo son, realmente, vistas desde el ángulo de los trabajadores. Y no hay otra solución que la de tratar de conseguir su adhesión mediante la explicación, la posibilidad de experimentar la cosa propuesta. Nunca por la imposición (EAB, p. 22).

Como vemos, en este primer trabajo ya se ubica también el modo propio de la producción freireana, se trata de una construcción a partir de la lectura crítica de las prácticas.

Trabajo en escuelas

Contemporáneo con el trabajo en el SESI, el joven Paulo desarrolla un trabajo pedagógico en varias parroquias de Recife, principalmente católicas¹²⁷. Allí comienza también a plantearse un “sistema Paulo Freire” y así relata Gerhardt la experiencia de *Casa Amarela en Recife*:

Siete unidades de la parroquia, desde preescolar hasta educación de adultos, trabajaban juntas en el desarrollo del currículo y la for-

¹²⁶ *Loc. cit.*

¹²⁷ Relata la experiencia de la Escuela de Especialización Ageu Magalhães-Estrada do Arrabal, 3228, Casa Amarela, en Recife. Freire, Paulo, 2001, *op. cit.*, p. 115; Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, p. 130.

mación de maestros [...] Las técnicas como el estudio en grupos, la acción en grupo, las mesas redondas, los debates y la distribución en fichas temáticas eran practicadas en ese tipo de trabajo [...] sus colaboradores y él mismo, comenzaban a hablar de un "sistema" de técnicas educativas, el Sistema Paulo Freire¹²⁸.

Reflexionando sobre estas experiencias surgió la idea de diálogo.

Cada vez se amplía más la "dialogación" entre esa unidad pedagógica y las familias de sus alumnos, que cada día se sienten más integradas a la vida total de la escuela de sus hijos. Las informaciones que nos dan hoy los dirigentes y maestros de esa unidad pedagógica son de que los patrones de disciplina, de aprendizaje, de vitalidad, de orden, crecen constantemente, a medida que la "dialogación" aumenta (EAB, p. 23).

Freire ve como un importante resultado el de "un fuerte sentido de responsabilidad social de los padres, unidos entre ellos por una asociación progresivamente interesada en la solución de los problemas comunes..." (EAB, pp. 22-23).

Las experiencias de vinculación de la escuela con la familia, adquirida en estos trabajos de colaboración en círculos católicos, en esta y otras parroquias de Recife¹²⁹ fue otra de las referencias en su tesis del 58 (EAB).

Congreso de educación de adultos

El II Congreso Nacional de Educación de Adultos fue convocado y patrocinado por entidades públicas y privadas con apoyo del Ministerio de Educación y Cultura¹³⁰. Tuvo lugar en Río de Janeiro entre el 9 y el 16 de julio de 1958 y de él participó el joven Paulo Freire que se hallaba en proceso de elaboración de su método. Fue un momento significativo donde se pusieron en escena la perspectiva hegemónica y las propuestas de la educación popular en proceso de construcción. Este evento señaló el inicio de un nuevo momento educativo en Brasil en el que surge una nueva generación de educadores que recibió la influencia del Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB), Jacques Maritain, de Teilhard

¹²⁸ Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, p. 130.

¹²⁹ Freire, Paulo, 2001, *op. cit.*, p. 115; Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, p. 130.

¹³⁰ Paiva, Vanilda, 1983, *op. cit.*, p. 206; Agostini, Nilo, *op. cit.*, pp. 99-100.

de Chardin y de Emmanuel Mounier. Todos ellos muy importantes en el pensamiento freireano, como se analiza más adelante. Se iniciaba la división entre los cristianos conservadores, que defendían la enseñanza privada y los que optaban por la educación popular.

El presidente Kubitschek abrió el congreso planteando su importancia desde su perspectiva desarrollista, esperando aportes sustantivos para la modalidad, al afirmar:

El elemento humano convenientemente preparado, que necesita nuestra expansión industrial, comercial y agrícola, ha sido y continúa siendo uno de los puntos flacos de movilización de fuerza y recursos para el desarrollo [...] El Gobierno espera de este Congreso no solamente el examen crítico de los procesos y métodos y de los resultados de los planes de educación de jóvenes y adultos llevados a cabo por el Ministerio de Educación y Cultura, por los Estados, municipios y entidades privadas y religiosas, sino, también, principalmente, la formulación de una doctrina sobre la materia, que deberá orientar al gobierno y a los particulares en el planeamiento y la conducción de programas de educación de adultos, frente a las condiciones del país, en rápida y continua transformación¹³¹.

En los Seminarios Regionales Preparatorios del Congreso de Pernambuco, Freire presentó el tema "La educación de adultos en las poblaciones marginales: el problema de los mocambos". Allí, un año antes de la presentación de su trabajo *Educación y actualidad brasileña* ya plantea los gérmenes de lo que será la base de su propuesta.

Tempranamente ubicaba las características de una pedagogía vinculada con la realidad existencial de los alumnos, desde una perspectiva humanista, necesaria para impulsar el proceso de desarrollo que urgía promover en Brasil. En su presentación ya planteaba:

...La indispensabilidad de la conciencia del proceso de desarrollo por parte del pueblo y la emersión de ese pueblo a la vida pública nacional [...] la revisión de los trasplantes que pesaban sobre nuestro sistema educativo, la organización de cursos que correspondiesen a la realidad existencial de los alumnos, el desarrollo de un trabajo educativo "con" el hombre y no "para" el hombre, la creación de grupos de estudio y de acción dentro del espíritu del

¹³¹ Kubitschek, Juscelino, Discurso en el II Congreso, en: *Anais do II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, 1958 (citado en: Paiva, Vanilda, 1983, *op. cit.*, pp. 208-210).

autogobierno, el desarrollo de una mentalidad nueva en el educador, que debería pasar a sentirse parte del trabajo de surgimiento del país; propugnan, finalmente, la renovación de los métodos y procesos educativos [...] sustituyendo el discurso por la discusión y utilizando modernas técnicas de educación de grupos con ayuda de recursos audiovisuales¹³².

Se oponía a la concepción hegemónica de “erradicación del analfabetismo”, propio de la época, y las características auto positivas que se le suelen otorgar. Decía entonces:

...nuestro gran desafío, por eso mismo, dentro de las nuevas condiciones de vida brasileña, no era solo el alarmante índice de analfabetismo y su superación. No sería la sola superación del analfabetismo, la alfabetización puramente mecánica, lo que llevaría la rebelión popular a la inserción. El problema para nosotros trascendía la superación del analfabetismo y se situaba en la necesidad de superar también nuestra inexperiencia democrática. O intentar simultáneamente las dos cosas¹³³.

Movimiento de Cultura Popular (MCP) y Servicio de Extensión de la Universidad de Recife

En el marco del MCP y del Servicio de Extensión de la Universidad de Recife es donde la propuesta metodológica se realizó de modo sistemático.

El MCP fue creado en mayo de 1960, por iniciativa de estudiantes universitarios, artistas e intelectuales pernambucanos socialistas y cristianos que se aliaron en el esfuerzo de la Alcaldía de la ciudad, a cargo del socialista Arraes desde 1960¹³⁴.

Los socialistas Miguel Arraes, intendente de Recife entre 1959 y 1962 y luego gobernador del estado de Pernambuco hasta el golpe militar, y Pelópidas Silveira, vicegobernador del Estado de Pernambuco entre 1959 y 1963, fueron acusados por trabajar junto con comunistas y perseguidos especialmente después del golpe de 1964. Freire “estaba entre los más entusiastas defensores y fundadores del movimiento”¹³⁵, que se multiplicaría después en todo el país.

¹³² Paiva, Vanilda, 1983, *op. cit.*, p. 210.

¹³³ La misma idea, con leves modificaciones, ya la había planteado en *Educación y actualidad brasileña*, pp. 86-90.

¹³⁴ Paiva, Vanilda, 1983, *op. cit.*, p. 236.

¹³⁵ Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, p. 132.

En 1961, como coordinador del Proyecto de Educación de Adultos del MCP lanzó una de las instituciones básicas de la propuesta freireana: el “círculo de cultura”.

Él mismo relata:

...instituímos debates de grupo, tanto en búsqueda de la aclaración de situaciones, como en búsqueda de la acción misma, que surge de la clarificación. La programación de esos debates nos la ofrecían los propios grupos en entrevistas que manteníamos con ellos y de las cuales extraíamos los problemas que les gustaría debatir. Entre otros temas, el “nacionalismo”, “fuga de divisas”, “evolución política del Brasil”, “desarrollo”, “analfabetismo”, “voto del analfabeto”, “democracia”, se repetían de grupo en grupo. Se esquematizaban estos y otros asuntos con ayuda visual, y se presentaban a los grupos en forma de diálogo. Los resultados eran sorprendentes. Luego de seis meses de experiencia, nos preguntábamos si no sería posible hacer algo en la alfabetización del adulto, con un método también activo que nos diese resultados similares a los que veníamos obteniendo al analizar los aspectos de la realidad brasileña (EPL, pp. 98-99).

Comenta uno de sus estudiosos y colaboradores:

Recuerdo esos Círculos de Cultura con la emoción de quien piensa en su Universidad de Utopía. Por lo menos en mis fantasías, eran lo que debe ser una de las dimensiones académicas fundamentales: una institución abierta al debate. Ideas, problemas, inquietudes. Ciencia y filosofía. Arte. Creación. Vida. Para participar de aquellos debates no se exigía “papeles de notaría”¹³⁶.

La primera experiencia con su método fue en Recife, en un sitio que se llamaba “Poço da Panela”, con cinco analfabetos de zonas rurales, de los cuales dos desistieron al segundo o tercer día¹³⁷.

Así relata estos primeros ensayos:

Proyectábamos una ficha en la que aparecían dos vasijas de cocina, en una escrita la palabra “azúcar” y en otra “veneno”. Y abajo: “¿cuál

¹³⁶ Rosas, Paulo, *Como vejo Paulo Freire*, Recife, Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, 1991 (citado en: Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.), *Paulo Freire: una biobibliografía*, Siglo XXI, México, Argentina, 2001, p. 36).

¹³⁷ Beisiegel, Celso de Rui, 1998, *op. cit.*

de las dos usaría ud. para su naranjada?”. Pedíamos entonces al grupo que intentase leer la pregunta y diese la respuesta oralmente. Respondían después de algunos segundos: “azúcar”. Usamos el mismo procedimiento en relación con otros aspectos, como por ejemplo el reconocimiento de líneas de ómnibus y edificios públicos. En la vigésimo primera hora uno de los participantes escribió con seguridad: “Yo estoy espantado de mí mismo” (EPL, p. 99).

Alejamiento del MCP

El conflicto que motiva su salida del MCP es la primera puesta en escena de un punto central de su desacuerdo con ciertos grupos de izquierda, que se reeditará en sus discusiones en Chile, y está presente de manera constante a lo largo de la obra freireana. Dicho desacuerdo se produjo a partir de una cartilla de alfabetización que el MCP utilizaba con un texto titulado “Livro de Leitura de Adultos”, inspirado en el abecedario ¡Venceremos! del movimiento de alfabetización cubano¹³⁸.

Esa cartilla contenía cinco palabras generadoras: “*povo*” (pueblo), “*voto*”, “*vida*”, “*saúde*” (salud) y “*pão*” (pan), a partir de las cuales se formaban frases como “El voto pertenece al pueblo”, “El pueblo sin casa vive en mocambos”, “En el nordeste solo habrá paz cuando las injusticias sean eliminadas de sus raíces”, “La paz surge sobre la base de la justicia”.

Freire se oponía a esos materiales y proponía una enseñanza con base en textos populares: “Los eslóganes producirían siempre ‘efectos domesticadores’, tanto fueran de derecha como de izquierda”¹³⁹.

Como consecuencia de estos desentendimientos redujo su colaboración con el MCP y comenzó a trabajar desde el servicio de extensión de la universidad¹⁴⁰.

Trabajo en la universidad

Fue invitado a la Universidad de Recife por Joao Gonçalves da Costa Lima, que fue el primer vicerrector y rector desde 1962. Primero se desempeñó como asesor especial de relaciones estudiantiles y, más tarde, en 1962, creó el servicio de extensión de la Universidad del cual fue su primer director y allí “se dedicó de lleno a la construcción del método”¹⁴¹.

¹³⁸ *Loc. cit.*

¹³⁹ *Loc. cit.*

¹⁴⁰ Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, pp. 132-133.

¹⁴¹ Beisiegel, Celso de Rui, 1998, *op. cit.*

Las primeras experiencias sobre el método de alfabetización. Apoyo gubernamental

A partir del conocimiento que tuvo de esos trabajos, Calazans Fernández, de la elitista Unión Democrática Nacional y Secretario de Educación del gobierno de Aluísio Alves en Río Grande do Norte, visitó a Freire en Recife y le propuso desarrollar los Círculos para la Alfabetización. El financiamiento para el proyecto de esas primeras experiencias provenía de la ALPRO, lo cual generaba contradicciones porque el equipo de Paulo era de “la Unión Estadual de Estudiantes”, de izquierda y fue muy criticado por aceptar ese financiamiento:

Mi posición era [...] primero, tener autonomía política y pedagógica; segundo [...] el dinero podría venir de donde viniese [...] tercero, no recibiría dinero [...] tenía mi cargo en la universidad [...] Pero algunos amigos, gente seria, gente buena, sostenían que eso era dar apoyo al imperialismo norteamericano¹⁴².

Para sostener esa posición, Freire estableció algunas condiciones para llevar a cabo la experiencia. Pidió que se llevara a cabo un convenio entre la Secretaría de la Educación de Río Grande do Norte y el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife; estableció que él se haría cargo como director del Servicio de Extensión Cultural, y no sería empleado por el gobierno; y cualquiera que fuera la ciudad escogida para desarrollar la primera experiencia, no debería ser visitada por el gobernador durante el proceso¹⁴³.

Aceptadas las condiciones, el gobernador indicó Angicos para la primera experiencia, ciudad a la que estaba afectivamente ligado. El alcalde era Djalma Maranhão, “comunista y adversario del gobernador, desarrollaba una intensa campaña de alfabetización” (De pie descalzo también se aprende a leer)¹⁴⁴.

Según otros datos, el método también fue empleado en Joao Pessoa, capital del Estado de la Paraíba y en la ciudad de Mossoró, en el Estado de Río Grande do Norte, difundiéndose rápidamente¹⁴⁵.

¹⁴² Freire, Paulo, 1994, *op. cit.*

¹⁴³ Freire, Paulo; Guimarães, Sérgio, *Aprendendo com a própria história*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1987; Freire, Paulo, 1994, *op. cit.*

¹⁴⁴ Goes, Moacyr, *De pie en el suelo también se aprende a leer*, Civilización Brasileña, Río de Janeiro, 1980.

¹⁴⁵ Agostini, Nilo, *op. cit.*, p. 105.

El MEB, anteriormente mencionado, tomó el “método Paulo Freire” como línea programática antes de 1964. Con estas experiencias quedaron asentadas las bases del método Freire, que luego se irá enriqueciendo con otros trabajos y desarrollos conceptuales.

Campaña Nacional de Alfabetización

Al año siguiente de esa experiencia, Paulo Freire fue invitado por el Presidente João Goulart (1962-1964) y por el Ministro de Educación, Paulo de Tarso C. Santos, para repensar la alfabetización de adultos en el ámbito nacional.

El 28 de junio de 1963, el ministro de Educación y Cultura creó una Comisión de Cultura Popular para la implementación del método en la capital del país, Brasilia, con la idea de extenderla luego a todo el territorio. El 21 de enero de 1964 el presidente de la República firmó el Decreto n.º 53465 creando el Plan Nacional de Alfabetización¹⁴⁶.

Como decíamos antes, Goulart es considerado heredero político del varguismo y el último presidente del Partido Trabalhista. Entre sus alianzas estaba el socialista Miguel Arraes, intendente de Recife, con el que Freire colaboraba.

Entre junio de 1963 y marzo de 1964, cuando Castello Branco encarceló a Freire e interrumpió los trabajos, pudo realizarse la primera parte del Plan Nacional de Alfabetización que consistía en la formación de los coordinadores de los grupos de alfabetización. Llegaron a realizarse cursos de formación en la mayor parte de las capitales de los Estados de Brasil. Se preveía la instalación de 20 000 círculos de cultura que alfabetizarían a dos millones de alumnos en un año¹⁴⁷. Este proceso no implicaba solamente el acceso a la lectoescritura, sino que tenía incidencia muy concreta en el terreno electoral: “en el Estado de Sergipe, por ejemplo, el plan debía añadir 80 000 electores a los 90 000 existentes; en Pernambuco, el número de votantes pasaría de 800 000 a 13 000 000, etc.”¹⁴⁸.

¹⁴⁶ Agostini, Nilo, *op. cit.*, p. 106.

¹⁴⁷ Freire, Paulo, 1974, *op. cit.*

¹⁴⁸ *Ibidem*, pp. 21-22.

Esa experiencia consolidó las bases del método Freire, que luego se irá enriqueciendo con otros trabajos y desarrollos conceptuales, pero que nunca perderá su base profundamente política: “*Não basta saber ler que Éva viu a uva*”, diz ele. *É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho*”¹⁴⁹.

Las obras de juventud

Paulo Freire nos ofrece el itinerario de lectura de sus primeros trabajos:

...el paso por el SESI tramó algo de lo que la PO (*Pedagogía del oprimido*) fue una especie de prolongación necesaria: me refiero a la tesis universitaria que defendí en la entonces Universidad de Recife, después Federal de Pernambuco: *Educación y actualidad brasileña*, que en el fondo, al desdoblarse en *Educación como práctica de la libertad*, anuncia la *Pedagogía del oprimido* (PE, p. 16).

En este apartado analizamos esos dos textos centrales de la juventud intelectual de Paulo Freire: *Educación y actualidad brasileña*¹⁵⁰ (EAB) y *Educación como práctica de la libertad*¹⁵¹ (EPL).

La primera es una tesis presentada en 1959, en ocasión de un concurso para la Cátedra de Historia y Filosofía de la Educación de la entonces Escuela de Bellas Artes de Pernambuco¹⁵², donde hacía varios años que daba clases; tenía entonces 38 años. No obtuvo la cátedra, que fue para el otro concursante. Ese primer trabajo fue publicado en español y en portugués recién en el año 2001¹⁵³, probablemente debido a las resistencias del propio Paulo Freire, lo que revelaba una preocupación “por dar a luz un trabajo producido en un contexto ya distanciado de la mayoría de los lectores de hoy”¹⁵⁴.

¹⁴⁹ Gadotti Moacir, *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*, Cortez, UNESCO, IPF, Brasil, 1996, p. 72.

¹⁵⁰ Las citas del texto presente corresponden a la edición en español: *Educación y actualidad brasileña*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2001.

¹⁵¹ *Educação como prática da liberdade*, introducción de Francisco C. Weffort, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967 (19ª. ed., 1989, 150 p.). Las citas de este texto corresponden a la 17ª. ed. *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, 1976.

¹⁵² Romão, José Eustáquio, *op. cit.*, p. XXXVI.

¹⁵³ Freire, Paulo, 2001, *op. cit.*

¹⁵⁴ Torres, C. A.; Gutiérrez, F.; Romão, J. E.; Gadotti, M.; Esteves Garcia, W., “Prefacio”, en: EAB, p. IX.

Es importante su análisis, porque en él ya se encuentran los principales puntos de su desarrollo posterior:

Por isso pode-se concluir que a obra de Paulo Freire gira em torno de um único objeto de pesquisa, como vem sustentando um dos seus mais importantes interpretes (Celso de Rui Beiseigel). Este objeto estaria já no seu primeiro livro Educação e atualidade brasileira: a educação como instrumento de libertação¹⁵⁵.

Educación como práctica de la libertad fue terminado en 1965, durante el exilio en Chile, y publicado en Brasil en 1967 cuando aún se encontraba bajo el régimen militar de Castello Branco. En este trabajo retoma y corrige, con experiencia y conocimiento acumulado, planteos que ya había realizado en el trabajo anterior, y agrega otros dos artículos¹⁵⁶.

Presenta como Apéndice la propuesta metodológica para la alfabetización de adultos ya sumamente elaborada. Dada la importancia de la cuestión metodológica, la reservamos para un capítulo específico.

Si bien los dos textos son muy similares, se pueden encontrar algunos elementos que permiten visualizar la maduración producida en esos años, que avanza hacia un proceso de radicalización del pensamiento, y que tendrá luego un punto de inflexión con su libro de la *Pedagogía del oprimido*. Pero no se modifican sus planteos iniciales, sino que se fundamentan mejor, con más autores, y se profundizan cuestiones muy importantes vinculadas al método.

Por otra parte, es muy distinto el contexto de enunciación. El primer trabajo se desarrolla en el estado brasileño, en el marco del proceso que conduce del varguismo al desarrollismo. En el segundo está viviendo en el exilio. Se pone en evidencia un crecimiento personal, incluso puede señalar que en EPL no habla de “mis maestros” para referirse a los intelectuales del ISEB, incluso llega a tomar distancia crítica de algunos de esos planteos.

En cuanto a los ejes estructurantes, hay varios “pasajes”, que señalamos más adelante. Por ejemplo, de la organicidad a la cuestión de la

¹⁵⁵ Gadotti, Moacir, 1999, *op. cit.*, p. 6.

¹⁵⁶ Freire, Paulo, “Escola Primária para o Brasil” (“Una Escuela Primaria para el Brasil”), en *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Río de Janeiro, n.º 82, abr./jun. de 1961; y Freire, Paulo, “Alfabetização e Concientização: uma nova visão do processo” (“Alfabetización y concientización: una nueva visión del proceso”), en *Revista de Cultura da Universidade de Recife*, n.º 4, abr./jun. de 1963. Datos obtenidos en: Beisiegel, Celso de Rui, 2003, *op. cit.*

dialéctica; de la ideología del desarrollo a la concienciación; de la descentralización de la escuela a la creación de los círculos de cultura; de la “dialogación” al “diálogo”.

Como decíamos antes, sus proposiciones no buscan fundamento en posiciones abstractas sino en el análisis de la situación del país, que conocía en lo profundo por las experiencias que había desarrollado.

Tal como menciona en su primer trabajo:

En las idas y venidas de nuestra experiencia rectificamos afirmaciones de libros. Ratificamos puntos de vista. Fueron años de “convivencia” casi diaria, y siempre directa, con problemas educativos y sociales, que nunca vimos como sueltos o separados del tejido más amplio de nuestro contexto. De las condiciones faseológicas del Brasil y no solo de Pernambuco o del nordeste, aun cuando nunca olvidamos esas condiciones inmediatas (EAB, p. 14).

Analizamos estos trabajos tomando en cuenta los fundamentos, y los principales elementos de su propuesta pedagógica de esa etapa. En las citas utilizamos a menudo la palabra “hombre” para referirnos también a la mujer, en orden a respetar el planteo freireano. Como él mismo relata, frente a las críticas recibidas en sus trabajos posteriores modificó ese vocabulario sexista¹⁵⁷.

En estos puntos referidos al análisis de la obra de Freire, procuramos ser lo más fieles posible a las ideas y el vocabulario del autor, en orden a un análisis riguroso que supere mitificaciones. En ese sentido es que elegimos citar de modo textual no solo párrafos, sino incluso frases o palabras.

I. Fundamentos político-pedagógicos

La lógica argumental que fundamenta su posición político-pedagógica podría sintetizarse así:

1. Brasil se encontraba en un momento de “transición”, de una sociedad “cerrada” a una “abierta”.
2. El pueblo brasileño no estaba completamente preparado para ese pasaje.
3. Los sujetos que una sociedad abierta requería no se formarían de modo reflejo por las transformaciones económicas. Era necesaria una intervención pedagógica.

¹⁵⁷ Véase, por ejemplo, PE, pp. 87-90.

4. La educación brasileña no estaba en condiciones de dar respuesta a esa necesidad de creciente participación del pueblo. Se requería una nueva pedagogía.

1. Brasil se encontraba en un momento de transición

Como decíamos antes, si bien estos dos textos se caracterizan por su continuidad, no son similares; por el contrario, se visualiza el proceso de maduración del pensamiento, enriquecido con lecturas y debates en el marco del contexto del golpe y los primeros años del exilio.

Uno de los aspectos en los cuales el autor produce mayores avances entre los textos que se analizan es en la caracterización de la situación brasileña. En EPL abandonó la concepción de una cierta evolución lineal y por fases de las sociedades, o la de "estructura faseológica"¹⁵⁸. Según Romão, esta era una categoría de uno de los intelectuales más liberales del ISEB, Helio Jaguaribe, al que Freire dejará de hacer referencia en su segundo trabajo. En él avanza en las categorías de "sociedad abierta", "cerrada", y etapa de "transición" para caracterizar el proceso histórico brasileño.

También tomó del filósofo alemán Hans Freyer (1887-1969) el concepto de "épocas históricas". La idea de unidades epocales, caracterizadas por una serie de elementos de orden cultural, y en relación de continuidad, serán importantes en los fundamentos de su método, en particular en el proceso de elección de palabras generadoras.

Al respecto dice Freyer "siempre hay una meta futura hacia la cual o desde la cual se interpreta el pasado, y siempre está el presente cual ojo de aguja por el que debe pasar la historia para poder ser interpretada"¹⁵⁹.

Esta idea le permite a Freire distinguir entre los "cambios" que se daban dentro de la misma época histórica, y la "transición" como pasaje de una época a otra. Brasil estaba saliendo de ser una sociedad "cerrada" a una "abierta".

En el marco de la industrialización y la urbanización, se generaba un nuevo clima cultural y se constituían nuevos sujetos, "el pueblo emergía" (EPL, p. 79). La situación se caracterizaba por fuertes con-

¹⁵⁸ Romão, José Eustáquio, "Contextualización: Paulo Freire y el 'pacto populista'", en *Educação e atualidade brasileira*, op. cit., p. XLI. Según Romão, esta era una categoría de uno de los intelectuales más liberales del ISEB, Helio Jaguaribe, al que Freire dejará de hacer referencia en su segundo trabajo.

¹⁵⁹ Freyer, Hans, *Teoría de la época actual*, FCE, México, 1966, pp. 75-76.

tradiciones (EPL, p. 79) de choque entre "los valores que emergen en búsqueda de afirmación y plenitud y los valores del ayer, en búsqueda de preservación" (EPL, p. 36).

Sin desconocer los aspectos económicos ni restarles importancia, en ese registro de lo social y lo político Freire se concentra.

Sociedad cerrada

En la caracterización de la sociedad cerrada es central el concepto de alienación, tomado sobre todo desde la perspectiva¹⁶⁰ de los teóricos del ISEB. Ellos explicaban la relación de dominación y servidumbre que se daba entre las metrópolis y las colonias, desde una lectura de la dialéctica del amo y el esclavo, donde el otro es transformado en objeto¹⁶¹.

Una sociedad cerrada es exportadora de materias primas, con un crecimiento hacia afuera, con el "centro de decisión de su economía fuera de ella" (EPL, p. 39) y por lo tanto "refleja en su economía, en su cultura" (EPL, p. 39). La alineación es la "superestructura ideológica y cultural"¹⁶² de esa sociedad.

El subdesarrollo se vincula con la situación semicolonial, en la cual, al no poder tener proyecto propio, se vive una existencia inauténtica, alienada, a través de la aceptación de proyectos ajenos.

La sociedad cerrada es "alienada" (EPL, p. 37), "objeto y no sujeto" (EPL, p. 39), incapaz de crear proyectos autónomos, acostumbrada a buscar "recetas trasplantadas" que, al no nacer "del análisis crítico de su propio contexto, resultan inoperantes", y luego "se deforman en la rectificación que les hace la realidad" (EPL, p. 45).

Era una sociedad que podía pasar rápidamente de un idealismo utópico, o un "optimismo ingenuo" a la "desesperación", el "desánimo" y "actitudes de inferioridad" (EPL, pp. 44-45). En las sociedades cerradas los hombres¹⁶³ permanecían "mudos y quietos" (EPL, p. 77).

Si bien ya está presente la relación entre subdesarrollo y dependencia, este último concepto que adquirirá más importancia posteriormente, en la PO.

¹⁶⁰ Toledo, Caio Navarro de, op. cit., p. 68.

¹⁶¹ Toledo, Caio Navarro de, op. cit., p. 71.

¹⁶² Corbisier, Roland, op. cit., p. 71.

¹⁶³ En PE Freire relata la crítica que a su vocabulario machista le hicieron llegar mujeres estadounidenses, y el agradecimiento a ese aporte: "En este sentido expresé al comienzo de estos comentarios mi deuda con aquellas mujeres, cuyas cartas desdichadamente perdí también, porque me hicieron ver cuánto tiene el lenguaje de ideología" (PE, 63-64).

Sociedad abierta

La sociedad abierta se caracterizaba por ser democrática, sujeto (EPL, p. 46) de sí misma, desalineada. Capaz de volverse sobre sí para ver sus problemas, “autobjetivándose” (EPL, p. 44), realizando estudios serios de la realidad y captando “las tareas de su tiempo” (EPL, p. 45). Este último será un concepto muy importante para fundamentar la idea de “temas de época”, base de los “temas generadores”, que se desarrolla en el capítulo sobre el planteo metodológico.

A partir de ese reconocimiento de su propia realidad, se desarrollan planes y programas.

En una sociedad abierta se recupera la autoconfianza y la creatividad, surge un optimismo crítico, la desesperación se supera por la esperanza, categoría útil para pensar tanto la existencia individual como la social. En ambos casos, se basaba en la conciencia del “inacabamiento”, concepto que profundizará en la etapa posterior. “Quien se juzga acabado estará muerto” (EPL, p. 44). Lo cual conllevaba la confianza de la existencia de “un sinnúmero de tareas que cumplir” (EPL, p. 47).

La democracia y el nacionalismo son dos conceptos centrales para entender su perspectiva de “sociedad abierta”.

Democracia

El proceso económico venía acompañado por una “incoercible tendencia” (EAB, p. 11) hacia la democratización, en el sentido de una “creciente presencia del pueblo en la vida nacional. Presencia que quiere hacerse y se va haciendo ‘participación’, aunque sea ingenua” (EAB, p. 30).

Freire caracterizaba la época como de “democratización fundamental”, lo cual implicaba “una creciente participación del pueblo en su proceso histórico” (EPL, p. 47).

La idea de democracia continuará siendo un eje del planteo freireano, aunque su significado variará en distintos contextos. Por ejemplo, en los 90, discutiendo el neoliberalismo, se va a articular con socialismo.

Nacionalismo

La democratización formaba parte de un proceso por el cual el “ser nacional” se encontraba “en busca de su autenticidad, por la superación de su situación colonial o semicolonial” (EAB, p. 25).

Dirá años más tarde para caracterizar esta etapa: “El país comenzaba a encontrarse consigo mismo. Su pueblo que emergía iniciaba sus experiencias de participación” (EPL, p. 79).

Se tornaba necesaria la construcción de un camino nacional, era imprescindible “hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación brasileña” (EPL, p. 81).

Era necesario “intimar con nuestros problemas, y sobre todo con sus causas y efectos” (EAB, p. 9). G. Ramos llegará a dar estatuto de ley “a la luz de la reducción sociológica toda la producción científica extranjera es, en principio, subsidiaria”¹⁶⁴.

El peligro era el de pasar de la desvalorización de lo propio a la sobreestimación, siendo ambas posiciones síntomas de inmadurez. Lo que había que buscar era una posición “verdaderamente nacionalista”, que era “exactamente la corporificación de esa posición de autenticidad nacional” (EAB, p. 55).

Es decir, una posición nacionalista madura conduciría a un proceso de autenticidad (EAB, p. 55). Una de las características de esos momentos era la preocupación “por identificarnos sistemáticamente con nuestra realidad” (EPL, p. 92).

En síntesis, el desarrollo económico hacía crecer los deseos de participación, lo cual llevaría a la democratización, por lo tanto, a la superación de la situación semicolonial y de allí al desarrollo de una sociedad nacional, auténtica.

La transición

Freire se inscribe en la corriente de pensamiento latinoamericano representado por importantes intelectuales brasileños en la CEPAL, y también en el ISEB y la Universidad de San Pablo. En varios ámbitos, desde la década de 1950, el desarrollo, ligado a una situación de “transición” se transformó en una categoría central para el análisis, tanto como diagnóstico y como opción de políticas¹⁶⁵.

Desde la perspectiva freireana, ese proceso de transición se había iniciado con el gobierno de Vargas, y si bien había sido demorado por el golpe militar del 64 no podía ser detenido. En ese sentido, Vargas había superado en los últimos años de su gobierno “su carácter ambiguo y la naturaleza dual de su acción, optando decididamente por las masas” (PO, pp. 192-193). Por ello, “deja de ser populista y renuncia a la manipulación entregándose al trabajo revolucionario de organización” (PO, p. 192).

¹⁶⁴ Toledo, Caio Navarro de, *op. cit.*, p. 91.

¹⁶⁵ Véase, por ejemplo: Devés Valdés, Eduardo, *op. cit.*

Al abandonar la acción asistencialista, que distrae a las masas de la verdadera causa de su situación, planteó una contradicción de las élites (PO, p. 194). Desde ese momento comenzaron su organización para derrocarlo.

Para sostener su afirmación, Freire cita a Vargas diciendo:

...se impone que el pueblo se organice, no sólo para defender sus propios intereses, sino también para dar al gobierno el punto de apoyo indispensable para la realización de sus propósitos [...] Necesito de vuestra unión, necesito que os organicéis solidariamente en sindicatos; necesito que forméis un bloque fuerte y cohesionado al lado del gobierno para que este pueda disponer de toda la fuerza de que necesita para resolver vuestros propios problemas. Necesito de vuestra unión para que pueda luchar en contra de los sabotadores, para no quedar prisionero de los intereses de los especuladores y de los gananciosos en perjuicio de los intereses del pueblo (PO, p. 193).

Estos primeros trabajos –sobre todo EAB– se inscribían en la línea de una ideología propia del ISEB, que fue caracterizada como “nacional desarrollista” y duramente criticada por la izquierda brasileña¹⁶⁶.

Se oponía a la caracterización de la situación en términos de “crisis”, porque sostenía que era el modo en que el pensamiento hegemónico de la época nombraba a un proceso político social cultural que era en realidad de otra envergadura en tanto ponía en cuestión las relaciones de poder establecidas.

Anteriormente el pueblo se encontraba en una sociedad cerrada, inmerso en el proceso. Con [...] la entrada de la sociedad en una época de tránsito, emerge [...] quiere participar. Su participación, que implica una mera toma de conciencia y no una concienciación –desarrollo de la toma de conciencia–, amenaza a las élites detentoras de privilegios... (EPL, p. 47).

Atraen (las élites) hacia sí a los “teóricos” de la “crisis”, como generalmente llaman al nuevo clima cultural (EPL, p. 47).

Con “transición” se refería, por el contrario, a un proceso de desarrollo, pero en tensión con la perspectiva hegemónica, donde el desarrollo se articulaba con ideas tales como industrialización, sustitución de importaciones, y planificación. En ese contexto, la teoría del capital humano dio

¹⁶⁶ En particular: Paiva, Vanilda, 1982, *op. cit.*

nuevo impulso a la centralidad de la educación ubicándola en el marco de la lógica de la ganancia. La pedagogía propuso modernizaciones sustantivas, adquirió fuerza por ejemplo la tecnología educativa, se desarrolló el concepto de educación permanente, por nombrar solo algunos elementos. Se enfatizaba la necesidad de articular la educación con el trabajo desde la perspectiva de la formación de recursos humanos.

Influido sobre todo por los teóricos del ISEB, Freire se ubicaba en un concepto de desarrollo muy distinto, cuyas consecuencias pedagógicas van a convocar en un primer momento incluso el interés de los centros hegemónicos, en un momento donde todavía no son muy visibles las diferencias con la perspectiva desarrollista, y cuyas diferencias sustantivas se pondrán en evidencia más adelante cuando adquiriera centralidad la categoría de liberación.

Freire aporta al campo de la pedagogía una mirada histórica, política, cultural, con capacidad de comprender la densidad de los procesos sociales sin reducirlos a las perspectivas tecnocráticas. No habría salida para la pedagogía con procesos de reforma y mejora que siguieran desconociendo u ocultando los densos procesos de orden social, político y cultural en los que los sujetos se constituyen.

El mecanismo de la transición: el lugar de la pedagogía

La perspectiva latinoamericana que Freire expresa en el campo de la pedagogía fue también heredera del optimismo decimonónico. “Progreso” se transformó en “desarrollo”¹⁶⁷ y se cargó de todo el optimismo positivista respecto a un avance inexorable. De ese modo, si bien el tránsito de una sociedad cerrada a una abierta no era lineal, sino que “se da en idas y venidas, avances y retrocesos”, era inexorable, esos retrocesos implicaban que se trataba de “un tiempo anunciador” (EPL, p. 38).

En ese paso se producían fuertes contradicciones. La toma de conciencia, los deseos de participación asustaban a los poderosos, y también a los sectores medios que temían su proletarización (EPL, p. 82). Pero el golpe militar de 1964 no podía detener el avance de las épocas históricas, “los retrocesos no detienen la transición [...] solo la retardan o la tuercen. Los nuevos temas, o la nueva visión de los viejos [...] ‘insisten’ en su marcha hasta que, agotada la vigencia de los viejos temas, alcanzan su plenitud” (EPL, p. 39).

¹⁶⁷ Véase entre otros: Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2015.

En el análisis del golpe militar de 1964, —si bien reconoce los intereses de orden económico, especialmente latifundista, a los cuales se unieron fuerzas externas interesadas en que la sociedad brasileña no se transformara (EPL, p. 49)— otorga centralidad a aspectos de orden cultural y político. La dictadura era leída así como causa y efecto del irracionalismo sectario y del temor de los grupos dirigentes frente al avance del pueblo (EAB, p. 77). Las élites defendían una “extraña democracia” (EAB, p. 48), donde los pedidos de participación eran entendidos como síntomas de enfermedad. Por ello llamaban subversivos a aquellos que se integraban en el dinamismo del tránsito (EPL, p. 48).

Era la respuesta a la creciente toma de conciencia del pueblo, que comenzaba:

...a comprender que los retrocesos se dan por causa de sus avances [...] que es su creciente participación en los acontecimientos políticos brasileños lo que asusta a las fuerzas irracionalmente sectarias, lo que amenaza sus privilegios (EPL, p. 77).

En sus análisis Freire siempre enfatiza los cambios de orden cultural, los procesos de constitución de sujetos, más que los planos económico o político. Por eso el desarrollo: “encierra en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia” (EPL, p. 81).

Consideraba que sin desarrollo no sería posible el surgimiento de una conciencia crítica. Sin embargo, la relación entre la instancia económica, y la ideológica y cultural no se consideraba de carácter “mecanicista” sino “dialéctico”. Decía Corbisier, el intelectual del ISEB varias veces mencionado por su influencia en Freire, que la independencia económica “es condición necesaria pero no será condición suficiente de la emancipación cultural”¹⁶⁸.

El mismo autor también afirmaba: “lo que somos, o mejor, lo que estamos siendo, como nación, no es apenas una resultante de lo que fuimos, más de lo que pretendemos y de lo que queremos ser”¹⁶⁹. Procurando salvar tal formulación de la crítica de “idealismo” o de “voluntarismo de la conciencia”, dirá R. Corbisier más adelante, que no se puede concordar con una afirmación según la cual:

¹⁶⁸ Corbisier, Roland, *op. cit.*, p. 69.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 94.

...las creaciones del espíritu nada tienen que ver con la infra-estructura económica de la sociedad; pero tampoco concuerda con la tesis marxista: pensar las creaciones del espíritu como simples epifenómenos del proceso de la producción económica [...] tendrá siempre el proyecto ideológico la determinación en última instancia¹⁷⁰.

Temas de época

En EPL va a agregar el concepto “épocas históricas”, tema que retomará después y que será muy importante en desarrollos posteriores de su método, en particular en la construcción del concepto de tema generador, de enorme productividad, que analizamos en el capítulo metodológico.

El concepto de “épocas históricas” articula elementos de orden cultural, centrales a la hora del desarrollo del método en Freire, que se caracterizaban por “una serie de aspiraciones, de deseos, de valores, de búsqueda de plenitud” (EPL, p. 34).

Las épocas históricas se realizan en la proporción en que sus temas son tratados y sus tareas realizadas.

Para poder decidir acerca de los temas y las tareas de su época, el hombre debía poder captarlas. En sociedades que se complejizaban, la captación de esos temas requería cada vez más el uso de las funciones intelectuales.

En un momento de tránsito, esa captación se complejiza aún más.

La posibilidad de captar e incidir en los temas y tareas de cada época es en gran medida para el hombre la posibilidad de su humanización, es decir, “su afirmación como sujeto o minimización como objeto” (EPL, p. 34).

En el momento del tránsito se hacía indispensable “la integración del hombre, su capacidad de comprender el misterio de los cambios, sin que sea un simple juguete de ellos” (EPL, pp. 36-37).

Los cambios se dan dentro de la misma época histórica, pero la transición, que era la situación de Brasil, implicaba el pasaje de una época a otra. Esos períodos se caracterizaban por sus fuertes contradicciones de choque entre “los valores que emergen en búsqueda de afirmación y plenitud y los valores del ayer, en búsqueda de preservación” (EPL, p. 36).

En el Brasil, surgían los temas ligados a sus características de “sociedad cerrada”, ligada su alineación cultural, su posición de sociedad

¹⁷⁰ *Loc. cit.*

“refleja” (EPL, p. 37), tales como “democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación” (EPL, p. 37).

Por eso, Freire expresaba la preocupación por “la captación de nuevos deseos, la visión nueva de viejos temas que, consustanciándose, nos llevarían a una ‘sociedad abierta’, pero que distorsionándose podrían llevarnos a una sociedad de masas en la que el hombre estaría acomodado y domesticado, dejando de lado su espíritu crítico” (EPL, p. 38).

De allí que “la educación dentro de ese tránsito adquirirá mayor importancia. Su fuerza se basaría sobre todo en la aptitud que tuviésemos para incorporarnos al dinamismo del tránsito” (EPL, p. 38).

En un momento de tránsito, la captación de los temas de una época se complejizaba aún más.

Lo que sucedía era que no eran captadas por el hombre común, sino que “le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta [...] Y cuando se juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, índice de la masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puño objeto” (EPL, p. 33). La consecuencia de esto es la masificación.

Los sujetos de la transición

Desde la perspectiva de Freire, en la transición se constituyen nuevos sujetos sociales y políticos, eran momentos en los que la “profundización de las contradicciones”, “provocaba un clima emocional” y “la tendencia era radicalizarse en la opción” (EPL, p. 41). Por ello, el desarrollo económico era para Brasil antes que una necesidad de la macro política, “un imperativo existencial” (EAB, p. 43). Sin él no se constituiría el sujeto de la transformación:

No hay democracia sin pueblo participante [...] No hay pueblo, en el sentido legítimo, sin mercado interno. Sin caminos. Sin trabajo en condiciones de buena productividad. Sin desarrollo armonioso de las estructuras económicas. De ahí, también, que el avance del país de la situación semicolonial, enajenado todavía en varias situaciones de su vida, a ser nacional, auténtico, esté íntimamente ligado al desarrollo económico. E indispensablemente ligado a una posición nacionalista (EAB, p. 29).

Un aspecto central se refería a la reforma agraria, en especial en el nordeste: “La estructura agraria que tenemos es una arrogante contra-

dición con los ímpetus de democratización que caracterizan nuestra actualidad” (EAB, pp. 29-30).

Esos nuevos sujetos no se reducen a posiciones determinadas por la posición en la estructura económica, sino principalmente por las que ocupan en el terreno de la política. Desde esa perspectiva, por ejemplo, las élites no representaban necesariamente el elemento obstaculizador del avance de las transformaciones. El problema era cuando las élites se tornaban “sectarias”, contrarias a los intereses populares.

Sostenía que cuando un nuevo clima cultural se forma: “Representantes de élites dirigentes, hasta entonces inauténticas por estar superpuestas a su mundo, comienzan a integrarse a él” (EPL, p. 46). Surgía en ellas un nuevo sentido de responsabilidad, “que cada vez más se identifican con el pueblo y se comunican con él a través de su testimonio y de la acción educativa” (EPL, p. 46). Pensaba que ese lugar de las élites ayudará a la sociedad a evitar posibles distorsiones a las que está sujeta su desarrollo.

Dando cuenta de su discusión con las izquierdas —que continuará con la misma energía en su *Pedagogía de la esperanza*, casi 30 años después— hace uso de otro vocabulario, no referido a clases sociales. Según Paulo Freire, en el marco del proceso que vivía Brasil hacia finales de los años 50 podían analizarse dos grupos: el de los que intentaban mantener la situación anterior, llamados “entreguistas”, y los que intentaban generar un proceso de mayor autonomía, “nacionalistas”. Luego los llamará también reaccionarios y progresistas.

Reaccionarios y progresistas

Reaccionarios y progresistas fueron las categorías para nombrar las posiciones de una polarización de la sociedad en el momento de la transición, entre los “que sólo estaban en tránsito y (los que) eran el tránsito” (EPL, p. 41). Los segundos “estaban convencidos, frente al creciente emerger popular y al propio proceso de ‘democratización fundamental’ [...] que la apertura de la sociedad brasileña y su autonomía se harían en términos pacíficos” (EPL, p. 40).

Por el contrario, los “reaccionarios” intentaban detener un avance que, como dijimos, a los ojos de Freire era inexorable.

Radicales y sectarios

Radicales y sectarios fue otra categorización que surgió ya en estos primeros trabajos, y que Freire utilizará toda su vida. En el clima

histórico-cultural del tránsito se desencadenaban fuerzas intensamente emocionales, que llevaban a irracionalismos, donde nacían las posiciones sectarias, siempre reaccionarias, de derecha o de izquierda.

Sectarios eran:

Los que pretendían mantener la historia y defender sus privilegios, y los que pretendían anticipar la historia, para así “acabar” con los privilegios, ambos minimizando al hombre, ambos ocasionando, con su colaboración, la masificación, la dimisión del hombre brasileño, que apenas iniciaba su admisión a la categoría pueblo (EPL, p. 49).

El sectario tenía “una matriz preponderantemente emocional y acrítica, es arrogante, antidialógico y por eso anticomunicativa” (EPL, p. 42). Pretendía hacer la historia como si fuera su único hacedor, imponiendo sus convicciones y “reduciendo al pueblo a masa” (EPL, p. 43). Se inclinaba por los eslóganes, los mitos y el activismo, “que es la acción sin el control de la reflexión” (EPL, p. 42). El sectarismo estaba vinculado al fanatismo y al irracionalismo, ambos afectaban la esperanza propia del momento del tránsito. Por ello, “(el sectario) jamás hará una revolución verdaderamente liberadora porque tampoco él es libre” (EPL, p. 43).

Por otro lado, estaban los radicales, muchas veces criticados e incomprendidos, que pretendían que las soluciones “fuesen con el pueblo, nunca para él o sobre él” (EPL, p. 49), considerándolo sujeto y no espectador el proceso. El radical reconocía que podía y debía, como sujeto crítico que captaba las contradicciones, ayudar y acelerar las transformaciones, pero siempre con otros sujetos: “La radicalización, que implica el enraizamiento que el hombre hace en la opción, es [...] crítica y amorosa, humilde y comunicativa” (EPL, p. 41). El hombre radical “intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente” (EPL, p. 41). Otra diferencia muy importante era la de que las posiciones sectarias no entendían “la búsqueda de integración con los problemas de tiempo y espacio del país, hecha por los radicales” (EPL, p. 43).

Sostenía que en Brasil preponderaba el sectarismo, especialmente, pero no exclusivamente, el de derecha. Identificaba las posiciones radicales, entre otros, con los grupos cristianos progresistas, que encontraban una referencia importante en el cristianismo de Emmanuel Mounier (EPL, p. 42).

En el clima de América Latina, de avance de los movimientos armados en base al modelo revolucionario cubano, la legitimidad de la violencia armada fue un problema ampliamente tematizado por el cristianismo que

surgía articulado a la nueva doctrina social de la Iglesia. Pero para Freire el problema central no era formulado en términos de violencia, sino de sectorización. Porque el hombre radical “No puede acomodarse pasivamente frente al poder exacerbado de algunos que lleva a la deshumanización de todos, incluso de los poderosos” (EPL, p. 42).

Para Freire la violencia está presente en “toda relación de dominación, de explotación, de opresión” (EPL, pp. 41-42). La llamada “violencia” por los dominadores es un esfuerzo de los oprimidos por recuperar su humanidad. En esos años sostendrá –aunque no propiciará– la lucha armada cuando era la única respuesta posible a la situación de opresión. El hombre radical “tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio” (EPL, p. 41).

A veces la violencia sufrida se instalaba “horizontalmente”. Para explicar ese punto Freire citaba a Fanon (1925-1961) en sus análisis sobre la conciencia colonizada: “El colonizado no deja de liberarse entre las 9 de la noche y las 6 de la mañana. Esa agresividad manifestada en sus músculos va a manifestarla el colonizado primero contra los suyos”¹⁷¹.

La lucha de los oprimidos encuentra su legitimación en tanto es respuesta a la violencia que les niega el derecho a ser el “sujeto de su propio movimiento” (PO, p. 94) y los enajena al transferir sus decisiones a otros. No se propone ocupar el lugar de los opresores, sino que tiene un objetivo superador que es el de producir un cambio estructural que permita restaurar “la humanidad de ambos” (PO, p. 33). En tanto responde a la búsqueda de ser más, la lucha de los oprimidos, es una tarea de “humanización” y un “gesto de amor” (PO, p. 49).

Por ello, “un acto que prohíbe la restauración de este régimen (de opresión)” (PO, p. 51), no podía ser comparado con “aquel a través del cual algunos hombres niegan a las mayorías el derecho de ser” (PO, p. 51).

Por ello, define como violencia:

Toda situación en que, en las relaciones objetivas entre A y B, A explote a B, A obstaculice a B en su búsqueda de afirmación como persona, como sujeto, es opresora. Tal situación, al implicar la obstrucción de esta búsqueda es, en sí misma, violenta (PO, p. 48).

Es en este sentido en que, en el terreno pedagógico y cultural, no se trata simplemente de reemplazar civilización-barbarie por opresor-

¹⁷¹ Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura, México, 1965, p. 46 (citado en: PO, pp. 57-58).

oprimido, sino de poner en discusión el proyecto civilizatorio, en el marco del cual se organizaron en América Latina los estados nacionales y los sistemas escolares de instrucción pública.

Porque no es un cambio de nombres para una nueva dicotomía, sino que pone en discusión el tipo de vínculo, y resignifica el conjunto de los elementos de esa configuración discursiva educativa.

2. *El pueblo brasileño no estaba preparado para ese pasaje*

La situación de Brasil se caracterizaba por una “antinomía fundamental” (EAB, pp. 25-26) entre la “inexperiencia democrática” y la “aparición del pueblo en la vida pública nacional, provocada por la industrialización del país” (EAB, p. 26).

Dicho con otras de sus frases:

...el pueblo emergiendo en el escenario político, rechazando sus viejas posiciones quietistas y reclamando nuevas posiciones, ahora de participación, actuación e injerencia en la vida brasileña [...] pero al mismo tiempo asumiendo actitudes que dejan que se transparenten fuertemente las señales de su “inexperiencia democrática” (EAB, p. 26).

Así, el proceso de transición hacia una sociedad abierta se veía amenazado por elementos culturales, por “disposiciones mentales” (EAB, p. 25) del pueblo brasileño, surgidas del tipo de colonización, el trabajo esclavo y la economía latifundista. ¿Cuál era entonces la “la ‘posición’” que la educación debía asumir “frente a esa antinomia fundamental” (EAB, pp. 25-26)?

La relación entre el plano subjetivo de la formación y el plano macro político e histórico es una de las preguntas centrales que originaron el trabajo freireano, y que reformulada, se mantendrá en toda su obra.

3. *Los sujetos que requiere la creciente democratización propia de una sociedad abierta no se formarían de modo reflejo por las transformaciones económicas. Era necesaria una intervención pedagógica*

En primer lugar, es el proceso histórico el que produce transformaciones culturales y en las subjetividades. En ese sentido, Brasil se encontraba en un momento en el cual: “las modificaciones en la infraestructura” ampliaban “la permeabilidad del hombre nacional en los centros de desarrollo industrial” y, por lo tanto, aumentaban “su capacidad de

percepción de los problemas”, pero ese proceso se hallaba obstaculizado por su “inexperiencia democrática” (EAB, p. 31).

Dicho de otro modo: “Es muy cierto que la industrialización viene promoviendo su transformación de espectador casi desinteresado en ‘participante’ ingenuo, en grandes áreas de la vida nacional” (EAB, p. 30).

La inserción del pueblo en el proceso era necesaria porque tenía efectos pedagógicos en sí misma:

Realmente vivimos una fase de nuestra historia que exige la participación cada vez mayor del pueblo en la elaboración del desarrollo. Que exige la inserción en él del pueblo críticamente consciente, porque solo así ira creando nuevas disposiciones mentales con las que podrá oponerse a la “inexperiencia democrática” y superarla (EAB, p. 30).

Por otro lado, esos deseos de democratización eran una oportunidad para la educación, que encontraba allí:

...con qué motivar al hombre brasileño y despertarlo al sentido del bien común, lo que significa ofrecerle disposiciones para actuar conscientemente en interés de su comunidad. De ese modo le daremos oportunidad para el aprendizaje no solo nacional, sino experimental, de los valores democráticos (EAB, p. 29).

Pero las transformaciones económicas, sociales y políticas no eran en sí mismas suficientes para una participación crítica en la nueva realidad. Era necesaria una educación capaz de construir un proceso de asunción de la propia responsabilidad y lugar en la historia.

Era necesario salir al encuentro de ese pueblo:

...que ya emerge en los centros urbanos y lo está intentando en los rurales, y ayudarlo a insertarse críticamente en el proceso. Y ese pasaje [...] indispensable para la humanización del hombre brasileño, no podría hacerse ni mediante el engaño, ni mediante el miedo [...] sino con una educación [...] ofreciendo al pueblo la reflexión de sí mismo [...] sobre su papel en la nueva cultura de época de transición (EPL, pp. 51-52).

A diferencia del discurso hegemónico de la época, para el cual la tarea educativa era también estratégica, ese esfuerzo tuvo desde el comienzo en Freire un profundo sentido político, antes que económico. No se trataba de “capital humano”, sino de sujetos para la transformación de lo existente, y sin esos cambios estructurales el desarrollo no sería posible.

Tampoco se trataba de cambiar las características de la población para que se adapte a un proceso modernizador, sino para que pudiese insertarse críticamente y de modo activo en la historia. Y para eso no sería suficiente renovar lo ya existente, sino se requería un cambio sustantivo. De ese modo, la pedagogía puso en primer plano su dimensión política.

4. La educación brasileña no estaba en condiciones de dar respuesta a esa necesidad de creciente participación del pueblo. Se requería una nueva pedagogía

La educación brasileña no estaba en condiciones de formar para la participación, era “palabrera” (EAB, p. 11), “desvinculada de la vida, autoritariamente verbal y falsamente humanista” (EAB, p. 12), “peligrosamente acrítica, vertical, asistencialista” (EAB, p. 12), se basaba en el “gusto por la verticalidad, por el autoritarismo” (EAB, p. 12).

Se caracterizaba por el “antidiálogo de nuestro educando con su realidad. Antiparticipación de nuestro educando en el proceso de su educación. Antirresponsabilidad a la que se relega a nuestro educando en la realización de su propia vida” (EAB, p. 13).

Cita a Anísio Teixeira:

A una sociedad que se democratiza insistimos en ofrecer, no una educación que apunte a la formación de todos los brasileños para los diversos niveles de ocupación de una democracia moderna, sino solamente la selección de un mandarinato de las letras, de las ciencias y de las técnicas¹⁷².

[...]

De ahí que afirmemos constantemente: lo que importa sobre todo es superar, en obediencia a las nuevas e incontestables condiciones de vida brasileñas, caracterizadas por el cambio de posición del pueblo, de una situación de mero espectador a la de participante en la vida nacional, todo nuestro proceso educativo, intensamente decorativo. Proceso que, destinado a la preparación de nuestras diminutas clases ociosas y de gobierno, gobierno derivado mucho más del “prestigio” social de esas clases que de su competencia, y por eso mismo fácil de ejercer, podría ser puramente “decorativo” y aun así alcanzar sus objetivos¹⁷³.

¹⁷² Teixeira, Anísio, *Educação não é privilégio*, José Olimpo, Río de Janeiro, 1957, pp. 48-49 (citado en: EAB, p. 11).

¹⁷³ *Ibidem*, p. 40 (citado en: EAB, p. 91).

Las instituciones que seguían manteniendo una relación “asistencialista”, pretendiendo que el hombre brasileño fuera “un simple espectador del proceso histórico nacional”, que no promovían la asunción de la responsabilidad y la de su palabra, comprometían el proceso de democratización del Brasil. Ese tipo de acciones era una consecuencia del errado diagnóstico de la situación como de “crisis” y el modo de respuesta al pedido de participación del pueblo cuando se lo consideraba como una enfermedad que necesitaba cura (EPL, pp. 47-48).

De ese modo, el asistencialismo reforzaba las relaciones de dominación, imponía el antidiálogo, el mutismo y la pasividad, no le ofrecía al hombre condiciones especiales para el desarrollo su conciencia crítica. El asistencialismo impedía el aprendizaje de la decisión y la responsabilidad, impedía adquirir las capacidades para insertarse en una sociedad cambiante, porque esa capacidad de participación, de integración, “no puede ser incorporada al hombre intelectual, sino vivencialmente” (EPL, p. 50; EAB, p. 16). De ahí las relaciones del asistencialismo con la masificación, de la que es al mismo tiempo efecto y causa.

Sobre la base de ese diagnóstico, elabora una propuesta, germen de su posterior *Pedagogía del oprimido*.

II. Propuesta pedagógica

Los elementos centrales de su propuesta, que adquirirá madurez en *Pedagogía del oprimido*, ya se encuentran presentes en estos primeros trabajos. Reconocemos dos aspectos que nos parecen centrales: la dimensión política y la perspectiva antropológica.

Señalamos luego algunas propuestas de transformación que surgen también ya tempranamente en estos primeros trabajos.

1. La dimensión política de la educación

La vinculación entre educación y política se formula en estos trabajos sobre todo en términos de la necesidad de su relación con el contexto.

Así, en EAB señala que la educación debía ser colocada “en relación de organicidad” (EAB, p. 9) “con la realidad circunstancial” (EAB, p. 12), superando su relación de “superposición” (EAB, p. 12) y debía ser “democrática, permeable, crítica, plástica” (EAB, p. 12).

Pero ese vínculo no era de “adaptación”, sino de “integración”, con lo cual se diferencia del pensamiento hegemónico de la época —con quien comparte la importancia estratégica de la educación—.

El sentido de la pedagogía es la constitución de sujetos capaces de integración (EPL, p. 31) al mundo biológico y cultural, con el que son capaces de establecer relaciones (EPL, p. 28) y no meros "contactos". Se trata de un proceso de humanización que es un esfuerzo de alejamiento de la esfera animal y de la tendencia a ser "objetos", adaptados, inmersos, acomodados. Ese proceso es imprescindible en el marco de un programa de desarrollo, que, como se decía antes, se ligaba a la superación de la situación colonial desde una perspectiva nacionalista. Luego adquirirá más importancia el concepto de liberación.

En su primer texto, EAB, tendrá centralidad la propuesta de una "ideología del desarrollo", que luego abandonará. Ese concepto lo había tomado teóricos del ISEB, en particular de Viera Pinto (EAB, p. 20).

Una de las antinomias del proceso de desarrollo en contextos democráticos, se debía al hecho de que si bien sólo podía ser impulsado por el Estado, que contaba con los medios para planificarlo y sostenerlo; no podía realizarse sin la participación activa de la ciudadanía (EAB, p. 20). Es por este último aspecto que el proceso político y económico de desarrollo no sería posible sin la intervención pedagógica.

La educación debía permitir "la creación y ampliación de una conciencia popular del desarrollo. El sentido de responsabilidad social del hombre, la educación se percibía como el gran motor que haría posible el cambio, ya que: ¿Qué no podrán hacer comunidades así ideologizadas en el esfuerzo de recuperación?" (EAB, p. 20).

Uno de los elementos de esa ideología del desarrollo era que la necesidad de que el hombre brasileño adquiriera el "sentido de la perspectiva histórica" de modo que se sintiera "participante y no mero espectador" (EAB, pp. 19-20) del proceso. Esta "ideología del desarrollo" implicaba una educación democrática y por lo tanto dialógica, que promoviera la responsabilidad, porque en una democracia "serán inauténticas las soluciones para el pueblo que no partan del pueblo" (EAB, p. 21).

Para los teóricos del ISEB esa ideología del desarrollo no era la construcción de un ideario que debería ser impuesto:

...compete a los sociólogos (en otras ocasiones, añade: filósofos y pensadores en general) en el orden teórico y a los políticos en el orden práctico [...] recogerla (a la verdad sobre la situación actual en la conciencia nacional de las masas) la de sus fuentes legítimas

e interpretarlo con la ayuda del instrumento lógica categorial que debe tener, sin distorsionarla, sin violentarla, sin mistificarla...¹⁷⁴.

La ideología no es materia de pura propaganda ni de pura elaboración teórica, sino de intervención pedagógica. Viera Pintos es uno de los intelectuales del ISEB que aporta más elementos para pensar este aspecto. De ese modo Freire coincide con el pensamiento desarrollista respecto de la gran confianza en las capacidades de la educación para impulsar el proceso histórico. Pero su énfasis se colocaba en la importancia de generar participación activa y ciudadanía crítica.

En su segundo trabajo (EPL) gana importancia la tarea de "transitivización de la conciencia". Si bien las transformaciones estructurales posibilitarían el pasaje de una conciencia intransitiva a una ingenua, ella podía luego derivar en masificada. Solo con la intervención pedagógica sería posible el pasaje a una conciencia crítica. Lo abordamos en el punto de cuestiones metodológicas¹⁷⁵.

"Oprimido" es el sujeto de la pedagogía latinoamericana, y si bien profundiza su caracterización en la segunda etapa, ya comienza a tematizar la cuestión de la opresión en términos culturales y políticos, discutiendo el tema de la lucha armada y superando una visión reduccionista de clase, tema que mencionamos antes.

La opresión es:

Obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y el dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman. Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento, bárbaro, inhumano, frío. Es que entre los incontables derechos que se adjudica para sí la conciencia dominadora incluye el de definir la violencia, caracterizarla, localizarla. Y si este derecho le asiste, con exclusividad, no será en sí misma donde encontrará la violencia [...] la violencia del oprimido, además de ser mera respuesta en que revela el intento de recuperar su humanidad, es, en el fondo, lo que recibió del opresor. Tal como lo señala Fanon, es con él con quien aprende a torturar. Con una sutil diferencia

¹⁷⁴ Vieira Pinto, Álvaro, *op. cit.*, p. 46.

¹⁷⁵ Este punto se desarrolla en detalle en el punto "Cuestiones metodológicas".

en este aprendizaje: el opresor aprende al torturar al oprimido. El oprimido al ser torturado por el opresor (EPL, pp. 41-42).

2. La perspectiva antropológica

Para formular una pedagogía no era suficiente establecer una perspectiva política, sino también una perspectiva antropológica que está presente en todos sus trabajos. Si bien se encuentra más elaborada en EPL y se profundizará luego en la *Pedagogía del oprimido*, ya estaba presente en EAB. Es la misma postura que encontraremos —continuamente reelaborada— en sus últimos trabajos, tales como *Pedagogía de la autonomía*, que no abordamos en este estudio. Lo sintetizamos en los siguientes puntos:

1. Relación con el mundo: integración-adaptación

Lo propio de la relación humana con el mundo es la integración, como “capacidad de ajustarse a la realidad” (EPL, p. 31), en oposición a la adaptación pasiva o al acomodamiento. Como se mencionaba antes, el hombre es capaz de trabar “relaciones” con el mundo, y no meros “contactos”, propios de la esfera animal (EPL, p. 28).

Esa capacidad de integración a su situación es lo que hace del hombre un sujeto, mientras que la acomodación lo transforma en objeto. Además, el hombre que no puede vivir en esa relación dinámica y crítica con su “circunstancia”, en relación de “organicidad” con su realidad, con capacidad de intervención en ella; que por el contrario se halla enajenado, “superpuesto” a ella, no vive auténticamente (EAB, p. 11).

El sentido del devenir humano, el proceso de humanización, es el de superar los factores que acercan al hombre al mundo animal, que lo hacen un sujeto adaptado al mundo y no activamente integrado.

2. Captación reflexiva y capacidad creativa

Ese ajuste activo a la realidad conlleva su capacidad de transformarla, lo cual requiere un conocimiento crítico. Para el hombre, “el mundo es una realidad objetiva, independiente de él, posible de ser conocida” (EPL, p. 28). Ese conocimiento es naturalmente crítico, reflexivo y no reflejo (EPL, pp. 28-29).

Además, el hombre no solamente capta el desafío que el mundo le ofrece, sino también su propia respuesta a él.

Su integración y no su adaptación al mundo se encuentra ligada a su capacidad creadora: “Minimizado y cercenado, acomodado a lo que se le imponga, sin el derecho a discutir, el hombre sacrifica inmediatamente su capacidad creadora” (EPL, p. 32).

La creación de cultura, en el sentido amplio en que la concibe, es esa posibilidad de existencia, de emergencia de un tiempo unidimensional:

Heredando la experiencia adquirida, creando y recreando, integrándose a las condiciones de su contexto, respondiendo a sus desafíos, objetivándose a sí mismo, discerniendo, trascendiendo (EPL, pp. 30-31).

Eso que permite al hombre construir la historia y la cultura, crear significación en el mundo de la naturaleza, no creado por él (EAB, p. 10).

3. Temporalidad

Ese proceso de humanización de la realidad posibilitado por la capacidad creadora que le permite transformar la realidad le permite también temporizarla (EPL, pp. 29-32).

Al preguntarse por el sentido de su existir el hombre descubre su temporalidad y su historicidad, su capacidad de emerger del tiempo, que le permite liberarse del tiempo “unidimensional”, entendido como “un hoy constante, del que no tiene conciencia” (EPL, p. 30) y reconocer el ayer, el hoy y el mañana (EPL, pp. 29-30).

La alfabetización colaboraba con la emergencia de esa temporalidad. “El ‘exceso’ de tiempo en el cual vivía el hombre de las culturas iletradas perjudicaba su propia temporalidad” (EPL, p. 30).

El hombre es un ser histórico, que reconoce su “circunstancia”, ubicada en un tiempo y al espacio que lo “marca”, y al que puede “marcar” (EAB, p. 10); en el que se puede proyectar al futuro y al que puede conocer.

Por medio de “actos de creación, recreación y decisión” (EPL, p. 32), el hombre va transformando la realidad, “humanizándola”, “temporalizando los espacios geográficos” (EPL, p. 32).

4. Libertad-masificación

La integración supone también la opción frente a los desafíos que la realidad presenta, aunque las respuestas no permanecen únicas y repetitivas, el hombre “elige la mejor respuesta” (EPL, p. 28) en cada oportunidad.

La opción implica la posibilidad de tomar decisiones, por oposición al seguimiento de la expectativa de otros. Cuando el hombre se somete a decisiones que no son propias, se “minimiza”. Entonces ya no se integra, sino que se acomoda. Los avances en el desarrollo, potentes para el proceso de humanización, podían desviarse hacia la masificación, una forma de opresión, donde dominan los mitos y la publicidad, y va renunciando a su capacidad de decidir. Entonces el hombre “se rebaja a ser puro objeto. Se ‘cosifica’” (EPL, p. 34).

El hombre integrado, es un ser “situado”, el masificado es desarraigado, destemporalizado, desajustado (EPL, p. 31), que se guía por interpretaciones míticas de la vida, muy influenciado por los medios y la publicidad.

A fines de los años 50, Freire estaba pensando que cada vez más el hombre estaba siendo convertido en “espectador” (EPL, p. 34), “asustado”, inclinado al “gregarismo” e imposibilitado de una “convivencia auténtica”, que “duda de sus posibilidades”, con “miedo a la libertad” (EPL, p. 35).

5. *Trascendencia*

Solamente el hombre es capaz de trascender. Por un lado, por la transitividad de su conciencia, que le permite reconocer un yo de un no yo, auto objetivarse. Pero también en la conciencia de su finitud, en el sentido del ser inacabado que es “y cuya plenitud se halla en la unión con su Creador” (EPL, p. 29).

Esa unión, “por la propia esencia, jamás será de dominación o de domesticación, sino siempre de liberación” (EPL, pp. 29-30).

Por eso la religión “-religare- que encarna ese sentido trascendental de las relaciones del hombre jamás debe ser un instrumento de su alineación” (EPL, pp. 29-30).

6. *Vivir-existir*

En síntesis, por su forma de relación con el mundo que es “de unión comunicativa del existente con el mundo objetivo” (EPL, p. 29), por su forma de conocimiento que “da al existir el sentido de crítica que no hay en el simple vivir” (EPL, p. 29), por su capacidad de emergencia del tiempo, es que el hombre existe, lo que es una forma “acrecentada de ser” (EAB, p. 10), y no simplemente “vive”.

Es propio del existir: “trascender, discernir, dialogar” (EPL, p. 29) lo cual solo es posible en relación con otros seres, “en comunicación con ellos” (EPL, p. 29).

El desarrollo del concepto de hombre se basa en una serie de dicotomías entre el mundo humano y el mundo animal, que se continúan en las dicotomías entre el hombre libre y el hombre masificado.

Mundo humano	Mundo animal
Conocimiento reflexivo-crítico	Conocimiento reflejo
Relaciones con el mundo	Contactos en el mundo
Existir	Vivir
Temporalidad	Destemporalidad
Tiempo histórico-historicidad	Tiempo unidimensional
Integración	Acomodación
Comunicación	Inmersión
Organicidad	Superposición
Transformación	Adaptación-ajuste
Conocimiento crítico-reflexivo	Conocimiento reflejo
Sujeto	Objeto
Situado	Desarraigado
Libertad	Masificación-minimización
Creación	Pasividad

3. *Propuestas de transformación*

Por último, en las reflexiones pedagógicas que realiza en esta etapa, plantea aspectos de modificación de las formas organizativas escolares, o reflexiona acerca de aspectos directamente vinculados al desarrollo de acciones o política educativa. Señalamos cinco como las más claramente ubicadas en estos trabajos. De todos modos, vale la pena señalar que en su primera tesis Freire planteaba la importancia educativa de otras organizaciones sociales, y también la necesidad de realizar transformaciones del sistema escolar. Pero en su segundo trabajo de esta etapa, ya optaba más bien por la creación de otras formas institucionales distintas a la escuela, tales como los círculos de cultura.

Descentralización

La centralización educativa que se daba “en la palabra, en el verbo, en los programas, en el discurso” (EAB, p. 13) no era sino otra forma de la inexperiencia democrática.

Dificultaba soluciones por la carga burocrática que a veces era imposible de superar en las distancias. La lejanía producía la inorganicidad de la educación con el medio en que se desarrollaba, el desconocimiento de las soluciones reales para los problemas, haciéndola incompatible con las nuevas líneas culturales que el proceso brasileño requería.

Por eso, la descentralización educativa era un elemento que haría posible la "organicidad" de la educación con su contexto. La escuela debía ser una institución "hecha y realizada a la medida para la cultura de la región, diversificada así en sus medios y en sus recursos, aunque una en los objetivos y aspiraciones comunes" (EAB, p. 84).

Retomando la propuesta del pedagogo brasileño Anísio Teixeira, Freire proponía a la creación de órganos de conducción y administración de la escuela a nivel local. Freire citaba:

Está claro que esta escuela, nacional por excelencia, la escuela de formación del maestro brasileño, no puede ser una escuela impuesta por el centro, sino el producto de las condiciones locales y regionales, planeada, hecha y realizada a la medida para la cultura de la región, diversificada así en sus medios y recursos, aunque una en los objetivos y las aspiraciones comunes¹⁷⁶.

De él toma también elementos de nacionalismo, vinculados a la idea de descentralización:

Tengamos pues el buen sentido elemental de confiar en el país y en los brasileños, entregándoles la dirección de sus asuntos, y, sobre todo, de su más cara institución: la escuela, cuya administración y cuyo programa deben ser de responsabilidad local, asistida y aconsejada técnicamente por los cuadros estatales y federales¹⁷⁷.

Este es un tema que retomará en su gestión en la Secretaría de Educación de San Pablo, aunque no lo desarrollamos en este trabajo.

Papel de instituciones no escolares

Una educación capaz de crear disposiciones acordes con la democracia, cambiando actitudes pasivas por otras de participación e injerencia, que le permitiera al hombre brasileño reflexionar sobre su situación, debía sobrepasar la escuela y llegar a todas las institucio-

¹⁷⁶ Teixeira, Anísio, *op. cit.*, p. 52 (citado en: EAB, p. 12).

¹⁷⁷ *Ibidem*, p. 33 (citado en: EAB, p. 83).

nes en que el hombre adulto desarrollaba sus actividades, como decía Mannheim (1893-1947)¹⁷⁸:

Pero en una sociedad en la cual los cambios más importantes se producen por medio de la liberación colectiva y donde las revaloraciones deben basarse en el consentimiento y en la comprensión intelectual se requiere un sistema educacional completamente nuevo, un sistema que concentre sus mayores energías en el desarrollo de nuestros poderes intelectuales y dé lugar a una estructura mental capaz de resistir el peso del escepticismo y hacer frente a los movimientos de pánico cuando llegue la hora del desprendimiento de muchos de nuestros hábitos mentales¹⁷⁹.

¹⁷⁸ A través probablemente del ISEB Freire recibió una importante influencia del intelectual austro-húngaro Karl Mannheim, al que citó en varios pasajes de sus trabajos de estos años. El Mannheim que lee Freire es el de la "tercera posición", entre las respuestas totalitarias de derecha o de izquierda y de la deshumanización capitalista" (Beiseigel, Celso de Rui: *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*, Brasiliense, San Pablo, 1981, citado en: Romão, José Eustáquio: *op. cit.*, p. XLII). Freire recuperaba de ese autor especialmente su perspectiva educativa, sobre todo conceptos como: 1) necesidad de que la escuela reformulara su rol y su modo de trabajo, debido a la importancia creciente que en su tiempo, aún en el marco de la Segunda Guerra, adquiría la sociedad como educadora (Mannheim, Karl, *Diagnosis of our time. Wartime essays of a sociologist*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1966, pp. 55-56, 75), 2) necesidad de modificar la educación en un mundo donde prevalecía el cambio por sobre la permanencia (*ibidem*, p. 59). La tesis universitaria de Freire es en gran medida una reformulación de este problema para la realidad brasileña, 3) para ello propone una educación opuesta al conocimiento meramente racional, con capacidad de objetivar la situación en que se encuentra y captarla en toda su globalidad (*ibidem*, p. 61), 4) el conocimiento se opone también a la superespecialización, que no permite una visualización del proceso completo, 5) otro elemento que se opone al conocimiento es la confusión entre neutralidad, tolerancia y objetividad científica (*ibidem*, p. 67), 6) la necesidad de un "tercer camino", que no es el *laissez faire* ni el autoritarismo, sino uno democrático centrado en la discusión abierta (Mannheim, Karl, *Freedom. Power and democratic planning*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1968, p. 251), 7) señala la importancia de recuperar los efectos educativos de los grupos primarios, como modo de evitar los problemas de la sociedad de masas: "Ningún sistema educativo es capaz de mantener en la nueva generación la estabilidad afectiva y la integridad mental, a menos que este unido en una estrategia común con las influencias sociales que están fuera de la escuela" (*ibidem*, pp. 84-85, citado en: EAB, p. 80), también señalaba la importancia educativa de los partidos políticos.

¹⁷⁹ Mannheim, Karl, 1966, *op. cit.*, pp. 31-32 (citado en: EPL, p. 84).

Era fundamental que el hombre brasileño creciera en la responsabilidad por su participación activa en los destinos de la escuela de su hijo, su fábrica, su sindicato, su empresa, en la vida de su barrio, de su comunidad rural, a través de agremiaciones, grupos, consejos, asociaciones, clubes, sociedades de beneficencia (EAB, p. 15; EPL, pp. 87-88).

Todas esas actividades ayudarían a evitar la enajenación (EAB, p. 43), ensanchando las áreas de interés, colaborando a que el hombre se incluyera en su contexto "humanamente y no 'cosificadamente'" (EAB, pp. 42-43).

El problema del trabajo en serie altamente especializado, que, como se decía antes, reducía la esfera de responsabilidad y llevaba a la deshumanización y a la masificación (EAB, pp. 42-43), y podía atenuarse con prácticas sociales que permitieran aminorar "la ruptura entre el hombre y su obra" (EAB, p. 43).

El papel de la familia

Influenciado por las experiencias en el SESI y en las escuelas de las parroquias con las que colaboró en su juventud, consideraba fundamental tener en cuenta el papel de la familia brasileña (EAB, p. 44).

La sociedad en transición implicaba el pasaje de una estructura de autoridad "externa, verticalmente autoritaria" (EAB, p. 45), al de una "interna, permeable, crítica, flexible" (EAB, p. 45).

Es decir, si la familia lograba acomodarse "al nuevo clima cultural que vivimos o si, marcada por sus fuertes orígenes patriarcales [...] va 'desayudando' al ritmo de nuestra democratización" (EAB, p. 44).

Cuando no se realizaba ese proceso de "introyección", se caía en situaciones de crisis de autoridad, de "laissez faire" y de nuevas formas de autoritarismo y represión. Por ello consideraba "tan importantes como urgentes las actividades con las familias" (EAB, p. 46).

Círculo de cultura

En *Educación como práctica de la libertad* ya no asumirá el sistema escolar como posible de ser transformado. Comenzaba a pensar en otro tipo de institucionalidad. Aclara en una nota al pie el cambio de vocabulario, para dar cuenta de la nueva pedagogía.

Así, en lugar de escuela, que nos parece un concepto, entre nosotros, demasiado cargado de pasividad [...] lanzamos el de "círculo de cultura". En lugar de profesor, con tradiciones fuertemente "donantes", "coordinador de debates". En lugar de aula discursiva, "diálogo". En lugar de

alumno con tradiciones pasivas, "participante del grupo". En lugar de los "puntos" y de programas alienados, "programación compacta", "reducida" y "codificada" en unidades de aprendizaje (EPL, pp. 98-99).

Educación y trabajo

En ese mismo sentido, plantea —al igual que el discurso educativo hegemónico— la importancia de la formación para el trabajo.

La dificultad para una valoración del trabajo encontraba sus raíces en la inexperiencia democrática del hombre brasileño, y particularmente en el recuerdo "de la mancha deshumanizante del trabajo esclavo" (EAB, p. 48).

Pero para el desarrollo era imprescindible formar los cuadros técnicos, científicos y de trabajadores calificados. Lo que implicaba la revisión "de toda nuestra educación, casi toda ella decorativa y selectivamente antidemocrática" (EAB, p. 43).

En el planteo freireano, la formación de esos cuadros vinculados a la producción, a diferencia de las teorías hegemónicas de la época de formación de recursos humanos y de capital humano, no deberían descuidar la formación de su conciencia. No se debían "formar especialistas con mera conciencia ingenua de los problemas situados fuera de la esfera estrictamente técnica y estrecha de su especialidad" (EAB, p. 43).

La formación para el trabajo no consistía en una mera instrumentalización, no debía perder de vista la perspectiva humanista.

Así como no podemos perder la batalla del desarrollo, exigiendo rápidamente la ampliación de nuestros cuadros técnicos a todos los niveles (la mano de obra calificada del país es solo del 20 %), no podemos perder tampoco la batalla de la humanización del hombre brasileño. De ahí la necesidad que sentíamos, y sentimos, de una indispensable visión armónica entre la posición verdaderamente humanista, más y más necesaria al hombre, de una sociedad en transición como la nuestra, y la visión tecnológica. Armonía que implica la superación del falso dilema humanismo-tecnología y en que, cuando se preparan técnicos para nuestro desarrollo, sin el cual moriremos, no se enfrenten, en su formación ingenua y acrítica, a otros problemas que no sean los de su especialidad (EPL, pp. 93-94).

Si bien la industrialización permitía mayores niveles de participación, la especialización exagerada de la producción en serie podía dis-

torsionar la conciencia crítica (EAB, p. 42). El trabajo en serie altamente especializado, reducía la esfera de responsabilidad y llevaba a deshumanización y la masificación (EAB, pp. 42-43).

Eso podía atenuarse con prácticas sociales que permitieran aminorar “la ruptura entre el hombre y su obra” (EAB, p. 43).

Pero la educación debía evitar también la excesiva especialización, que podía volverse “suprarracional” (EAB, pp. 43-44).

...un programa de educación que aspirase a formar solo especialistas cada vez más perfectos en dominios cada vez más especializados, e incapaces de dar juicio sobre un asunto cualquiera que esté fuera de la materia de su especialización, conduciría [...] a una animalización progresiva... (EAB, pp. 43-44).

CAPÍTULO 3

Etapa 2 (1964-1970)

Maduración del pensamiento freireano

Contexto

El exilio en Chile

El golpe de estado brasileño de 1964 llevó a Paulo Freire a prisión por cerca de 70 días, se refugió luego en la Embajada de Bolivia en la que estuvo poco más de un mes esperando que el gobierno le diera un salvoconducto. Llegó finalmente en octubre de 1964, poco antes del golpe de Estado que le obligó otra vez a salir del país. Recién en noviembre llegó a Chile “de cuerpo entero” (PE, p. 53), a pesar de las dificultades producidas por la altura, para permanecer allí hasta abril de 1969¹⁸⁰.

Sólo a mediados de enero de 1965 nos encontramos todos de nuevo. Elza, nuestras tres hijas y nuestros dos hijos, trayendo consigo también sus asombros, sus dudas, sus esperanzas, sus miedos, sus saberes hechos y haciéndose, recomenzaron conmigo una vida nueva en tierra extraña. Tierra extraña a la que fuimos entregándonos de tal modo y que iba recibiéndonos de tal manera que la extrañeza se fue convirtiendo en camaradería, amistad, fraternidad. De repente, aún con nostalgia de Brasil, queríamos especialmente a Chile, que nos mostró América Latina de un modo jamás imaginado por nosotros (PE, p. 33).

¹⁸⁰ Para una ampliación de estos datos, ver, entre otros: Torres, Carlos Alberto, “La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual”, en Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.), *Paulo Freire: una biobibliografía*, Siglo XXI, México, Argentina, 2001, pp. 97-126; Villalobos R., S.; Silva, G. O.; Silva, Fernando V.; Estelle, Patricio M., *Historia de Chile*, Ed. Universitaria, Chile, 1974; Freire, Paulo, 1974, *op. cit.*; Freire, Paulo, 1999, *op. cit.*

El gobierno de Frei, como primer gobierno de la Democracia Cristiana en América Latina abrió la posibilidad de nuevos caminos para el continente y generó un alto impacto internacional. Freire fue un referente muy importante de esa fuerza política, como relata una educadora argentina, militante del partido:

La Democracia Cristiana se basó mucho en Maritain, Ortega y Gasset [...] Freire, para los que teníamos que ver algo con educación, era nuestro maestro mayor [...] Los sacerdotes (del Tercer Mundo) tenían muchos libros de él¹⁸¹.

Freire participó —aunque críticamente— de ese clima. Él mismo lo relata:

Llegué a Chile días después de la toma de posesión del gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei. Había un clima de euforia en las calles de Santiago. Era como si hubiese ocurrido una transformación profunda, radical, sustantiva en la sociedad. Solo las fuerzas retrógradas, por un lado, y las marxistas-leninistas de izquierda por el otro, por motivos obviamente diferentes, no participaban en la euforia. Esta era tan grande, y había en los militantes de la democracia cristiana una certeza tan arraigada de que su revolución estaba plantada en tierra firme, que ninguna amenaza podría siquiera rondarla. Uno de sus argumentos favoritos, mucho más metafísico que histórico, era lo que llamaban la “tradición democrática y constitucionalista de las fuerzas armadas chilenas” (PE, p. 58).

En esos años de crecimiento de la Unidad Popular que en 1970 llevaría a la presidencia a Oscar Allende, se congregó en Chile gran parte del exilio latinoamericano. Allí Freire tuvo oportunidad de participar de intensos debates, que fueron muy importantes en el desarrollo de su pensamiento y en la propia gestación de la *Pedagogía del oprimido*, que escribió en estos años.

Eran épocas de creciente radicalización de las posiciones:

Desde que se había instalado en ese país, en 1964, Paulo Freire venía conviviendo con intelectuales y militantes políticos situados más a su “izquierda”, defensores de concepciones del hombre, y de

¹⁸¹ Rodríguez, Lidia, “Entrevista a Flora Castro”, realizada en Buenos Aires, 2003.

la dinámica social, muy diversas de aquellas que fundamentaban su pensamiento y actuación en Brasil¹⁸².

Freire vivió exiliado en Chile hasta abril de 1969 y los siguientes diez meses participó como invitado para realizar docencia en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, en estrecha colaboración con numerosos grupos comprometidos con experiencias educativas en zonas rurales y urbanas. Posteriormente, en 1970 se radicó en Ginebra por invitación del Consejo Mundial de Iglesias, y allí permaneció durante diez años hasta 1980, cuando el regreso a la democracia le permitió retornar a Brasil.

En esa etapa que analizamos aquí, antes de radicarse en Europa, el pensamiento freireano adquiere madurez. A nuestro entender termina de plantearse el conjunto de esa configuración conceptual que marca un punto de inflexión en la historia de la educación en América Latina. Luego continuará enriqueciéndose con nuevas reflexiones y experiencias, pero traza en estos años intensos su trama o matriz, en continuidad con la etapa anterior que analizamos. Allí había desarrollado un planteo, una pregunta, un campo problemático, y encuentra ahora elementos para profundizarlo.

*La democracia cristiana en el gobierno*¹⁸³

La década del 60 del siglo pasado, está marcada en América Latina por cambios profundos de tipo cultural, político, social. La particularidad de Chile en ese proceso de progresiva radicalización de las opciones políticas fue la de organizarse en partidos obreros: el Partido Comunista y el Socialista. Ese crecimiento de la izquierda, que se había iniciado desde fines de la década de 1930 con los Frentes Populares (1938-48) y había continuado con el “populismo” ibañista (1952-58) culminó en 1970 con el triunfo del Frente de Acción Popular (FRAP) que se había organizado en 1956.

Ya la elección de 1958, aunque resultó triunfante Alessandri, un candidato independiente de derecha, mostró el ascenso de las fuerzas de izquierda. El candidato del FRAP, Salvador Allende, obtuvo una diferencia de 33 000 votos respecto al candidato triunfante, cuando seis años antes con el Frente del Pueblo, la diferencia había sido de 394 464

¹⁸² Beisiegel, Celso de Rui, 2003, *op. cit.*

¹⁸³ Véase, entre otros: Bernetti, Jorge Luis, *op. cit.*; Chonchol, Jacques, “Reforma agraria en Chile”, ponencia en la Universidad de Chile, noviembre de 2000; Sacchi, Hugo Allende, *La Unidad Popular en Chile*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1972.

votos. Así, Alessandri asumió el gobierno en 1958 apoyado por los Partidos Liberal y Conservador, y luego haría una alianza también con el Partido Radical. Pero su gobierno, afectado por la crisis definitiva de la industria del salitre y el grave estancamiento de la agricultura producido por el latifundio, sufrió un deterioro que significó el derrumbe para la vieja política de la derecha tradicional.

En ese marco adquirió fuerza la propuesta de la Democracia Cristiana como un proyecto que podía ser también una alternativa al crecimiento de la izquierda¹⁸⁴. Había sido fundado en 1957, a partir del antiguo partido Falange Nacional, constituido en 1938 como desprendimiento de la juventud del Partido Conservador. Ese partido reconocía sus fundamentos en la Doctrina Social de la Iglesia y los principales documentos que le dieron origen fueron las encíclicas de Juan XXIII, del Concilio Vaticano II —*Mater Et Magistra*¹⁸⁵ y *Pacem In Terris*— y de Paulo VI —*Populorum Progressio*—.

En las elecciones de 1965, el Partido Demócrata Cristiano obtuvo también una mayoría parlamentaria, aumentando su representación de diputados de un 15,4 % en 1961, a un 42,3 %; y en el Senado, de 14,1 % al 46,4 %, y gobernó el país hasta 1970 bajo la consigna de: “Revolución en Libertad”. El gobierno de Frei, como primer gobierno de la Democracia Cristiana en América Latina abrió la posibilidad de nuevos caminos y generó un alto impacto internacional. Esos grupos militantes del partido, que estaba en crecimiento en varios países latinoamericanos, posiblemente influyeron mucho en la primera difusión de Freire en el continente.

¹⁸⁴ Desde 1951 a 1953 recibió menos del 4 % del total de votos, en 1958 el 9,4 %, en 1961 el 16 %, y en 1963 ya pasaba el 20 %. En 1964 con la candidatura de Frei, triunfó con el 55 % del electorado nacional, seguido del Frente de Acción Popular (FRAP) cuyo candidato fue Salvador Allende que obtuvo el 38,64 %. Su base social se encontraba en los sectores de las capas medias urbanas, en el campesinado y también en sectores burgueses proindustriales que la veían como un mal menor frente al avance de la izquierda.

¹⁸⁵ De Juan XXIII toma *Mater et Magistra*, una de las dos encíclicas sociales de Juan XXIII (1958-1963), que se refiere a la sociedad económica. La otra, *Pacem in Terris* (1963), se referirá a la sociedad política. En ella se postulaban principios que encontramos en Paulo Freire. Por ejemplo, se critica al asistencialismo cuando se exhorta (a las naciones ricas) a que en su ayuda (a las pobres) no lo hagan a través de lo que llama “formas disfrazadas de dominio colonial”. También plantea la encíclica la importancia de los grupos en los que el hombre se inserta en su vida cotidiana, sosteniendo por ejemplo que la empresa debía brindar espacios cada vez más amplios a la participación de los trabajadores, y señalando como un “verdadero signo de los tiempos” el proceso de socialización que vivían los pueblos, especialmente notorio en la múltiple red de asociaciones a las cuales pertenecen los seres humanos.

Los dos ejes fuertes de la política de Frei fueron: la Reforma Agraria y la Chilenización del Cobre. En enero de 1966 se aprobó la ley por la cual el cobre fue parcialmente nacionalizado, al comprar el estado chileno el 51 % de las acciones de las compañías estadounidenses y al año siguiente se aprobó la Ley de Reforma Agraria, bajo la supervisión de la Corporación de la Reforma Agraria (CORA). Analizamos un poco esta última, debido a su vinculación con las experiencias de Freire en esta etapa.

En estos años, en ese clima político que se vivía en América Latina y en los que Freire vive su exilio en Chile su pensamiento adquiere madurez; termina de plantearse un conjunto de esa configuración conceptual que fue la *Pedagogía del oprimido*.

La Reforma Agraria en Chile

En la década de 1960 se desarrollaba en el continente, apoyada por la Comisión Económica por América Latina (CEPAL) y la FAO, la idea de que no se podría superar la pobreza si no se incorporaba a la población rural al sistema moderno de producción. Con excepción de Argentina, hubo una ley de Reforma Agraria en todos los países de América Latina.

En Chile, de 345 mil familias existentes en el campo, la mitad carecían de tierra y 80 % del resto eran minifundistas, es decir, con tierra insuficiente. Había 10 mil propietarios, dentro de los cuales 3 mil poseían el 80 % de las tierras. Entre 1940 y 1952 los salarios reales en el campo disminuyeron en un 20 %. El nivel de analfabetismo rural era del 35 %, mientras que en las ciudades llegaba al 12 %.

La primera ley de Reforma Agraria en Chile es de 1962, sancionada durante el gobierno de Alessandri que se vio obligado a hacerlo, a pesar de que los partidos que lo apoyaban tenían intereses en las tierras. Por eso su aplicación fue muy limitada: se establecieron cerca de 800 parcelas y 285 huertos familiares, se adquirieron (no se expropiaron) 50 mil hectáreas de tierras privadas, menos de un 1 % de tierras de todo el país. El impacto fue más bien de orden político, porque hasta ese momento la reforma agraria era vista como una propuesta comunista para crear la anarquía y aparecía entonces por primera vez como fundamental para el progreso y la modernización.

En noviembre de 1965 el gobierno de Frei envió al parlamento una nueva ley de reforma agraria, mucho más radical que la anterior, que fue promulgada en 1967 y que fue la ley con la que realmente se implementó el

proceso en Chile. Iniciada con Frei, fue continuada con Allende, que debió trabajarla con la legislación heredada, ya que tenía dificultades para generar nuevas leyes por no tener mayoría parlamentaria.

Para ocuparse de la reforma agraria se crearon tres organismos: la Corporación de la Reforma Agraria (CORA), el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario (INDAP) y el Consejo de Fomento Agrícola (CONFA). Se expropiaron 3,4 millones de hectáreas, eso significó el 30 % de la superficie cultivada y se beneficiaron a través del sistema de los asentamientos unas 30 mil familias. Se constituyeron también 400 sindicatos, con algo más de 100 mil adherentes. Las metas fijadas solo se cumplieron parcialmente, pero fue el esfuerzo más significativo que hasta ese momento se había hecho en la redistribución de las tierras.

Se consideró que no había problemas desde el punto de vista productivo, porque los campesinos analfabetos sabían cultivar muy bien la tierra. Lo que no sabían era vincularse con el resto de la economía tanto en el abastecimiento como en la venta de productos¹⁸⁶. Se buscaba que a través de la organización cooperativa, en ese período de tres a cinco años en que iban a tener una asistencia muy fuerte, iban a mejorar considerablemente su capacidad.

El ala izquierda de la Democracia Cristiana, encabezada por Jacques Chonchol se lanzó a estimular el proceso de organización campesina a través del INDAP, donde Freire comenzó su trabajo al llegar a Chile. De los 10 647 campesinos sindicalizados en 1966, se llegó a 100 000 en 1969.

Este proceso terminó con crisis interna del partido. En 1969 prominentes líderes de la izquierda constituyeron el Movimiento Popular de Acción Unitaria (MAPU) quienes formularían su posición acerca de la "vía no capitalista de desarrollo". Posteriormente el MAPU junto con el Partido Socialista, el Partido Comunista y la Izquierda Cristiana conformarán la Unidad Popular (UP) que ganó las elecciones de 1970 llevando a Salvador Allende como candidato.

Freire estaba ligado a ese grupo cristiano que iba radicalizando sus posiciones. El mencionado Jacques Chonchol, que será luego ministro de Salvador Allende prologará el libro *Educación: extensión o comunicación*, que es uno de los que analizamos aquí, en el que Freire escribirá discutiendo el concepto muy difundido de "extensionismo agrícola" como modelo hegemónico de capacitación campesina.

¹⁸⁶ Chonchol, Jacques, *op. cit.*

El golpe militar generó un proceso de contrarreforma agraria en el que el 28 % de las tierras expropiadas fueron restituidas a los antiguos dueños, un porcentaje importante fue sacado a remate y adquirido por privados, y solamente se asignó a los campesinos 33 % de las tierras, lo que representaba alrededor de 48 000 campesinos. Pero se excluyó de la asignación a todos aquellos que habían sido dirigentes. Aparecieron como una nueva categoría de la exclusión, los "exonerados de la reforma agraria"¹⁸⁷.

Experiencias

En Chile Freire trabajó en el Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP), en el Ministerio de Educación en alfabetización de adultos y en la Corporación de la Reforma Agraria (CORA). Alrededor de 1967 se incorporó, por la UNESCO, al Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA), organismo de Naciones Unidas y del gobierno de Chile y allí también estuvo muy cerca del trabajo con campesinos en el marco de la Reforma Agraria.

Él mismo relata su trabajo en ese país:

Llegué a Chile y días después empecé a trabajar como asesor del famoso economista Jacques Chonchol, presidente del Instituto de Desarrollo Agropecuario -INDAP- y después ministro de Agricultura del gobierno de Allende (PE, p. 33).

Luego aclara más:

Como asesor de Jacques Chonchol en el INDAP en el campo de lo que en aquella época en Chile se llamaba "promoción humana", pude extender mi colaboración al Ministerio de Educación, junto a los trabajadores de alfabetización de adultos y también a la Corporación de la Reforma Agraria. Fue mucho más tarde, casi dos años antes de abandonar Chile, cuando pasé a asesorar a esos organismos a partir de otro, el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria, ICIRA, un organismo mixto, de las Naciones Unidas y del gobierno de Chile. Trabajé ahí por la UNESCO, contra la voluntad y bajo la protesta coherentemente mezquina del gobierno militar brasileño de la época (PE, p. 38).

¹⁸⁷ Para este punto se ha consultado especialmente: Bernetti, Jorge Luis, *op. cit.*; Chonchol, Jacques, *op. cit.*; Sacchi, Hugo, *op. cit.*

Este trabajo le dio la posibilidad de conocer a los campesinos en un proceso de profunda transformación política:

Como asesor del INDAP, del Ministerio de Educación, de la Corporación de la Reforma Agraria, viajé por casi todo el país, acompañado siempre por jóvenes chilenos en su mayoría progresistas, y escuché a campesinos y discutí con ellos sobre aspectos de su realidad; debatí con agrónomos y técnicos agrícolas una comprensión político-pedagógico-democrática de su práctica, discutí problemas generales de política educacional con los educadores de las ciudades que visité (PE, p. 38).

Como dijimos, este trabajo le permitió conocer y participar en profundidad de los debates del exilio latinoamericano que por entonces se congregaba en ese país:

Los cuatro años y medio que viví en Chile fueron así años de profundo aprendizaje. Era la primera vez, con excepción de mi rápido paso por Bolivia, que vivía yo la experiencia de "tomar distancia" geográficamente, con consecuencias epistemológicas, de Brasil. De ahí la importancia de esos cuatro años y medio (PE, p. 40).

[...]

De noviembre de 1964 a abril de 1969 acompañé de cerca la lucha ideológica (PE, p. 37).

Dice Beiseigel respecto a esta época de creciente radicalización de las posiciones:

Desde que se había instalado en ese país, en 1964, Paulo Freire venía conviviendo con intelectuales y militantes políticos situados más a su "izquierda", defensores de concepciones del hombre, y de la dinámica social, muy diversas de aquellas que fundamentaban su pensamiento y actuación en Brasil¹⁸⁸.

La madurez del planteo: las categorías centrales de una pedagogía latinoamericana

En contacto con los debates latinoamericanos, el pensamiento freireano se profundiza, madura y formula más claramente el planteo anterior. Su trabajo en esta etapa marca un punto de inflexión en la historia

¹⁸⁸ Beiseigel, Celso de Rui, 2003, *op. cit.*

larga de la pedagogía del continente. No es menor insistir en que el motor de su propuesta fue el dolor del hombre brasileño, como lo enuncia en varias oportunidades, como por ejemplo:

Nuestra preocupación, en este trabajo, es solo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando "la pedagogía del oprimido", aquella que debe ser elaborada con él y no para él, en tanto hombres o pueblos en la lucha permanente de recuperación de su humanidad. Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará (PO, pp. 34-35).

La educación se define como una preocupación por la constitución de sujetos, de la praxis, historia.

Organizamos el análisis en cuatro puntos, de acuerdo a lo que nos parece son categorías organizadoras del planteo freireano. En primer lugar, analizamos la categoría central de "oprimido", que, como señalamos antes, es un nudo de su preocupación, y el que otorga sentido al conjunto del planteo. Luego tomamos otro de sus conceptos centrales que se refieren a una concepción general sobre la pedagogía, en particular la definición de educación como situación gnoseológica, y al final las que ubican conceptos vinculados más directamente con su planteo metodológico, en particular los de *diálogo y praxis*.

Al igual que en los textos anteriores, elegimos, siempre que fue posible, citar al autor. Utilizar en la medida de lo posible su propio vocabulario, ubicado en su época, tratando de evitar cualquier interpretación apresurada.

Las obras maduras; momento de consolidación

En varias ocasiones el propio Freire nos ubica en su trayectoria intelectual como un proceso que encuentra un momento de síntesis en su *Pedagogía del oprimido*¹⁸⁹, después de las experiencias en Brasil y en el exilio chileno. Explica en su primer capítulo que pretende profundizar puntos tratados en Educación para la libertad (Educación y actualidad brasileña no se había publicado aún). Vuelve sobre este texto en una relectura crítica con *Pedagogía de la esperanza*, treinta años después:

¹⁸⁹ Las citas de este trabajo corresponden a: Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 2002.

Fue un aprendizaje largo, que implicó un recorrido [...] hasta que me convencí de que aun cuando estaba seguro de mi tesis [...] era imperioso, primero, saber si coincidían con la lectura del mundo de los grupos o clase social a quien me dirigía; segundo, se me imponía estar más o menos familiarizado con su lectura del mundo [...] Este aprendizaje, de larga historia, se ensaya en mi tesis universitaria antes citada, continúa esbozándose en *Educación como práctica de la libertad* y se hace explícito definitivamente en *Pedagogía del oprimido* (PE, p. 22).

Editado primero en inglés y en español, en 1970, debido a la dictadura apareció en Brasil cuatro años después, a pesar de que el manuscrito era de 1968¹⁹⁰.

Así, recuerda en su *Pedagogía de la esperanza*:

...no podría dejar de expresar aquí mi reconocimiento a Werner Liz por el entusiasmo con que siempre discutió conmigo, personalmente o por carta, el proyecto de este libro, con el mismo entusiasmo con el que, hace 23 años, recibió en Nueva York el manuscrito de *Pedagogía del oprimido, que editó* (PE, p. 11).

El otro texto que analizamos de esta etapa, por su importancia en la profundización de algunas categorías centrales de la obra freireana, es *Educación ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (en adelante: EC)¹⁹¹. El libro fue escrito en 1968 y publicado inicialmente en Chile en 1969, en el marco de diversas críticas que recibía su trabajo, sospechado nuevamente de “burgués” por ciertos grupos de izquierda, y de subversivo por la derecha. En ese libro discute el concepto de extensionismo agrícola en auge en América Latina en ese período y opone la idea de “donar”, “extender”, a la de establecer “comunicación”, ideas vinculadas a las de educación para la dominación o para la liberación, respectivamente. Para Freire no sería posible considerar la persuasión, para la aceptación de la propaganda, como una acción educativa. Y cita, como ejemplo de esa posición a la que critica, a Willy Timmer cuando dice:

¹⁹⁰ Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.): *op. cit.*, p. 42.

¹⁹¹ Las citas de este trabajo corresponden a: Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México, 1997a.

...persuadir a las poblaciones rurales a aceptar nuestra propaganda y aplicar estas posibilidades —se refiere a las posibilidades técnicas y económicas— es una tarea, por demás difícil, y esta tarea es, justamente, la del extensionista, que debe mantener contacto permanente con las poblaciones rurales¹⁹².

A continuación analizamos esos dos textos, a partir de lo que nos parece son las categorías centrales que articulan el conjunto de los elementos de su propuesta.

Oprimido

El oprimido, inicio de sus preocupaciones intelectuales y nudo central de su propuesta

El motor de la reflexión freireana es un dolor, un sentir: por los “desharrapados del mundo”, “condenados de la tierra” (PO, p. 34): los adultos analfabetos del nordeste de Brasil, los campesinos chilenos, los africanos en luchas de liberación, los pueblos latinoamericanos en procesos de transformación social, los obreros e inmigrantes en Francia y otros países centrales. El “oprimido”, como un nuevo sujeto pedagógico es el que organiza la trama del discurso freireano y desde el cual el mismo se hace inteligible.

Para comprender el significado de esa categoría es pertinente recordar algunos de los aspectos de su perspectiva antropológica, que había planteado en sus textos más jóvenes y retoma en esta nueva etapa.

El hombre, libre pero condicionado

El hombre prolonga su vida en un “mundo significativo y simbólico, el mundo comprensivo de la cultura y de la historia” (PO, p. 115). Por lo tanto, hombre en ese sentido es un ser libre, pero situado y, por lo tanto, condicionado. Lo explicita así: “Los hombres, por el contrario, dado que son conciencia de sí y así conciencia del mundo, porque son un cuerpo consciente viven una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad” (PO, p. 116).

¹⁹² Timmer, Willy, “Planejamento de trabalho de extensão agrícola”, en Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México, 1997a, p. 22.

En la etapa anterior, como señalamos, planteaba la relación hombre-mundo como de "organicidad". Pero en esta etapa abandona ese vocabulario e incorpora la idea de relaciones "dialécticas":

Si, de hecho, no es posible entenderlos (a los hombres) fuera de sus relaciones dialécticas con el mundo, si estas existen, independientemente de si las perciben o no, o independientemente de cómo las perciben, es verdadero también que su forma de actuar, cualquiera que sea, es, en gran parte, en función de la forma como se perciben en el mundo (PO, p. 91).

Los hombres no son, están siendo

Por otro lado, los hombres son seres históricos, son siempre "proyectos", son "inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos" (PO, p. 91). No son, "están siendo" (PO, p. 90). Se encuentran animados por una "vocación ontológica" de "ser más" (PO, p. 48). Responder a esa vocación es humanizarse.

Lo que distingue al hombre del animal es, centralmente, que el primero 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" (PO, pp. 113-114), 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" (PO, p. 114), es ahistórico, no puede constituir un yo separado del mundo, no puede comprometerse, ni asumir la vida, ni transformar su entorno.

Pero, además, los hombres tienen conciencia de su inacabamiento. Lo propio del hombre es constituirse como 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.

Porque el hombre tiene conciencia de su actividad, persigue finalidades, toma decisiones, puede transformar el mundo. Por eso afirma que los hombres "no solamente viven, sino que existen y su existencia es histórica" (PO, p. 115).

Esa es la raíz de la educación: "Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad" (PO, p. 92).

El hombre como un ser de praxis

El animal puede modificar su entorno, pero no puede otorgarle significado a esa transformación. Su actividad termina en él, no puede separarse de ella, su "su punto de decisión se encuentra en su especie y no en él" (PO, p. 114). Por eso es un "ser cerrado en sí mismo" (PO, pp. 114-115), vive inmerso en el mundo, es ahistórico en el sentido de que se encuentra en un presente continuo, no puede distinguir un yo y un no-yo, no puede asumir la vida y por lo tanto no puede comprometerse.

Sólo los hombres son "seres de la praxis" (PO, p. 157) y por lo tanto con capacidad de crear no sólo "los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones" (PO, pp. 118-119).

La historia como resultado de la praxis

Para Freire tanto el subjetivismo como el objetivismo niegan la acción de los hombres sobre el mundo y sobre la historia. El "subjetivismo", niega la realidad al considerarla solo un producto de la conciencia, y el "objetivismo", "acrítico y mecanicista, groseramente materialista" (EC, pp. 85-86) 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 deriva una educación que también niega la presencia del sujeto y transforma a los individuos en objetos sobre los que recae la acción. Por el contrario, Freire sostiene que los hombres son producidos y a la vez producen una realidad a la que también pueden transformar. Es más, lo propio del hombre es la praxis, el estar en constante relación con el mundo, en acción y reflexión. En sus palabras: "Lo que Marx criticó y científicamente destruyó no fue la subjetividad, sino el subjetivismo, el psicologismo" (PO, p. 42).

En la educación liberadora, subjetividad y objetividad se encuentran en unidad dialéctica.

La lucha de los oprimidos no es por cambiar su posición de poder, sino por un cambio de orden estructural.

La tarea de los oprimidos no es meramente la de "superar la contradicción en que se encuentran" (PO, p. 207), o cambiar simplemente los polos de la contradicción, sino la de modificar la situación estructural de la opresión. De allí surgiría el "hombre nuevo", "hombre liberándose" (PO, p. 39).

La pedagogía del oprimido es la que permite la “acción profunda” (PO, p. 48) para luchar contra la “cultura de la dominación” (PO, p. 48).

A diferencia de la “educación sistemática” (PO, p. 48), que solo puede ser transformada una vez asumido el poder, los “trabajos educativos” acompañan la tarea de organización de los oprimidos (PO, p. 47).

Pero una vez transformada la realidad opresora, la pedagogía del oprimido pasa a ser la “pedagogía del hombre” (PO, p. 48), en tanto este se encuentra “en proceso de permanente liberación” (PO, p. 47), “humanización” (PO, p. 48).

El oprimido no es “marginal”

Oprimido no es el “pobre”, ni los “sectores vulnerables”. No se trata de una suerte de “patología”, o de víctimas pasivas e individuales de ciertas leyes inalterables de la economía o de las características de su raza y, por lo tanto, objeto de acciones sociales. No son “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad” (PO, pp. 75-76) como si fueran “seres fuera de”, o “al margen de” (PO, p. 76). Por el contrario,

siempre estuvieron dentro de [...] la estructura que los transforma en “seres para otro”. Su necesidad pues, no está en el hecho de “integrarse”, de “incorporarse” a esta estructura que los oprime, sino transformarla para que puedan convertirse en “seres para sí” (PO, p. 76).

Por lo tanto, no se trata de que “fuesen ‘integrados’, ‘incorporados’, ajustados a la sociedad “transformando sus mentalidades de hombres ‘ineptos y perezosos”” (PO, p. 76). De ese tipo de caracterizaciones, se derivan 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” (PO, p. 41).

Partiendo de ese presupuesto, es que la ayuda a los oprimidos por parte de los opresores tiene el carácter de asistencia. Freire insiste mucho en que “La solidaridad, que exige de quien se solidariza que ‘asuma’ la situación de aquel con quien se solidarizó, es una actitud radical (PO, p. 39).

No sería con una falsa caridad, sino con un acto de justicia, como se entendía la acción verdaderamente humanitaria. “Luchando por la restauración de su humanidad, estarán, sean hombres o pueblos, intentando la restauración de la verdadera generosidad (PO, pp. 33-34).

Freire criticaba enfáticamente el “humanitarismo” (PO, pp. 46-47 y 75) de su época, “egoísmo camuflado de falsa generosidad” (PO, pp. 46-47), que contribuía a mantener la situación de dominación, y era “el instrumento de la deshumanización” (PO, pp. 46-47).

Por ello, es que una verdadera pedagogía liberadora no es neutra, porque pensar auténticamente es peligroso (PO, p. 76). El orden injusto, que “genera la violencia de los opresores y consecuentemente el ser menos” (PO, p. 33) es deshumanizante.

La conciencia opresora y la oprimida

Fromm (1900-1980) le ayuda a caracterizar la conciencia opresora como “necrófila”, “de posesión” propia del opresor. El mundo, las cosas, los hombres, solo son comprendidos como posesiones, lo viviente se transforma en objeto. Para Fromm sin esta posesión, el opresor “perdería el contacto con el mundo”¹⁹³. Por ello, una amenaza a su posesión es una amenaza a sí mismo. “La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta”¹⁹⁴.

Según el mismo psicólogo, otra característica de la conciencia opresora es el sadismo, entendido como el deseo de “convertir un hombre en cosa, algo animado en algo inanimado”, a la que se pueda controlar completamente” (PO, p. 54).

Para Fromm, “el placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre una criatura animada) es la esencia misma del impulso sádico”¹⁹⁵.

Por esa búsqueda de control sobre la vida, los opresores se van apropiando de la ciencia y la tecnología como instrumento de dominio.

También Fromm le aporta elementos para pensar la conciencia oprimida. El hombre sufre si se siente en prohibición de actuar, sufrimiento que proviene “del hecho de haberse perturbado el equilibrio humano” (PO, p. 82). El no poder actuar, que provoca el sufrimiento, provoca también en los hombres el sentimiento de rechazo a su impotencia. Intenta, entonces, “restablecer su capacidad de acción”.

Sin embargo, ¿puede hacerlo?, ¿y cómo?, pregunta Fromm. Y responde que un modo es el de someterse a una persona o grupo que tenga poder e identificarse con ellos. Por esta participación simbólica en la

¹⁹³ Fromm, Erich: *El corazón del hombre. Breviarios*, FCE, México, 1967, p. 41 (citado en: PO, pp. 52-53).

¹⁹⁴ *Ibidem*, pp. 28-29 (citado en: PO, p. 81).

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 80 (citado en: PO, pp. 54-55).

vida de otra persona, el hombre tiene la ilusión de que actúa, cuando, en realidad, no hace sino someterse a los que actúan y convertirse en una parte de ellos¹⁹⁶.

Del mismo autor toma también elementos para caracterizar la conciencia de los que luchan por su liberación. Dice Fromm: "No basta que los hombres no sean esclavos, si las condiciones sociales fomentan la existencia de autómatas, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte"¹⁹⁷.

El oprimido, obstaculizado en su vocación ontológica

El oprimido es, en primer lugar, el que ve obstaculizada su vocación "ontológica e histórica" (PO, pp. 48 y 62) como hombre, que es la de "ser más" (PO, pp. 62 y 76) y la de estar inserto "en un movimiento de búsqueda con otros hombres" (PO, pp. 37-38), el que ve violentada su "búsqueda de afirmación como persona, como sujeto" (PO, p. 48), el que no es reconocido como "otro" (PO, p. 49).

La vocación humana de "ser más" es negada "en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores" (PO, p. 32). La opresión, producto de "relaciones objetivas" (PO, p. 48), se define en un terreno filosófico-antropológico: "sólo existe" como "un acto prohibitivo al ser más de los hombres" (PO, pp. 50-51).

Y se afirma "en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada" (PO, p. 32).

La "humanización" (PO, p. 32), el "ser más", si bien es "vocación ontológica" de los hombres, no un destino dado. En tanto "ser inconcluso" (PO, p. 71), el hombre puede también ir camino hacia la deshumanización. La opción por un camino o por otro es una posibilidad histórica abierta. Ese es el lugar de la pedagogía.

La experiencia de opresión es propia de una situación colonial, pero es a la vez universal como experiencia humana, y por eso la *Pedagogía del oprimido* aspira a ser una Pedagogía del Hombre una vez superada la situación de opresión.

No es un sujeto simple, en tanto es la opresión la que le otorga identidad, se trata de una identidad contradictoria y compleja, dual

La opresión transforma a los oprimidos en seres "duales" (PO, p. 35), en el sentido de que "alojan" (PO, p. 35) al opresor, introyectan su "sombra" (PO, pp. 36-37) y son "conciencia para otro" (PO, pp. 40-41). Ser

hombres "equivale a ser opresores" (PO, p. 35), y el "hombre nuevo [...] son ellos mismos, transformándose en opresores de otros" (PO, p. 36).

Su conducta es "prescripta", sigue "pautas ajenas a ellos, las pautas de los opresores" (PO, p. 37). "Temer a la libertad" (PO, pp. 37-38), porque la expulsión de la "sombra" del opresor produce un vacío, que exige ser llenado con "autonomía" (PO, pp. 37-38) y "responsabilidad" (PO, pp. 37-38). Como existe "una atracción irresistible por el opresor", quieren "parecerse al opresor, imitarlo, seguirlo" (PO, p. 58). Generan con él una suerte de "dependencia emocional" (PO, p. 61).

Esto es particularmente más propio de los sectores medios.

Como ejemplo, Freire cita la experiencia en Chile, "quieren la reforma agraria, no para liberarse, sino para poseer tierras y, con estas, transformarse en propietarios o, en forma más precisa, en patrones de nuevos empleados" (PO, p. 36).

Ese hombre nuevo que surgiría de las transformaciones sociales no podía tener como modelo al opresor. De ese modo, "los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención" (PO, p. 46).

El oprimido sufre "una dualidad se instala en la 'interioridad' de su ser" (PO, p. 39) y enfrenta entonces el problema de una decisión ya que, así como desea la libertad, la teme. Ese miedo a la libertad los llevaba a preferir "la gregarización a la convivencia auténtica" "la adaptación [...] a la comunión creadora" (PO, pp. 38-39).

Frantz Fanon y Albert Memmi (1923) le permiten marcar la postura de "'adherencia' al opresor" que "no les posibilita localizarlo [...] fuera de ellas"¹⁹⁸.

Dice Memmi:

How could the colonizer look after his workers while periodically gunning down a crowd of the colonized? How could the colonized deny himself so cruelly yet make such excessive demands? How could he hate the colonizers and yet admire them so passionately? (I too felt this admiration - dice Memmi - in spite of myself)¹⁹⁹.

Al no descubrir al opresor "fuera de sí" (PO, p. 35), asumen una actitud de "adherencia" (PO, p. 35) a él, creen en su invulnerabilidad (PO, p. 60) y se colocan en una "actitud fatalista" (PO, pp. 57-58). Este

¹⁹⁶ *Ibidem*, pp. 28-29 (citado en: PO, p. 82).

¹⁹⁷ *Ibidem*, pp. 54-55 (citado en: PO, pp. 54-55).

¹⁹⁸ Fanon, Frantz, *op. cit.*, p. 46 (citado en: PO, p. 210).

¹⁹⁹ Memmi, Albert, *The colonizer and the colonized*, Beacon Press, Boston, 1967, p. X (citado en: PO, p. 58).

ser seres “duales”, “inauténticos”, “es uno de los problemas más graves que se oponen a la liberación” (PO, p. 43).

Una consecuencia visible de esta “dualidad” es la autodesvalorización:

De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su “incapacidad” (PO, pp. 58-59).

Por lo mismo, “casi nunca se perciben conociendo, en las relaciones que establecen con el mundo y con los otros hombres, aunque sea un conocimiento al nivel de la pura ‘doxa’” (PO, p. 59).

Por otro lado, la autodesvalorización del oprimido (PO, p. 58), producida por las élites dominadoras, crea el mito de su pereza e incapacidad, como una suerte de debilidad innata (PO, pp. 178-179). Tal como plantea Memmi: *“the colonizer establishes the colonized as being lazy. He decides that laziness is constitutional in the very nature of the colonized”*²⁰⁰.

Se plantea una decisión entre mantenerse alienado, dual, alojando al opresor, siguiendo sus prescripciones como espectador, o ser él mismo, tener su voz y decir su palabra, tomar opciones, ser actor, recuperar su poder de crear y transformar el mundo. “Este es el trágico dilema de los oprimidos, dilema que su pedagogía debe enfrentar” (PO, p. 39).

El lugar de la pedagogía.

Oprimido: potencialidad como sujeto político “pueblo”

La pedagogía freireana se instala en ese lugar de la lucha “interna” del oprimido que debe decidir entre mantenerse como ser dual y temeroso de la libertad y el deseo de “humanización”, de “ser más”. ¿Cuál es la pedagogía a la altura de esa tarea?

La deshumanización es una distorsión del “ser más”, pero es incapaz de instalar en los hombres la vocación de “ser menos”. Los oprimidos, empujados por su vocación humana, lucharían contra la opresión “tarde o temprano [...] será tarea de [...] los oprimidos, generar de su ser menos la búsqueda del ser más de todos” (PO, p. 38).

En ese sentido, por su lugar de transformación social, el oprimido es ya, en tanto oprimido, un sujeto político. El “ser menos” los conduce

“tarde o temprano” (PO, pp. 33 y 77) a iniciar la lucha contra el opresor. Solo desde “los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen” (PO, pp. 33-34) podrían partir acciones transformadoras. La preocupación original, inicial, de Freire no es transmitir contenidos.

Sin embargo, ese “ser auténtico” (PO, p. 64) de los oprimidos, que es potencialidad transformadora, está obstaculizado en su puesta en acto por la “situación concreta” (PO, p. 35) en la que se encuentran.

Se colocan en una “actitud fatalista”, donde la situación de explotación era considerada consecuencia del destino o de la voluntad de Dios y, por lo tanto, inmodificable, lo cual lo conducía a la pasividad.

Para poder involucrarse en una acción transformadora, los oprimidos deben adquirir un conocimiento “crítico de la razón de esta situación” (PO, pp. 38-39), y un “reconocimiento de la necesidad de luchar por ella” (PO, pp. 38-39). Deben poder reconocer la realidad como “una situación que solo los limita y que ellos pueden transformar” y no como un “‘mundo cerrado’ [...] del cual no pueden salir” (PO, p. 39). Deben descubrirse “‘alojando’ al opresor” (PO, p. 57). Deben educarse.

Un hecho pedagógico es lograr que esa potencialidad transformadora del oprimido, que esa “autenticidad” como sujeto político se ponga en acto.

Para su “inserción crítica”, las “masas populares” necesitan ser educadas, en términos del “desvelamiento” de la realidad. Citando a Lukács (PO, p. 45), Freire sostiene que es necesario “Explicar a las masas su propia acción” (PO, p. 45), tanto en lo que se refiere a “los datos objetivos que la provocan” (PO, p. 45) como a sus “finalidades” (PO, p. 45), de modo que activen “‘conscientemente el desarrollo ulterior’ de sus experiencias” (PO, p. 45).

Son dos momentos en el proceso de la pedagogía del oprimido. En primer lugar, “el cambio de percepción del mundo opresor por parte de los oprimidos” (PO, p. 48), y luego, en la nueva estructura, una vez producido el cambio revolucionario, “la expulsión de los mitos creados y desarrollados en la estructura opresora” (PO, p. 48).

En uno van descubriendo la opresión y “se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación” (PO, p. 47). En un segundo momento, cuando esa realidad opresora ya ha sido transformada, la pedagogía del oprimido pasa a ser “la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (PO, p. 47).

Freire expresa esa modificación producida por la educación oponiendo la idea de “pueblo” a la de “masa”. Mientras que en esta última

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 81 (citado en: PO, p. 180).

predomina el componente emocional, el pueblo, como producto de la acción pedagógica, se caracteriza por su participación crítica, es decir, por su capacidad de optar y decidir de modo reflexivo, por ser un sujeto político. Lo dice en estos términos: "Cuando un ex analfabeto [...] declaró que ya no era masa sino pueblo no fue solo una frase [...] Escogió la participación decisiva que solo el pueblo tiene y renunció a la dimensión emocional de las masas. Se politizó" (EPL, pp. 119-120).

El planteo freireano abrió un horizonte de pensamiento, y sostiene a largo de su obra una tensión productiva en dos caminos. Por un lado "oprimido" es, en primer lugar, el sujeto de una pedagogía. En ese sentido, requiere ser educado, con una pedagogía que no es la heredada en la tradición moderna latinoamericana. La tarea entonces será la de diseñar una nueva pedagogía, para un nuevo sujeto. Pero abre otra perspectiva, que no es ya la de diseñar una pedagogía emancipadora, sino poner en cuestión el supuesto, instalado en el sentido común, originado en el pensamiento iluminista, de que la emancipación requiere una pedagogía.

En el espacio abierto por esas dos posibilidades se desarrolla su propuesta, a la que hemos elegido analizar desde una categoría que nos parece profundamente disruptiva: "educación como situación gnoseológica", fundada en el diálogo y en la praxis.

Educación como situación gnoseológica

"Aquí reside toda la fuerza de la educación,
que se constituye en situación gnoseológica"²⁰¹.

La "educación como práctica de la libertad" es, sobre todo y antes que todo, una situación verdaderamente gnoseológica. "Aquella, en que el acto cognoscente no termina con el objeto cognoscible, ya que se comunica a otros sujetos, igualmente cognoscentes" (EC, pp. 89-90).

Como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes —educador, por un lado; educandos, por otro—, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin esta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes en torno del mismo objeto cognoscible (PO, p. 85).

En la relación educativa "acto cognoscente" no se trata solo de un vínculo entre sujetos, sino que hay un tercer elemento, el objeto, que es el "el mediatizador de la comunicación", el objeto cognoscible. De ese modo, la educación como "situación gnoseológica" (EC, p. 77), opuesta a "transmisión y extensión, sistemática, de un saber" (EC, p. 77), es comunicación y diálogo, "un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados" (EC, p. 77).

Ese tercer elemento del vínculo, el objeto, es el "el mediatizador de la comunicación" (EC, p. 75), el lugar de incidencia de la reflexión de ambos: educador y educando.

En la educación "bancaria" no hay conocimiento sino memorización, ya que el objeto cognoscible, que "debiera ser puesto como incidencia de su acto cognoscente" (PO, p. 93), "es posesión del educador y no mediatizador de la reflexión crítica de ambos" (PO, p. 87). Se funda en "la alineación de la ignorancia" (PO, p. 73), esto es, en la ideología que supone que toda la ignorancia se encuentra en el otro polo. Por lo cual el acto educativo es un acto de "donación".

El educador es "quien sabe", el "agente indiscutible", el "sujeto real", que "deposita", "narra", "opta y prescribe su opción". Es decir, el único sujeto del proceso educativo. Para la educación bancaria "de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertante", la tarea del educador es la de hacer "comunicados y depósitos", es "dar, entregar, llevar, transmitir su saber", "'llenar' a los educandos con los contenidos de su narración".

De Sartre (1905-1980) toma lo que llama una concepción "'digestiva' o 'alimenticia' del saber", que es propia de la educación bancaria (PO, p. 79). Del educando se espera una memorización y repetición del contenido narrado, se anula su poder creador y su conciencia crítica, y se estimula su ingenuidad y pasividad de modo que tienda a adaptarse al mundo y no a transformarlo. Esta pedagogía, además de servir a la opresión, produce frustración y sufrimiento al impedir a los hombres desarrollar su acción.

Al contrario de la educación bancaria, "Para el educador humanista o el revolucionario auténtico, la incidencia de la acción es la realidad que debe ser transformada por ellos con los otros hombres y no los hombres en sí" (PO, p. 109).

El tipo de vínculo pedagógico es uno de los aspectos que señala la diferencia central entre la educación bancaria de la liberadora, porque es la "su-

²⁰¹ EC, pp. 96-97.

peración de la contradicción educador-educando”, de modo de que “ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (EC, p. 73).

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 (EC, p. 93).

De ese modo, la realidad se va transformando en un lugar de libertad, de desafíos y posibilidades, que puede ser transformada. Desafía a los educandos a pensar, a problematizar, no a memorizar, disertar, como si fuese algo acabado. Esta problematización no es individual, por ello solo es posible en el terreno de la comunicación, en el proceso dialógico.

Diálogo

Sin el diálogo es imposible “la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes en torno del mismo objeto cognoscible” (PO, p. 85).

De ese modo, “el objeto cognoscible, del cual el educador bancario se apropia, deja de ser para él una propiedad para transformarse en la incidencia de su reflexión y de la de los educandos” (PO, p. 87).

El diálogo es uno de los ejes que organiza la originalidad del planteo freireano y la ruptura con el discurso pedagógico que le precedió. A veces se lo minimiza y se lo transforma en una suerte de “estrategia didáctica”. Muy por el contrario, el diálogo es el modo de ser propiamente humano, el único modo de conocer, la garantía de que una educación sea humanista y humanizante. Por eso recuperar la capacidad del diálogo es un proceso de humanización y “una exigencia existencial” (PO, p. 101).

Para Freire, “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” (EC, p. 46).

El diálogo no es sólo una forma de vincularse, sino que es la “fundamental estructura del conocimiento” (EC, pp. 90-91). Esto no elimina el lugar del educador que es quien debe buscar los contenidos del diálogo “en función de las condiciones históricas, en función del nivel de percepción de la realidad que tengan los oprimidos” (PO, pp. 61-62).

Pero no debe sustituir al diálogo por “la esloganización, por la verticalidad, por los comunicados”, pues sería pretender la liberación de los oprimidos con instrumentos de la “domesticación” (PO, pp. 61-62).

Hacia finales de 1950 y principios de 1960, hablaba de “dialogación”, derivado probablemente de “parlamentarización”, del profesor Guerreira Ramos, ISEB. Desde entonces se vinculó directamente con lo que fue siempre una preocupación central, la de formar al hombre para la democracia. Eso no podía transmitirse verbalmente, sino que se aprendía participando, enfrentándose a los problemas y analizándolos y por eso tenía en el diálogo una de sus matrices centrales.

Si bien el diálogo es constitutivo de lo humano, en tanto el hombre es un ser “ontológicamente abierto”, en “dialogación” con el hombre, con su circunstancia y con su Creador, no puede existir en la intransitividad de la conciencia, que implica una “sordera a estímulos situados fuera de la órbita vegetativa”.

Una educación democrática donde “el hombre rechaza las posiciones quietistas y se vuelve participante” era una educación dialógica.

La palabra, que es también acción y reflexión, es el modo de ser propiamente humano, es derecho de todos. No puede ser solo el privilegio de algunos que la digan para otros, sino que, por el contrario, “implica un encuentro de los hombres para esta transformación” (PO, p. 101).

Por ello, el diálogo es el único camino válido para la una educación humanista. No puede existir en relaciones en las cuales unos son transformados en “seres para otro” (PO, p. 76).

Debido a esto, no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera, a un intercambio de ideas preexistentes, ni polémica entre sujetos solamente interesados en la imposición de su verdad, sino que es un “acto creador” (PO, pp. 102-103). La palabra verdadera es diálogo. El diálogo no es un simple cambio de ideas, ni una polémica por la imposición de una verdad. Implica el compromiso con la transformación.

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. Solo es “conquista del mundo para la liberación de los hombres” (PO, pp. 102-103).

Diálogo opuesto a “extensión”

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 tér-

mino, que se proponía como objetivo la modernización de las técnicas agrícolas de campesinos.

En primer lugar, critica la idea de extensión en tanto indica “extender algo a” (EC, p. 18), vinculado a los conceptos de: “transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación” (EC, p. 21). Es decir, no se corresponde con un “quehacer educativo liberador” (EC, p. 21). Corresponde a una acción de un sujeto —el extensionista— sobre un objeto —el campesino (EC, p. 23)—. El extensionista trata de que los campesinos cambien sus conocimientos por los de él (EC, p. 24).

Por el contrario, la tarea del educador no es la de extensión, sino la de comunicación. La problematización “del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres” (EC, p. 36), para recuperar la visión de la realidad como totalidad, que busca lograr un cambio de actitudes de los campesinos.

La comunicación pasa de ser el encuentro entre dos iguales, a ser lo que hace posible “el cambio de las actitudes de los campesinos” (EC, pp. 38-39) a partir de “conocer su visión del mundo” (EC, pp. 38-39).

Sin embargo, vale la pena aclarar, que el cambio de actitudes para Freire es radicalmente diferente del propuesto por la perspectiva desarrollista dominante en la época, ya que tiene como objetivo “la inserción crítica del campesino en su realidad, como una totalidad” (EC, pp. 38-39).

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 (EC, pp. 39-40).

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” (EC, pp. 44-45), y se ocupa de quitar valor a la cultura invadida e inundarla de productos de la cultura invasora.

La manipulación, desde la perspectiva freireana, se da en sociedades que “viven el proceso de transición histórica, de un tipo de ‘sociedad cerrada’ a otra ‘en apertura’, donde se verifica la presencia de las masas populares emergentes” (EC, p. 45).

La manipulación estimula la masificación, “un estado en el cual el hombre, aun cuando piense lo contrario, no decide” (EC, pp. 45-46).

El concepto de extensión revela también una concepción de conocimiento como resultado del acto de “depositar contenidos en ‘conciencias huecas’” (EC, p. 49). 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” (EC, p. 50). Por eso se halla estrechamente vinculada a la concepción de la educación como situación gnoseológica.

Condiciones para que el diálogo sea posible

Se requieren 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. Para fundamentar la importancia de cada uno de estos componentes, que sin duda remiten también a la matriz cristiana de su pensamiento, Freire refiere a autores marxistas: Che Guevara, Mao Tse Tung.

En primer lugar, no puede haber diálogo si no hay un profundo amor al mundo.

En primer lugar, no puede haber diálogo si no hay un profundo amor al mundo. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo. De ahí que sea, esencialmente, tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación (PO, p. 102-103).

Para fundamentar este punto, Freire cita al Che: “el verdadero revolucionario está guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico sin esa cualidad” (PO, p. 217).

No puede haber amor si hay dominación. El acto de amor con los oprimidos es comprometerse en la causa de su liberación. “Este compromiso, por su carácter amoroso es dialógico” (PO, pp. 102-103).

Por otro lado, desde el punto de vista del oprimido, acomodarse a la situación de dominación no contribuye a la construcción de relaciones amorosas. Por eso, los oprimidos no pueden, en nombre del amor, aceptar la violencia, “sino luchar para que desaparezcan las condiciones

objetivas en que se encuentran aplastados” (PO, p. 104). Porque “solamente con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella se prohibía” (PO, p. 104).

Tampoco hay diálogo sin humildad: si veo la ignorancia en el otro, nunca en mí, si no reconozco otros “yo” en los demás a quienes veo como objetos, si los considero inferiores, si temo a la superación. Por eso, “los hombres que carecen de humildad o aquellos que la pierden no pueden aproximarse al pueblo” (PO, p. 104).

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. La fe en los hombres lleva a buscar el modo de recuperar esa capacidad, que será: “la lucha por su liberación. Con la instauración del trabajo libre y no esclavo, trabajo que otorgue la alegría de vivir” (PO, p. 104).

Con esas características, el diálogo es una relación horizontal y la confianza es una consecuencia obvia. Esa confianza no puede existir si la palabra no coincide con los actos: “Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa. Hablar del humanismo y negar a los hombres es una mentira” (PO, p. 105).

Tampoco puede existir cuando la relación es antidialógica, como en la concepción bancaria de la educación.

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” (PO, p. 105). Por eso es imposible en una situación de opresión. La deshumanización debe ser motivo de una mayor esperanza, que lleve a una búsqueda de la justicia.

La esperanza no es espera como gesto pasivo, sino lucha. Los sujetos del diálogo se mueven por la esperanza en su quehacer, sin la cual, no puede haber encuentro verdadero.

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” (PO, p. 107).

El diálogo funda un nuevo vínculo pedagógico: “A través de este se opera la superación de la que resulta un nuevo término: no ya educador del educando; no ya educando del educador, sino educador-educando con educando-educador” (PO, p. 86).

De este modo, el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

En síntesis:

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador. Mediadores son los objetos cognoscibles que, en la práctica “bancaria”, pertenecen al educador, quien los describe o los deposita en los pasivos educandos (PO, p. 86).

¿Quiénes son los sujetos del diálogo?

Pero, entonces, si el oprimido debe ser educado para cumplir su tarea histórica como sujeto político de un proyecto de humanización, ¿quién —qué sujeto— puede ser el educador del oprimido, ayudarlo a recuperar su “ser auténtico”?

Los opresores, debido al lugar que ocupan en una estructura injusta y a la violencia que ejercen, también están deshumanizados, y no tienen el poder de liberar a los oprimidos ni a sí mismos. El oprimido es quien tiene una “gran tarea humanística e histórica: liberarse a sí mismo y liberar a los opresores” (PO, p. 33).

Solo los oprimidos, liberándose, podían liberar a los opresores. Lejos de una víctima empobrecida, disminuida, el oprimido es el sujeto de una tarea histórica de humanización.

Este educador no es un oprimido más, se diferencia en que tiene “un nivel diferente de percepción de la realidad” (PO, pp. 56-57).

El educador queda ubicado en relación jerárquica, dada por dos elementos. Por un lado, por su “percepción de la realidad” (PO, pp. 56-57), pero fundamentalmente porque se ha comprometido en un proyecto político pedagógico. Eso se liga a la responsabilidad política por la decisión.

La educación bancaria establece así “posiciones fijas, invariables” (PO, p. 73). El educador “identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos” (PO, p. 74). El educador es la antinomia, la contradicción del educando.

El educando, “el pueblo”, será siempre el que no sabe.

Mientras que lo propio de la educación freireana es superar la contradicción educador-educando, “de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (PO, p. 73).

...el educador ya no es sólo el que educa, sino aquel que, en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando quien, al ser educado, también educa [...] ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos (PO, p. 86).

Su tarea no es la de entregar conocimientos, sino la de construir “pensamiento auténtico” (PO, p. 77). Su tarea es la de “convivir, simpatizar [...] comunicarse” (PO, p. 80).

Por lo mismo, el político es un educador: “cada vez nos convencemos más de que este último ha de tornarse también educador en el sentido más amplio de la palabra” (PO, p. 112).

En la propuesta freireana hay dos posiciones claramente distintas, la de educador y la de educando, no hay homogeneidad en ese vínculo. Su ruptura con la educación dominadora es más compleja. Por un lado, plantea que esas posiciones o lugares pueden ser ocupados alternativamente por los mismos sujetos. Dicho de otro modo, alternativamente los sujetos históricos pueden ser educandos y educadores.

Según Puiggrós, ese punto del planteo freireano es el que corroe definitivamente el discurso pedagógico moderno basado en:

...la relación bancaria, la creencia en la importancia de las posiciones de educador y educando, el recurso a la lógica de la similitud, identidad y homogeneidad para construir el discurso educativo; y el mito de la separación entre educación y política²⁰².

Por otra parte, en el vínculo pedagógico, tanto el educador como el educando aprenden de modo simultáneo.

²⁰² Puiggrós, Adriana, “An interview with Adriana Puiggrós of Argentina. The Dilemmas of Latin American Educational Systems and the Work of Paulo Freire”, en *International Journal of Educational Reform*, vol 2, n.º 2, abril 1993, pp. 195-196.

Solo si se comprenden “las formas de ser y de comportarse de los oprimidos” como “diversos momentos la estructura de la dominación” (PO, pp. 56-57) se podrá realizar una educación liberadora.

Están también los que “se pasan del polo opresor al de los oprimidos”, que tienen en la lucha “un papel fundamental” (PO, p. 55).

Queremos hacer referencia al momento de la constitución del liderazgo revolucionario y a algunas de sus consecuencias básicas, de carácter histórico y sociológico, para el proceso revolucionario. En forma general, este liderazgo es encarnado por hombres que de una forma u otra participaban de los estratos sociales de los dominadores. En un momento determinado de su experiencia existencial, bajo ciertas condiciones históricas, estos renuncian, en un acto de verdadera solidaridad (por lo menos así lo esperamos), a la clase a la cual pertenecen y adhieren a los oprimidos. Dicha adhesión, sea como resultante de un análisis científico de la realidad o no, cuando es verdadera implica un acto de amor y de real compromiso (PO, p. 209).

Pone como ejemplo al sacerdote Camilo Torres²⁰³, que fuera un modelo para el cristianismo laico y religioso que optaba por la violencia armada. Para eso cita el trabajo de Guzmán sobre ese sacerdote: “se jugó entero porque lo entregó todo. A cada hora mantuvo con el pueblo una actitud vital de compromiso como sacerdote, como cristiano y como revolucionario”²⁰⁴.

Freire piensa que ellos pueden tener problemas para ejercer su tarea, ya que llevan consigo “la huella de su origen” (PO, p. 55), lo que les hace desconfiar del pueblo y creer que “deben ser ellos los realizadores de la transformación” (PO, p. 56). Llevan consigo “sus prejuicios. Sus deformaciones, y, entre ellas, la desconfianza en el pueblo. Desconfianza en que el pueblo sea capaz de pensar correctamente. Sea capaz de querer. De saber” (PO, p. 55).

Sin embargo, “un revolucionario se reconoce más por su creencia en el pueblo que lo compromete que por mil acciones llevadas a cabo sin él” (PO, p. 56).

²⁰³ El sacerdote Camilo Torres (1929-1966) se unió a las guerrillas colombianas y murió en combate. La radicalización de sus planteos hasta las últimas consecuencias impactó fuertemente en la cristiandad latinoamericana.

²⁰⁴ Guzmán, Germán, *El padre Camilo Torres*, Siglo XXI, México, 1975, p. 8 (citado en: PO, p. 210).

Critica la educación bancaria no solo porque puede darse en manos de los que quieren conservar el estado de cosas, de los que no quieren producir cambios en la realidad, sino que también puede darse entre los "revolucionarios". Insiste, por eso, en que la educación liberadora no puede ser una pedagogía de slogan, vertical, de propaganda, donde el liderazgo revolucionario deposita en los oprimidos los contenidos de la liberación y los trate como "masa maniobrable" (PO, pp. 61-62).

Nadie se libera solo, ni nadie libera a otro. La "propaganda liberadora" es también deshumanizante. La creencia en la libertad no puede "depositarse" en las conciencias. Dejar de ser cosas para pasar a ser sujetos, no es un pasaje que se realice "a posteriori". Ese pasaje se inicia en la lucha por el reconocimiento, por eso esa lucha no solo puede, sino que debe estar basada en el propio convencimiento, en la asunción de la responsabilidad que implica. Eso no puede ser realizado con la propaganda, el dirigismo, la manipulación. De ese modo: "Educadores y educandos, liderazgo y masas, co-intencionados hacia la realidad, se encuentran en una tarea en que ambos son sujetos en el acto, no solo de descubrirla y así conocerla críticamente, sino también en el acto de recrear este conocimiento" (PO, p. 67).

Freire es muy crítico de sociedades que promulgan la revolución pero mantienen una educación para formar hombre pasivos.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.

Dado que no podemos aceptar la concepción mecánica de la conciencia, que la ve como algo vacío que debe ser llenado, facto que aparece además como uno de los fundamentos implícitos en la visión bancaria criticada, tampoco podemos aceptar el hecho de que la acción liberadora utilice de las mismas armas de la dominación, vale decir, las de la propaganda, los marbetes, los "depósitos" (PO, p. 84).

En el proceso revolucionario, el liderazgo no puede ser "bancario", para después dejar de serlo (PO, p. 95). Dicho de otro modo: "Si esta educación solo puede ser realizada, en términos sistemáticos, por la sociedad que hizo la revolución, esto no significa que el liderazgo revolucionario espere llegar al poder para aplicarla" (PO, p. 95).

En el mismo sentido, es explícito en su crítica a los socialismos reales: "...en el momento en que el nuevo poder se plasma como 'burocracia' dominadora se pierde la dimensión humanista de la lucha y ya no puede hablarse de liberación" (PO, p. 51).

Por eso, "...la revolución [...] se vuelve contra el pueblo, utilizando el mismo aparato burocrático represivo del Estado, que debía haber sido radicalmente suprimido, como tantas veces subrayó Marx" (PO, p. 51).

Praxis

El diálogo es praxis

El diálogo es praxis porque los hombres se hacen "en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión" (PO, p. 100).

Si se sacrifica la acción se cae en la palabrería y el verbalismo, en la alineación, del cual no se puede esperar la transformación porque no hay compromiso de acción (PO, p. 100). Pero si se pierde la reflexión se cae en el activismo, la acción por la acción, que también imposibilita el diálogo. Por ello, la palabra verdadera es praxis: "la palabra verdadera sea transformar el mundo" (PO, p. 99).

Para Freire, "acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad" (PO, pp. 45-46).

El pensar dialéctico, el quehacer y no solo el hacer se da cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión no están dicotomizadas. El momento de la reflexión y la palabra ya es un momento de transformación.

Praxis es acción y reflexión

La praxis "es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (PO, p. 43), acción-reflexión "entendidas como una unidad que no debe ser dicotomizada" (PO, p. 62). Es "relación dialéctica subjetividad-objetividad" (PO, p. 43).

El pensar dialéctico, el quehacer y no solo el hacer, se da cuando la relación entre la acción y el mundo, la acción y la reflexión no están dicotomizadas.

El momento de la reflexión y la palabra ya es un momento de transformación. Por otro lado, el mundo pronunciado "retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento" (PO, p. 100).

Por ello no puede ser privilegio de algunos ni existir con los que quieren negar a otros ese derecho (PO, p. 101).

La praxis educa

Si bien el reconocimiento de la situación es imprescindible, no es suficiente. La contradicción solo puede ser superada con la lucha, "cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse". Así como el diálogo ya es praxis, también la praxis es la educadora.

La superación de la opresión "solo puede verificarse objetivamente", requiere la transformación de la situación concreta de la opresión (PO, p. 41). Es decir: "Solamente superan la contradicción en que se encuentran cuando el hecho de reconocerse como oprimidos los compromete en la lucha por liberarse" (PO, pp. 39-40).

Es necesario que se entreguen a la "praxis liberadora" (PO, p. 39). Los oprimidos no se entregan a ella sin estar convencidos. La transformación es "con ellos" y no "sobre ellos". La realidad opresora es un fuerte mecanismo de absorción de las conciencias. Solo la praxis liberadora permite superar esa inmersión. La conciencia de la situación se logra "en la praxis de esta búsqueda (de la liberación)" (PO, p. 42). Solo es posible la "emersión" (PO, p. 44) de la realidad mediante la praxis. Lo opuesto a la inserción en la realidad es la inmersión en ella, que deja a los oprimidos impotentes frente a la realidad.

Las transformaciones en la realidad objetiva producen transformaciones en la conciencia

La autodesvalorización que sienten los oprimidos y que se manifiesta cuando se inician los "trabajos educativos" en el marco de la situación de opresión, se modifica apenas comienzan los primeros signos de modificación de la realidad, apenas comienzan a aparecer signos de la vulnerabilidad del opresor. Así, poco a poco, los oprimidos van asumiendo actitudes activas y comprometiéndose en la lucha por la liberación. Freire lo dice con mucha claridad: "Por otro lado, es impresionante observar cómo, con las primeras alteraciones de una situación opresora, se verifica una transformación en esta auto-desvalorización" (PO, pp. 59-60).

Es muy interesante que esto implica que son necesarios signos, hechos, que permitan abrigar la esperanza: "Es necesario que empiecen a ver ejemplos de la vulnerabilidad del opresor para que se vaya operando en sí mismos la convicción opuesta a la anterior. Mientras esto no se verifica, continuarán abatidos, miedosos, aplastados" (PO, p. 60).

La revolución verdadera es un acto pedagógico

La praxis no puede realizarse por fuera de los niveles de conciencia del oprimido, a riesgo de que se transforme en "mero activismo" (PO, pp. 62-63). Por otra parte, los procesos de transformación social son en sí mismos educadores. Esto implica que es la lucha la que permite ganar conciencia, es la verdadera educadora: la revolución tiene un "carácter eminentemente pedagógico" (PO, p. 175).

Educación como praxis

La educación como praxis es la "forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción" (PO, p. 90).

La pedagogía no es solo el momento de la reflexión. Reconocer la situación de opresión, no es suficiente en la lucha por la liberación, ya que hay un "falso 'ser para sí' que es el opresor" (PO, pp. 39-40). Sólo se inicia la superación de la contradicción cuando se inicia la lucha por la liberación, y esta no es posible si el oprimido se identifica con el opresor.

Este punto acerca de la praxis como educadora va a ser profundizado después, por ejemplo en PE:

...es preciso dejar claro que, en el dominio de las estructuras socioeconómicas, el conocimiento más crítico de la realidad, que adquirimos a través de su desnudamiento, no opera, por sí solo, la modificación de la realidad [...] Por eso, alcanzar la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla [...] dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha política por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión (PO, p. 29).

Dicho de otro modo: "...la educación en cuanto práctica reveladora, gnoseológica, no efectúa por sí sola la transformación del mundo, aunque es necesaria para ella" (PE, p. 50).

En ese sentido, muchos años después, Freire va a discutir el modo en que se comprendió la idea de concientización, y desde la cual se lo acusó de idealismo. Sin embargo, él siempre sostuvo la necesidad de la articulación entre la reflexión y la práctica.

El esfuerzo de concientización, que se identifica con la acción cultural para la liberación, es el proceso por el cual, en la relación sujeto-objeto, a la que ya hemos hecho referencia varias veces en esta entrevista-

ta, el sujeto se torna capaz de percibir, en términos críticos, la unidad dialéctica entre él y el objeto²⁰⁵.

Por eso mismo, repitámoslo, no hay concientización fuera de la praxis, fuera de la unidad teoría-práctica²⁰⁶.

Importancia de la cuestión metodológica

No es posible realizar una educación para la liberación con la misma metodología con la que se realiza la educación para la dominación. La relación de dependencia que el oprimido establece con el opresor puede reforzarse por la dependencia de un liderazgo que se diga revolucionario.

Por lo tanto, 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” (PO, p. 91).

Freire critica la educación bancaria no sólo cuando está en manos de los que quieren conservar el estado de cosas, de los que no quieren producir cambios en la realidad, sino que también cuando está entre los falsos “revolucionarios”.

La liberación no es una donación, sino la “inserción lúcida en la realidad” (PO, p. 64), lo que conduce a los oprimidos a la “crítica de esta misma situación” (PO, p. 64) y lo que les da el “ímpetu por transformarla” (PO, p. 64). La transformación no puede utilizar los mismos métodos que mantenían la situación de opresión y de “domesticación” (PO, p. 64). Los oprimidos, respondiendo a “su vocación ontológica e histórica de ser más” (PO, p. 62), deben asumir su responsabilidad en la lucha, que es un “camino del amor a la vida” (PO, p. 65). Convertirse en sujeto de esa transformación no es una tarea que se realice “a posteriori” del cambio revolucionario.

Esto no es posible con un estilo vertical, de “comunicados” (PO, pp. 61-62). De lo contrario, se haría una transformación “para ellos y no con ellos” (PO, p. 63). De allí la centralidad del planteo respecto la cuestión metodológica.

²⁰⁵ Freire, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México, Argentina, 1992, p. 38.

²⁰⁶ *Ibidem*, pp. 38-39.

CAPÍTULO 4

La cuestión metodológica

El planteo metodológico es un aspecto fundamental del aporte freireano, especialmente en la medida en que articula una situación de nivel “micro” con la cuestión macro. Es decir, problematiza la cuestión de lo que podríamos llamar, en sentido estricto, la situación educativa –tal como el tema del vínculo educador-educando, la selección de los contenidos– con la cuestión a largo plazo, en donde la pedagogía se articula a otros planos de lo social para modificar una situación de tipo estructural.

Es importante señalar que otro modo de ocultar el aporte de la obra de Freire ha sido el de reducir su propuesta a un método de alfabetización que permitía la adquisición de la lectoescritura en pocas sesiones. Algunos de sus textos parecerían reforzar esta idea, si no se los ubica en el contexto en que fueron producidos.

Por eso es mucho más que un “método”, en sentido restringido o mecanicista. No se trata de una serie de pasos que podrían simplemente garantizar un aprendizaje veloz de la lectoescritura y menos aún un proceso emancipatorio. Más bien se trata de serie de categorías que podríamos llamar quizás “intermedias”, y tienen la particularidad de articular esos dos planos, el subjetivo-micro-territorial-coyuntural, con el macroestructural.

Este capítulo se divide en dos partes, siguiendo la periodización planteada con anterioridad.

En la primera parte se analizan sus primeros textos (EAB y EPL), donde ha desarrollado y presenta su método. Quizás el punto metodológico inicial de lo que fue el desarrollo posterior es la distinción entre los distintos tipos de conciencia y su vínculo con los tipos de sociedades, y la pedagogía en su lugar de “transitivación de la conciencia”, temas que analiza partiendo de los desarrollos de intelectuales del ISEB.

En sus trabajos posteriores ofrece profundizaciones conceptuales de algunas de esos conceptos, centrales en su propuesta: conciencia-conocimiento, situación límite, tema generador, inédito viable.

Primera etapa: la transivitización de la conciencia²⁰⁷

La tarea educativa, en estos primeros años, sería la de colaborar en la emergencia o paso de una "conciencia ingenua" a una "conciencia crítica". Esta última se caracteriza por una "aprehensión de la causalidad auténtica" que hace posible la integración con la realidad y con la acción transformadora; mientras que la conciencia mágica o ingenua no tiene una clara comprensión de esa "causalidad auténtica" y por eso solo puede "adaptarse" o "acomodarse" a la situación (EPL, pp. 52-58).

Tipos de conciencia

La idea de un proceso educativo vinculado con la toma de conciencia se venía trabajando en el ISEB, en particular lo hacían Viera Pinto, Guerreiro Ramos y Roland Corbisier. Freire los reconoce como maestros, y a la vez discute con ellos y realiza su aporte particular. Define sus enfoques como "las posiciones más generales que el hombre brasileño viene asumiendo frente a su contexto" (EAB, p. 32), vinculadas a su capacidad de conocimiento de la realidad.

Al hablar de "tipos de conciencia" se refiere a aspectos sociales, no individuales, que se corresponden a tipos de sociedades y su desarrollo económico.

No hay jerarquías entre ellas: "no admitimos propiamente una graduación de mentalidad; una alogicidad y una logicidad sino un predominio de perspectivas" (EAB, p. 32).

No eran tipos puros, "si no es posible tener una conciencia de carácter exclusivamente crítico o ingenuo, tendremos sin embargo una conciencia que será marcadamente ingenua o crítica o bien marcadamente intransitiva" (EAB, pp. 32-33).

También recupera de Guerreiro Ramos la importancia de los aspectos económicos y sociales para el desarrollo de la conciencia, tales como la industrialización, la urbanización y las alteraciones del consumo popular, como aspectos que favorecen la emergencia de una conciencia crítica²⁰⁸.

²⁰⁷ EPL, pp. 52-58; EAB, pp. 32-34.

²⁰⁸ Guerreiro Ramos, Alberto, *A Redução Sociológica. Introdução ao Estudo da Razão*

Veremos esos diferentes tipos de conciencia. En primer lugar, distinguí entre la intransitividad y la transitividad de la conciencia. Luego diferencié entre conciencia ingenua, masificada y crítica.

Conciencia intransitiva

A la conciencia ingenua y crítica, planteadas en el ISEB, Freire agregó un tercer tipo, al que llamó "conciencia intransitiva". Se refería a lo que Azevedo llamaba la "existencia bruta", de "colectividades dobladas sobre sí mismas"²⁰⁹. La conciencia intransitiva era propia de la ruralidad y de las zonas de escaso desarrollo donde el hombre se hallaba con una casi total ausencia de compromiso con el mundo, en relación de "superposición" con él. Allí sus intereses apenas superaban su esfera biológica y se caracterizaba por el conformismo, la desconfianza en lo nuevo, un fuerte tenor de emocionalidad y tendencias autoritarias.

Si bien el diálogo es constitutivo del ser humano, en tanto es "ontológicamente abierto" (EAB, pp. 35-36), en "dialogación" con el hombre, con su circunstancia y con su Creador, no puede existir en la intransitividad de la conciencia, que implica una "sordera a estímulos situados fuera de la órbita vegetativa" (EAB, pp. 35-36).

El hombre de este tipo de conciencia tenía un conocimiento que se caracterizaba por su superficialidad, por la impermeabilidad a la investigación y la preferencia por explicaciones fabulosas. Su argumentación era frágil y encontraba gusto por la polémica.

Conciencia transitiva

En cambio, la conciencia transitiva era propia del proceso de desarrollo, ligado a la industrialización y a la democracia. El hombre de la conciencia transitiva tenía una mayor capacidad de vinculación con el entorno:

amplía su poder de captación y de respuesta a las sugerencias y a las cuestiones que parten de su circunstancia y aumenta su poder de "dialogación" no solo con el otro hombre, sino con su mundo [...] Sus intereses y preocupaciones se extienden a esferas más amplias que la simple esfera biológicamente vital (EAB, p. 35).

Sociológica, Río de Janeiro, ISEB, 1958 (citado en: EAB, p. 65).

²⁰⁹ Azevedo, Fernando de, *A educação entre dois mundos*, Melhoramentos, San Pablo, 1958 (citado en: EAB, p. 34; EPL, p. 53).

Conciencia ingenua

La conciencia transitiva, que corresponde a la del hombre en una posición de mayor inserción en su circunstancia que el de la conciencia intransitiva, era en un primer momento ingenua. Los hombres con conciencia transitiva ampliaban sus intereses, se caracterizaban por un mayor grado de espiritualidad, por el reconocimiento de su historicidad y racionalidad, por una mayor capacidad para ampliar su campo de intereses, un mayor grado de racionalidad, sin llegar todavía a una perspectiva de distancia más plena con su circunstancia. Se iniciaba un proceso de toma de conciencia, existía un mayor grado de permeabilidad, pero aún con explicaciones simplistas y fuertes cargas mágicas. Era el hombre que aún tendía a la delegación de la responsabilidad y al gregarismo.

Conciencia crítica

Por último, el hombre de la conciencia crítica se hallaba en relación de organicidad, integración y dialogación con su circunstancia, con mayores niveles de permeabilidad. Era la conciencia necesaria en “la sociedad actual, intensamente cambiante” (EAB, pp. 16-17). Con mayor dosis de racionalidad el hombre crítico buscaba principios causales, ponía a prueba los descubrimientos, realizaba revisiones, se despojaba de prejuicios en el análisis de los problemas, se esforzaba por evitar deformaciones. Se caracterizaba por la seguridad en la argumentación, el gusto por el debate y no la mera polémica; realizaba una apropiación creciente de su posición en el contexto y se liberaba de limitaciones y carencias por la conciencia de ellas. Era un hombre comprometido con su realidad, con capacidad de elección, con una conciencia humanizada que rechazaba posiciones quietistas y estaba abierta a lo nuevo.

Pero si se exacerbaba el mayor tenor de racionalidad contenido en la conciencia crítica se podía llevar al hombre a posiciones superracionales, que se identificaban igualmente con posturas míticas.

La criticidad se vinculaba con la democracia. La conciencia que no fuera crítica siempre sería un obstáculo para la mentalidad democrática:

Cuanto más crítico es un grupo humano, tanto más democrático y permeable es. Tanto más democrático, cuanto más ligado a las condiciones de su circunstancia. Tanto menos experiencias democráticas exigen de él el conocimiento crítico de su realidad, participando

en ella, intimando con ella, cuanto más superpuesto esté a su realidad e inclinado a formas ingenuas de encararla –formas ingenuas de percibirla, formas verbosas de representarla–, cuanto menos crítica haya en nosotros, tanto más ingenuamente tratamos los problemas y discutimos superficialmente los asuntos (EPL, p. 91).

En una democracia: “serán inauténticas las soluciones para el pueblo que no partan del pueblo”.

La conciencia que no fuera crítica siempre sería un obstáculo para la mentalidad democrática.

Conciencia masificada

Si se exacerbaba la emocionalidad contenida en la conciencia intransitiva, podía suceder una suerte de “regresión” o distorsión del tenor de razón obtenido que la transformara en conciencia masificada, que también conducía al hombre a posiciones míticas. Esa conciencia mítica se caracterizaba por la acomodación al mundo, la enajenación, la ausencia de compromiso aún mayor que el observado en la conciencia intransitiva, la pasividad, la deshumanización.

La masificación produce un “desgarramiento”, típico de la sociedad industrial y la propaganda, es una de esas formas de masificación que la educación debe ayudar a superar, para que no termine en la “conciencia fanatizada”²¹⁰, de la que hablaba Marcel (1889-1973).

La industrialización, si bien permitía mayores niveles de participación, también exigía una especialización exagerada de la producción en serie que podía distorsionar la conciencia crítica (EAB, p. 42).

En un primer momento, incorpora del psicoanalista alemán E. Fromm nuevos elementos que enriquecen desde la perspectiva psicológica sus análisis de los peligros de la masificación (EPL, pp. 31-35). También tomó de Fromm el tema de la alineación del lenguaje para reforzar su insistencia en una educación donde la palabra no estuviera desvinculada de la vida.

La conciencia masificada se caracterizaba por la acomodación al mundo, la enajenación, la ausencia de compromiso aún mayor que el observado en la conciencia intransitiva, la pasividad, la deshumanización. El hombre masificado es un hombre desarraigado, destemporalizado, desajustado, que

²¹⁰ Marcel, Gabriel, *Los hombres contra lo humano*, Buenos Aires, Hachette, 1955, p. 58. Véase: EAB, pp. 37-38; EPL, pp. 54-58.

se guía por interpretaciones míticas de la vida, muy influenciado por los medios de publicidad. Por el contrario, el hombre integrado es también un ser "situado".

Brasil y los tipos de conciencia

Freire señaló varias veces que el proceso de movilización y transformación que vivía Brasil no debía confundirse con una conciencia crítica y discutía que el proceso llevado adelante por el populismo y el desarrollismo significaran realmente una transformación sustantiva. Él pensaba que la participación del pueblo implicaba "una mera toma de conciencia y no una concienciación-desarrollo de la toma de conciencia" (EPL, 47-48).

Pensaba que se trataba de un momento de "transitividad ingenua", que no debía confundirse con la "transitividad crítica" y que de esa confusión, "podría derivar, por ejemplo, una nueva posición ingenua que se contentase con la 'rebelión popular'" (EAB, p. 40).

Eso era de todos modos un "síntoma [...] de los más interesantes y promisorios de nuestra vida política" (EAB, p. 40).

Pero no podía pensarse como algo definitivo, sino apenas como: "una etapa capaz de dinamizar la siguiente, en un juego dialéctico" (EAB, p. 40).

En el cuadro siguiente se grafican los tipos de conciencia planteados por Freire en esta primera etapa, con el objetivo de aclarar el planteo. No deben ser tomadas de modo rígido, en todo caso como tendencias (EAB, pp. 32-37; EPL, pp. 52-58).

INTRANSITIVA		TRANSITIVA	
	ingenua	masificada fanatizada	crítica
conocimiento de la realidad, interpretación de los problemas	superficialidad - impermeabilidad a la investigación - explicaciones fabulosas	posiciones míticas	críticidad - permeabilidad - principios causales - se ponen a prueba los descubrimientos - se realizan revisiones - se despoja de prejuicios en el análisis de los problemas - se esfuerza por evitar deformaciones
capacidad argumentativa	fragilidad de la argumentación - gusto por la polémica		seguridad en la argumentación - gusto por el debate.
relación del hombre con su existencia	ausencia total de compromiso - colectividades 'delimitadas' y 'dobladas sobre si mismas' ²¹¹	ausencia de compromiso aún mayor que el observado en la conciencia intransitiva - acomodación - enajenación	compromiso - capacidad de elección
relación del hombre con la realidad	superposición		organicidad - diálogo con su circunstancia
intereses del hombre	no superan su esfera biológica		
conciencia (tendencia)			críticidad - apropiación creciente de su posición en el contexto - liberación de limitaciones y carencias por la conciencia de ellas
responsabilidad relación con los otros	transferencia	altamente deshumanizada	humanizada
relación con el cambio social	conformismo desconfianza en lo nuevo		rechazo de posiciones quietistas receptividad a lo nuevo
relación con la actualidad			es necesaria en "la sociedad actual, incesantemente cambiante" (EAB, pp. 16-17)
emoción-razón	fuerte tenor de emocionalidad		mayor dosis de racionalidad
plano económico	ruralidad - escaso desarrollo	la producción en serie lo domestica	industrialización - desarrollo
plano político	autoritarismo	democracia	democracia

²¹¹ Azevedo, Fernando de, 1958, *op. cit.*, p. 34 (citado en: EAB, p. 34).

El pasaje de los tipos de conciencia: El lugar de la pedagogía

La distinción entre tipos de conciencia que Freire aportó a la reflexión del ISEB, permitió ubicar el lugar de la pedagogía en el “pasaje” de un tipo de conciencia a otro. O, más bien, del “pasaje” del predominio de un tipo de conciencia a otro, considerando que los tipos no son puros. Este aporte fundamental del trabajo freireano se encuentra en estos primeros trabajos y, luego, se profundiza al ponerlo en juego en diferentes contextos históricos.

El paso del predominio de la conciencia intransitiva al predominio de la conciencia transitivo-ingenua era promovido por las transformaciones infraestructurales. Se daba incluso de modo “automático” como consecuencia de la industrialización y la urbanización, que “lanza al hombre a formas de vida más complejas” (EPL, p. 56).

Pero de la conciencia ingenua, que es el estado en que se podía caracterizar la situación del Brasil, ni necesaria ni automáticamente se pasaría a la conciencia crítica. Sin embargo:

si esas condiciones nuevas [...] están llevando al hombre brasileño a [...] el plano de su conciencia a la transitivación ingenua [...] ellas por sí mismas no serán capaces de realizar la indispensable promoción de esa transitividad ingenua a la transitividad crítica (EAB, p. 40).

La conciencia podía transformarse en una forma crítica, o distorsionarse hacia una forma “altamente deshumanizada” (EPL, p. 57) que conduciría “a reacciones ‘masificadas’” (EAB, p. 33). Y este es un peligro latente en el proceso de industrialización. Solamente un trabajo pedagógico permitiría el pasaje de la conciencia ingenua a la crítica, evitando la masificación. Por eso, “la conciencia transitivo-crítica ha de resultar de un trabajo formador, apoyado en condiciones históricas propicias” (EAB, p. 33). Pero ese trabajo tampoco sería posible en contextos no democráticos. Si se avanza en una relación de mayor integración con su entorno, se llega a la conciencia crítica. Decía Freire que la industrialización había “ido colocando al hombre brasileño en posición participante en nuestro acontecer político [...] que implica una actitud activa del pueblo, en oposición a la otra que hacía de él un simple espectador de los hechos a cuyo desarrollo simplemente asistía, sin participar” (EAB, p. 29).

La educación debía entonces promover “la transitivización” de la conciencia del hombre brasileño. Para eso debía también formar las “disposiciones mentales democráticas” (EAB, pp. 19, 29, 33, 36, 40).

Como se decía antes, un peligro latente en el proceso de industrialización era que la conciencia transitivo-ingenua, en lugar de evolucionar hacia una forma crítica, se distorsionase hacia una forma “altamente deshumanizada” que conduciría “a reacciones masificadas” (EAB, p. 33).

Pero también era importante evitar una “criticidad” excesiva, que podría volverse “supraracional”: “...el proceso educativo necesita evitar la exacerbación tanto de la emocionalidad como de la criticidad” (EAB, pp. 43-44).

Según Romão, uno de los más importantes estudiosos de Paulo Freire, se hace evidente en esta postura de Freire:

que tiene conciencia de los límites políticos del populismo, ya que veía en la masificación propia del régimen un retroceso en relación con la transitividad conquistada por los procesos estructurales de la economía y la urbanización. Es ahí donde se hace explícito su desacuerdo con los isebianos, al preguntarse sobre la posibilidad de “involución” hacia la “conciencia transitiva ingenua”. Y ciertamente es también ahí de donde se derivaría su opción por la pedagogía, aun no siendo pedagogo de formación, como instrumento de lucha por la liberación de los oprimidos²¹².

Descripción sintética del “método”

Como dijimos con anterioridad, el aporte freireano no puede reducirse a un “método” en un sentido simplificado. Sin embargo, el detalle de los pasos que se propone para la alfabetización y que describe en su obra de modo sintético puede ser útil para clarificar el planteo. No debe ser tomado de modo rígido ni simplificado.

En los años 60, su propuesta fue muy reconocida. “Los resultados obtenidos –300 trabajadores alfabetizados en 45 días– impresionaron profundamente a la opinión pública...”²¹³.

Es importante señalar que no volvió a repetirse de modo exacto, sino que Freire lo fue re-creando en sus trabajos inmediatamente posteriores en Chile y en varios países de África, América Latina, y luego en su gestión en la Secretaría de Educación de San Pablo.

Como trabajamos en el texto, el método fue el resultado de su elaboración conceptual y del desarrollo de experiencias. No puede ser com-

²¹² Romão, José Eustáquio, *op. cit.*, p. XXXVI.

²¹³ Freire, Paulo, 1974, *op. cit.*, p. 20.

prendido por fuera de esa dinámica de construcción teórica y puesta en práctica, que fue constante, cotidiana, y que es una forma de producción intelectual propia del pensamiento freireano. Reducir el aporte freireano al de un "método" supuestamente eficaz es uno de los modos de ocultar la profundidad de su propuesta.

Así relata el proceso de su construcción otro reconocido pedagogo que compartió el proceso con Paulo Freire:

Estaba convencido de la capacidad innata de las personas, pues él ya había hecho experiencias en el dominio visual y auditivo, mientras ellas aprendían a leer y escribir. En una de sus primeras tentativas, mostró a su empleada doméstica, que era analfabeta, la imagen de una transparencia que representaba a un niño y la palabra "menino", Freire observó que María identificaba la falta de sílabas, "aprendiendo", entonces, que la palabra estaba compuesta por sílabas.

No obstante, aún faltaba el estímulo con el que Freire podría evocar el interés por las palabras y las sílabas en las personas analfabetas. Faltaba la "conciencia" en términos individuales.

En el SESI y en el MCP, sin embargo, aprendió sobre el interés de muchos trabajadores en asuntos "políticos", cuando relacionaba sus necesidades directas y sus dificultades con lo que era presentado en lo que hoy denominamos medios de comunicación social (películas, transparencias, etc.). Además, él podría recordar muy bien su propio contacto con el mundo de las palabras. Era necesario mostrar imágenes referentes a los problemas populares y leer y escribir palabras que expresaran esos problemas.

La experiencia le mostró que no era suficiente comenzar con la discusión intensa de la realidad. Los analfabetos están fuertemente influidos por sus fracasos en la escuela y en otros ambientes de aprendizaje. Con la finalidad de reducir esos obstáculos y de provocar un impulso motivador, Freire experimentó verificar la distinción entre las habilidades de los seres humanos y de los animales en sus ambientes particulares. Esa distinción fue demostrada, también, en la nueva valoración del arte popular (cerámica, tejido en telar, escultura en madera, música, teatro experimental, etc.) que fuera ori-

ginalmente comprobada y elaborada teóricamente por el sociólogo alemán Max Scheler: el hombre como creador de cultura.

Freire comenzó a experimentar esa nueva concepción en la alfabetización, en el círculo de cultura que él mismo coordinaba como monitor y cuyos integrantes conocía personalmente [...] Freire relata que, en la 21.ª hora de alfabetización, un participante era capaz de leer artículos del periódico y escribir frases cortas. Especialmente las transparencias generaban gran interés y contribuían a estimular la motivación de los participantes. Después de 30 horas (una por día, cinco días a la semana) terminaba la experiencia. Tres participantes habían aprendido a leer y escribir. Se registró la deserción de dos participantes. Así nació el Método Paulo Freire de Alfabetización²¹⁴.

Freire considera que la concientización está estrechamente ligada al proceso mismo de aprendizaje de la lectoescritura, y el debate inicial en los círculos de cultura no es un momento separado del resto del proceso. Por el contrario, es lo que permite que el hombre asuma una actitud activa y creadora.

Para él, la eficacia del método se debía a que había una apropiación crítica, y no mnémica, del aspecto fundamental: el "mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica" (EPL, p. 140).

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" (EPL, pp. 132-133).

Las cartillas, deben dar al analfabeto "palabras y frases que realmente deben surgir de su esfuerzo creador" (EPL, pp. 132-133).

En el modo en que Freire describe su método, pueden señalarse tres grandes momentos: la etapa preparatoria, la discusión inicial sobre el concepto antropológico de cultura y la sesión de alfabetización propiamente dicha.

²¹⁴ Gerhardt, Heinz-Peter, *op. cit.*, pp. 133-134.

a) Etapa preparatoria

Esta etapa consistía en un trabajo que permitía detectar las situaciones-problema más significativas del lugar, como base para la selección de las palabras generadoras para la alfabetización y los temas significativos para la posalfabetización.

Esta etapa preparatoria puede dividirse en cinco subetapas:

1. Identificación de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona.
2. Selección del universo vocabular y de las palabras generadoras.
3. Elaboración de las codificaciones para la investigación.
4. Descodificación en los círculos de investigación.
5. Reducción y selección de palabras generadoras.
6. Elaboración de las codificaciones para la alfabetización.

*1. Identificación de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona e investigación del universo vocabular*²¹⁵

Los investigadores comienzan su trabajo con charlas informales en la zona, explicando el motivo de su presencia y el tipo de investigación que pretenden realizar. Se va organizando así un equipo local, con la inclusión de un número de personas del lugar que quieran participar directamente de la investigación. Una vez conformado ese equipo, se inician las visitas de observación al área, en distintos días, horarios y lugares, con el fin de cubrir la mayor cantidad de aspectos de la vida de la comunidad.

Es muy importante que los investigadores tengan claro que su tarea es la de llevar a cabo la investigación temática, que es en sí misma una tarea educativa, y que de ningún modo su trabajo implica transmitir su propio marco conceptual. Desde el punto de vista metodológico, puede plantearse que lo que ellos realizan es una “descodificación” al vivo (PO, p. 139), no sobre láminas o fotografías como se hará luego en el proceso alfabetizador, sino analizando las dimensiones parciales que los van impactando, a través de su propia observación y a través de diálogos informales con los habitantes. Durante ese período, los investigadores irán registrando sus observaciones: las expresiones del pueblo, su lenguaje, sus palabras, su sintaxis.

²¹⁵ EPL, p. 134.

A partir de esas observaciones, elaboran informes que se discuten luego en seminarios de evaluación. Esos seminarios, que se realizan en el área de trabajo, constituyen un segundo momento de la “descodificación” al vivo que los investigadores realizan de la realidad, al discutir sus informes en el marco del grupo. De ellos, participan tanto los investigadores profesionales como los auxiliares de investigación, “representantes del pueblo”.

Se obtienen así “situaciones existenciales típicas del grupo con quien se va a trabajar” (EPL, p. 127), que son aproximaciones a las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos de la zona.

Pero la investigación no debe centrarse en indagar acerca de la realidad desde la perspectiva de los investigadores. Por el contrario, lo central es estudiar a qué nivel de percepción de esas contradicciones se encuentran los individuos en el área. El hecho de que los investigadores lleguen a la comprensión de las principales contradicciones de la zona no significa que estén en condiciones de decidir el contenido programático.

Se está planteando que es necesario conocer el grado de conciencia del pueblo respecto de las contradicciones en las que se halla inmerso para definir el contenido programático.

2. Selección del universo vocabular y de las palabras generadoras

A partir de esa investigación se obtiene el “universo vocabular”, conjunto de palabras significativas en la zona. De ese universo se seleccionan luego palabras generadoras, “aquellas que descompuestas en sus elementos silábicos propician, por la combinación de sus elementos, la creación de nuevas palabras” (EPL, p. 134), en base a tres criterios: a) riqueza fonética, b) dificultades fonéticas, y c) “tenor pragmático”, entendiéndose por este último la “mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada” (EPL, p. 137).

3. Elaboración de las codificaciones para la investigación

Una vez definido el conjunto de contradicciones con las que se quería trabajar, se elaboraban las “codificaciones”. Estas se definían como “el objeto cognoscible sobre el cual los educadores-educandos, como sujetos cognoscentes, inciden su reflexión crítica” (PO, p. 144). Se trata de pinturas que representan las problemáticas con las cuales se quería trabajar.

Las codificaciones debían reunir una serie de características:

- representar contradicciones en lo posible “inclusivas” de otras, de modo que la decodificación de las primeras brindara elementos para el análisis de las siguientes,
- representar situaciones conocidas por los individuos, que posibilitaran un reconocimiento fácil,
- no debían tener su núcleo temático ni demasiado explícito ni demasiado oculto, de modo que fueran suficientemente claras y, a la vez, ofrecer la posibilidad de abrir un abanico de temas que posibilitara la discusión y la reflexión. De ese modo se evitaría el dirigismo y se ofrecerían múltiples posibilidades de análisis,
- debían constituir una totalidad, donde los diferentes elementos que la compusieran entraran en interacción.

4. *Descodificación en los círculos de investigación*

La descodificación se definía como “un acto cognoscente” por el cual en el grupo se daba una discusión sobre la temática presentada en la lámina o fotografía. La metodología era similar a la que luego se implementaría en el proceso de alfabetización.

Para realizarla, los investigadores organizaban “círculos de investigación temática” conformados por:

- el investigador profesional como coordinador,
- los investigadores auxiliares como coordinadores auxiliares,
- algunos habitantes del lugar que desearan participar,
- un psicólogo y un sociólogo como observadores.

La tarea del coordinador era la de problematizar cada vez más al grupo, de modo que los participantes fueran “extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes” (PO, p. 149).

Las discusiones producidas en los círculos de investigación temática se grababan y eran analizadas luego en reuniones de análisis del equipo local. En ese equipo participaban, además de los investigadores profesionales y los auxiliares “del pueblo”, algunos miembros del círculo de investigación temática. La participación de los “representantes del pueblo” es, desde la perspectiva freireana, fundamental para la seguridad de la investigación.

5. *Reducción y selección de palabras generadoras*

Una vez finalizadas las descodificaciones en los círculos, los investigadores del equipo local iniciaban el estudio sistemático y, analizando las grabaciones y observaciones, iban definiendo los temas —explícitos o implícitos— que habían surgido.

También se definían temas propuestos por los investigadores, aunque no hubieran surgido en los círculos, cuando se evaluara su importancia para percibir la unidad del contenido programático y las relaciones entre los distintos elementos. Se llamaban “temas bisagra”. Uno de esos temas, por ejemplo, era el “concepto antropológico de cultura”, que se aborda más adelante,

Cada tema era, a la vez, una totalidad en sí y una parcialidad del conjunto del contenido programático que requería ser abordado desde diferentes perspectivas disciplinares. Por ejemplo, el tema del desarrollo no se consideraba exclusivo de la economía, sino que requería recibir los aportes de la sociología, la antropología, la psicología social, incluso la filosofía y las ciencias políticas.

Una vez realizada esa delimitación de los temas, cada especialista preparaba el proyecto de “reducción” del tema que le cabe a sus “trazos fundamentales” (EPL, p. 130). Esta tarea consistía en seleccionar los núcleos fundamentales de una temática, y organizar con ellos secuencias de aprendizaje. Cada proyecto se discutía con los otros especialistas, y se elaboraban ensayos y sugerencias bibliográficas que serían una ayuda fundamental para la formación de los coordinadores de los “círculos de cultura”.

6. *Elaboración de las codificaciones para la alfabetización*

Una vez definida la reducción de las distintas temáticas, era necesario preparar la codificación para el trabajo de alfabetización o de posalfabetización. Podía usarse el canal visual, pictórico o gráfico, el táctil o el canal auditivo, o varios a la vez. Se elaboraban entonces fotografías, diapositivas, filmes, carteles, textos de lectura, etc. Podían también usarse entrevistas, dramatizaciones; discusión de artículos de revistas, diarios.

De este modo, la temática que el pueblo aportó se le devuelve como “problemas que debe descifrar y no como contenidos que deban ser depositados” (PO, p. 156). Por ello, al iniciar las tareas, el primer trabajo de los educadores era la presentación general del programa, del que el pueblo no se sentiría un extraño. Si no era posible realizar todo este proceso, se buscaba

un modo más sencillo por medio de entrevistas, encuentros, y de modo relativamente informal, pero lo importante era llegar, finalmente, a recopilar las temáticas centrales con las que se iba a trabajar en la zona, que ofrecieran un conjunto de palabras con alto "sentido existencial y por tanto de mayor contenido emocional" (EPL, p. 134) para la alfabetización.

b. Temática inicial: concepto antropológico de cultura

En la experiencia brasileña, el programa se iniciaba trabajando con los analfabetos el concepto antropológico de cultura, a partir de once situaciones gráficas que representaban diferentes aspectos de la temática. Por ejemplo: cultura letrada e iletrada, el trabajo como transformación de la naturaleza, etc. A partir de reconocer ese concepto, el analfabeto se descubriría como un hombre hacedor de cultura y comenzaría a cambiar sus actitudes anteriores. Como ejemplo sencillo del resultado esperado, Freire cita a un analfabeto que decía: "ahora descubro que tengo el mismo valor del doctor que hace libros" (EPL, p. 131).

El objetivo de esta introducción al aprendizaje de la lectoescritura era generar una actitud activa, preparando al adulto para "ser el agente de este aprendizaje" (EPL, pp. 131-132).

Esta preparación se basaba en una concepción de la alfabetización que no la reducía a un aprendizaje meramente técnico o mecánico, sino que implicaba la posibilidad de una comunicación por medios escritos. La alfabetización:

...es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer [...] Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es comunicarse gráficamente.

Implica "una actitud de creación y recreación", "una postura activa del hombre sobre su contexto" (EPL, p. 132).

Por otra parte, este trabajo sobre el concepto de cultura no se repite en todas las experiencias posteriores, no es estrictamente necesario en todas las coyunturas.

c. La sesión de alfabetización

Una vez finalizada la etapa inicial preparatoria, daban comienzo las sesiones de alfabetización.

Los pasos eran los siguientes:

Pasos	Ejemplos
Presentación gráfica de la situación existencial, en láminas, fotos, <i>stripp films</i> , diapositivas.	Presentación gráfica de una situación de construcción.
Descodificación de la situación presentada, a partir del debate del grupo, con el apoyo del coordinador. El debate en torno a la situación presentada tenía como objetivo colaborar en el pasaje de una conciencia ingenua a una crítica. Para ello, se proponía: <ul style="list-style-type: none"> • Darle pleno contenido a la palabra que se iba a presentar para el aprendizaje. • Promover una actitud activa de parte de los analfabetos en su propio aprendizaje. • Propiciar la reflexión crítica y el análisis de situaciones a nivel local o nacional. 	Debate respecto de la situación de la construcción tanto a nivel local como nacional.
Visualización de la palabra generadora, en <i>slide</i> , cartel o foto.	TJJOLO (ladrillo), al lado de la lámina, <i>slide</i> o foto que la representa.
Visualización de la palabra generadora, sin el objeto nombrado.	TJJOLO (ladrillo), sin apoyo gráfico.
Presentación de la misma palabra separada en sílabas.	ti-jo-lo
Visualización de las familias fonémicas que componen la palabra en estudio, por separado.	ta-te-ti-to-tu, ja-je-ji-jo-ju, la-le-li-lo-lu. El grupo: reconoce las sílabas correspondientes a la palabra estudiada: <i>ti, jo, lo</i> . Compara entre sí las sílabas de las familias fonémicas, y descubre que comienzan igual y terminan diferente.
Presentación de la "ficha de descubrimiento", consistente en el conjunto de esas familias fonémicas de la palabra. Este momento es fundamental en el método, pues es a través de esa ficha que "el hombre descubre el mecanismo de la formación vocabular en una lengua silábica" (EPL, p. 140).	"ficha de descubrimiento" ta-te-ti-to-tu ja-je-ji-jo-ju la-le-li-lo-lu El grupo realiza una lectura en horizontal y otra en vertical, y se descubren las vocales y la mecánica de la formación de las sílabas. De modo oral, los participantes van construyendo palabras con las combinaciones posibles: "tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta" (EPL, p. 143). Van ejercitándose así, de modo oral, hasta que surja el agregado de una segunda vocal a una sílaba. Por ejemplo, <i>leite</i> (leche)" (EPL, p. 143).
Una vez terminados los ejercicios orales, se comienza a escribir.	
Se le pide que, como tarea, en su casa, cree tantos vocablos como pueda, tengan o no sentido. "Lo que importa [...] es el descubrimiento del mecanismo de las combinaciones fonémicas" (EPL, p. 143).	

Segunda etapa: profundización metodológica

En esta etapa de maduración de sus planteos, Freire avanza hacia una propuesta más compleja y elaborada en lo que se refiere a la cuestión metodológica. Plantea con claridad categorías centrales para una propuesta metodológica.

Conciencia-conocimiento

La idea de la concientización, en Freire, se halla ligada al conocimiento, entendido como un proceso de “ad-miración” y objetivación del mundo. Citando a Sartre, sostenía que “conciencia y mundo se dan simultáneamente” (PO, p. 89). La conciencia es “intencionada al mundo” (PO, pp. 84-85), es siempre “conciencia de” (PO, p. 85), los hombres son “cuerpos conscientes” (PO, p. 78).

Dice Sartre: “La conciencia y el mundo se dan al mismo tiempo: exterior por esencia a la conciencia, el mundo es, por esencia, relativo a ella”²¹⁶.

El mundo, que pasa a ser constituyente de la conciencia, se transforma en “un objetivo suyo percibido, el cual le da intención” (PO, p. 89). Por lo tanto, la conciencia no es un depósito, sino el lugar de la “problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (PO, pp. 84-85).

A diferencia de los animales, los hombres son capaces de tenerse a sí mismos como objeto de su conciencia. La conciencia se vuelve hacia los objetos, y también hacia sí misma. Según Jaspers (1883-1969), es la “escisión”, donde la “conciencia es conciencia de la conciencia” (PO, p. 85), “lo propio de la conciencia que es ser, siempre, conciencia de, no solo cuando se intenciona hacia objetos, sino también cuando se vuelve sobre sí misma” (PO, p. 85).

Dice Jaspers: “La reflexión de la conciencia sobre sí misma es algo tan evidente y sorprendente como la intencionalidad. Yo me digo a mí mismo, soy uno y doble. No soy un ente que existe como una cosa, sino que soy escisión objeto para mí mismo”²¹⁷.

La educación liberadora busca, por lo tanto, que los hombres vayan percibiendo “cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (PO, p. 90).

²¹⁶ Sartre, Jean Paul, *El hombre y las cosas*, Losada, Buenos Aires, 1965, pp. 25-26 (citado en: PO, p. 89).

²¹⁷ Jaspers, Karl, *Filosofía*, vol. I, Ed. de la Universidad de Puerto Rico, Revista de Occidente, Madrid, 1958, p. 6 (citado en: PO, p. 85).

En ese sentido, “la educación liberadora es un acto permanente de descubrimiento de la realidad” (PO, p. 89).

La realidad es concebida en permanente transformación, en proceso. No acepta el orden del presente, ni un futuro preestablecido, “se hace revolucionaria” (PO, p. 92). Por ello, es “profética” y “esperanzada” (PO, pp. 92-93). “Denuncia de una realidad deshumanizante y anuncio de una realidad en que los hombres pueden SER MÁS” (PO, pp. 92-93). La educación liberadora no se deja “confundir por las visiones parciales de la realidad, buscando, por el contrario, los nexos y otro punto, uno y otro problema” (PO, p. 75).

Debido a esto, el conocimiento solo es posible “en y por la comunicación en torno, repetimos, de una realidad” (PO, pp. 80-81).

Situación límite

Los hombres viven “una relación dialéctica entre los condicionamientos y su libertad” (PO, p. 116), lo cual les permite superar las “situaciones límites” (PO, p. 116). Para ser modificadas, deben primero ser vistas como posibles de ser superadas:

...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” (PO, pp. 116-117).

Cuando esas “situaciones límite” se transforman en meros obstáculos, en dimensiones concretas de una realidad determinada, pasan a ser “percibidos destacados” (PO, p. 116). Estas son situaciones que impulsan a los hombres a que las superen mediante lo que Freire llama “actos límites” (PO, p. 117). Superada una situación, surgirán otras, que provoquen nuevos actos límites.

La educación liberadora propone el aquí y ahora concreto, único punto del que puede partir la acción verdaderamente transformadora, como “incidencia de su acto cognoscente” (PO, p. 87). Puede así objetivar la realidad “que le parecería en sí inexorable” (PO, p. 93) “la realidad opresora, como situación límite que aparece como intransponible” (PO, pp. 45-46).

Es en ese reconocimiento de las posibilidades de transformación del mundo opresor era donde el oprimido encontraría “el motor de su acción liberadora” (PO, p. 39).

La praxis exigía “la inserción crítica de los oprimidos en la realidad opresora” (PO, p. 43). Ello implicaba la capacidad de objetivarla para actuar sobre ella. La inserción crítica ya era acción sobre la realidad. Cuando el reconocimiento de la realidad no conducía a una inserción crítica, era porque el reconocimiento no es verdadero, se trataba de un reconocimiento puramente “subjetivista” (PO, p. 44).

Ese proceso se produce por el mecanismo de la problematización.

La problematización

A partir del desarrollo metodológico, 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 cognoscente” (PO, p. 93), es el objeto cognoscible mediatizador de la comunicación entre educadores y educandos, que requiere ser transformada.

Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción. Esto les permite “ad-mirar” el mundo y “ad-mirar” 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 del movimiento de la realidad, la educación se hace reaccionaria, la segunda “revolucionaria” (PO, p. 92) y “esperanzada” (PO, pp. 92-93).

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’” (PO, p. 117) 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, que se describió antes, el momento privilegiado de la problematización es el de la decodificación de la realidad que fue previamente 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”. De ese modo, los participantes “se van reconociendo como seres transformadores del mundo” (EC, pp. 105-106).

El lugar del educador no es el de tratar de llenar una conciencia vacía. Pero no es un lugar pasivo. Su tarea es la de la problematización, que permita superar el “conocimiento al nivel de la ‘doxa’ por el conocimiento verdadero, el que se da al nivel del ‘logos’ (PO, p. 89).

De este modo el educador problematizador rehace constantemente su acto cognoscente en la cognoscibilidad de los educandos. Estos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su ad-miración, del estudio que debe realizarse, “re-admira” la “admiración” que de él hacen los educandos (PO, p. 87).

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” (PO, p. 88).

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

Para ver el problema: percibido destacado

La “problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo” (PO, pp. 84-85) permite a los educandos ampliar el campo de su percepción, con lo cual van dirigiendo su mirada a “‘percibidos’ que [...] hasta en-

tonces no se destacaban [...]”. “Lo que antes existía como objetividad, pero no era percibido [...] se ‘destaca’ y asume el carácter de desafío” (PO, p. 90).

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” (PO, p. 90).

En el proceso de problematización, los hombres “van aumentando el campo de su percepción, reflexionando simultáneamente sobre sí y sobre el mundo” (PO, pp. 89-90).

Empiezan a surgir en ese proceso ciertos elementos que antes eran “visiones de fondo” y se van transformando en “percibidos destacados” (PO, p. 116) que se van asumiendo el carácter de problema, y se van por ello transformando en el objeto de su reflexión.

El percibido destacado “es objeto de la ‘admiración’ de los hombres y, como tal, de su acción y de su conocimiento” (PO, p. 90).

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” (PO, p. 89).

Esta problematización no es individual, por ello solo es posible en el terreno de la comunicación, en el proceso dialógico. Debido a esto, es importante el “diálogo problematizador” (EC, p. 76) para disminuir la distancia entre el educador y el educando, entre, por ejemplo, la educación agrícola, el técnico y el campesino.

En ese proceso, deben poder “admirar” al opresor, en el sentido de “objetivarlo, a descubrirlo fuera de sí” (PO, p. 35).

Reconocer su propia percepción

La problematización se propone que los hombres no solo perciban la realidad, sino también su propia percepción. Objetivar la realidad y objetivar su propia percepción les permite “admirar” el mundo y “admirar” su propia mirada sobre él.

Esa problematización del mundo implica una “admiración” no solo 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 él (EC, p. 95).

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 mo-

vimiento de la realidad, la educación se hace reaccionaria, la segunda “revolucionaria” y “esperanzada”.

Como se planteaba antes, la problematización implica que la educación es una situación gnoseológica en la cual confluyen educador y educando, como sujetos cognoscentes (EC, p. 98). 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 toda la estructura en la cual se generan y se transmiten. De lo contrario, se reemplaza la educación por la “asistencialización” (EC, p. 100).

Retorno a la acción

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” (EC, p. 89). Por ello, “jamás es neutra [...] como jamás puede ser neutra la educación” (EC, p. 89).

Tema generador

Es fundamental que la tarea alfabetizadora se realice teniendo en cuenta la problemática real de aquellos a quienes se dirige, evitando el tipo de lecturas infantiles ofrecidas por las tradicionales cartillas de alfabetización y poniendo especial atención en las palabras con las que se iba a trabajar.

En la educación de adultos, por ejemplo, no interesa a esta visión ‘bancaria’ ‘bancaria’ proponer a los educandos el desvelamiento del mundo sino, por el contrario, preguntarles si “Ada dio el dedo al cuervo”, para después decirles, enfáticamente, que no, que “Ada dio el dedo al ave” (PO, p. 80).

La dialogicidad de la educación freireana comienza antes de la situación pedagógica propiamente dicha, cuando el educador se “pregunta en torno a qué va a dialogar (PO, p. 107). Es decir, cuando se pregunta acerca del “contenido programático de la educación” (PO, p. 107).

Para un educador dialógico, esta respuesta no puede reducirse al programa en el sentido de un conjunto de informaciones que son organizadas por el educador e impuestas a los educandos. Por el contrario, se trata de “la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pue-

blo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada” (PO, p. 107).

Si la educación “auténtica” es diálogo, no puede ser de un sujeto “para” o “sobre” otro, sino de uno “con” otro, con la mediación del mundo. El contenido programático de la educación se hará teniendo en cuenta esas visiones del mundo que desafían a unos y otros, que “implican temas significativos, en base a los cuales se constituirá el contenido programático de la educación” (PO, p. 198).

Por ello, el punto de partida de la puesta en marcha de un proceso educativo es la definición del contenido programático, que surge de la “realidad mediatizadora”, a partir de “plantear al pueblo, a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial concreta, presente, como problema que, a su vez, lo desafía, y haciéndolo le exige una respuesta, no a nivel intelectual, sino a nivel de la acción” (PO, p. 111).

En esa etapa se inicia el diálogo, donde lo que se pretende investigar no son los hombres, sino “su pensamiento-lenguaje referido a la realidad, los niveles de percepción sobre esta realidad, y su visión del mundo, mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores” (PO, p. 113).

En la educación problematizadora, la investigación del contenido programático de la educación es una tarea pedagógica, dialógica por excelencia. El contenido programático “se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus ‘temas generadores’. Por esta razón, el contenido ha de estar siempre renovándose y ampliándose” (PO, p. 136). El contenido programático no lleva finalidades para ser impuestas, sino que “refleja sus anhelos y esperanzas” (PO, p. 136).

El educador dialógico devuelve a los hombres de quienes los recibió el universo temático recogido en la investigación. El punto de partida de la dialogicidad es la investigación del contenido programático, y esa investigación ya es concientizadora.

Los hombres pueden tener conciencia del devenir, en el marco del cual se organizan las “unidades epocales”, relacionadas unas con otras. Cada unidad epocal está conformada por “el conjunto de ideas, concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, en búsqueda de la plenitud” (PO, p. 119). Estos temas implican sus contrarios, “solo pueden ser abordados en relación dialéctica con sus opuestos” (PO, p. 124). E implica que, frente a ese universo de temas, los hombres toman posición.

Esos temas se llaman generadores porque contienen en sí la posibilidad de desdoblarse en otros temas. Se refieren a las situaciones límite que es necesario superar. Cuando los temas no son percibidos como tales, se presentan como determinaciones históricas frente a las cuales el hombre sólo puede adaptarse. Cuando se llega a visualizarlas como problema que requiere ser resuelto, surge el “inéxito viable” (PO, p. 121).

Por ello, la acción liberadora debe estar no solo en relación con los temas generadores de la época, sino con la percepción que de ellos tengan los hombres. Para ello es necesaria “la investigación de la temática significativa” (PO, pp. 121-122).

Los temas generadores se organizan de lo general a lo particular, de lo universal a lo regional y nacional. En esta etapa de su pensamiento, Freire considera que el tema liberación-dominación es el más universal, mientras que el subdesarrollo el específico de América Latina.

De la misma manera, en cada unidad nacional se ve la contradicción de la “contemporaneidad de lo no coetáneo” (PO, pp. 122-123). Debido a esto es que, a nivel de lo local, no necesariamente es captado el tema de carácter nacional. Los hombres no tienen la visión de la totalidad. Ese es justamente el objetivo de la educación problematizadora: reconocer la interacción de las partes de la realidad.

Investigar el tema generador es investigar la praxis de los hombres, su pensamiento sobre la realidad, que es reflexión y acción. Por ello es fundamental que en la investigación ambos —educador y educando, investigadores y pueblo— sean sujetos. Esta participación activa permite profundizar la toma de conciencia.

El riesgo de la investigación no es que exista una supuesta “pérdida de objetividad” que corrompa el análisis, sino que el centro de la investigación se corra desde la temática significativa, a los hombres tomándolos como objeto: “La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin el pueblo, sino con él, como sujeto de su pensamiento. Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará” (PO, pp. 134-135).

Los hombres son seres en situación, y lo son más en tanto puedan pensar y actuar sobre esa situación. El pensar crítico permite pasar de la inmersión en la situación a la emersión, y luego a la inserción crítica. La inserción es la propia conciencia histórica.

Por ello, “es en este sentido que toda investigación temática de carácter concientizador se hace pedagógica y toda educación auténtica se transforma en investigación del pensar” (PO, p. 135).

El tema generador busca articular la experiencia personal con los temas de época. Se trataba en primer lugar de encontrar los temas que fueran significativos, sentidos como problemas, que despertaran interés en los pobladores de una comunidad o barrio. Pero ese aspecto no era suficiente para construir el tema generador. Este debería tener la capacidad también de permitir abrirse a otros temas. Porque los temas generadores son temas de época, que se expresan de diversos modos en diferentes niveles: global, nacional, local.

Aunque no es necesariamente percibido como "tema" en cada uno de esos niveles, sino más bien vivido a nivel local como "situación límite", en el sentido que aparece a los actores como limitante en el desarrollo de su experiencia humana, de su "vocación ontológica de ser más" decía P. Freire, y a la vez como inmodificable, de alguna manera se haya "naturalizada" y asumida como inevitable.

El trabajo pedagógico en esa perspectiva es el de lograr ubicar la situación percibida como límite en el marco de una totalidad mayor, en términos espacio temporales y conceptuales. Ubicarla en la complejidad geográfica, histórica y teórica.

Recuperar el tema sentido por el educando y transformarlo en un tema generador tiene que ver con ubicarlo en el contexto de la época y en un marco teórico conceptual, ubicar su problemática en un mundo más amplio de significaciones sociales.

De ese proceso de enseñanza-aprendizaje, que es para Freire siempre situación de conocimiento, surgía la no inexorabilidad de la situación y el inédito viable capaz de transformarla.

Ese trabajo es uno de los nudos del proceso dialógico del que hablaba Freire que como una de las características más conocidas implica, en primer lugar, la escucha del educador acerca de los temas sentidos como significativos por los educandos, porque reconoce la parte de verdad sobre el mundo que su palabra porta, en tanto la verdad es una construcción de sentido social.

Pero la escucha del educador no es pasiva, no espera del educando la respuesta completa al problema de la selección de los saberes.

El educador no solo "escucha", sino que también "habla". De diversos modos, es capaz de explicitar, poner en juego, hacerse cargo, del proyecto ético-político-filosófico que inspira la labor pedagógica.

Para poder entrar en diálogo, el educador tiene que asumir la responsabilidad de su tarea en el marco de construcción de un proyecto de sociedad.

El inédito viable

Es quizás una de las categorías más interesantes, se refiere a la capacidad creadora, que se activa a partir del reconocimiento de la posibilidad de superar las "situaciones límite"²¹⁸.

Un hecho, una acción, una palabra, una idea, que no estaba allí, surge como resultado de la tarea pedagógica, que permite ubicar los "percibidos destacados".

Muchos años después, y aunque no es el objeto de estudio de este trabajo, Freire reconoce componentes afectivos, emocionales, y no sólo del pensar crítico para que sea posible la gestación del "inédito viable":

Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades –cualesquiera que sean los obstáculos– para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente negativo (PE, p. 9).

Por ello, la educación no se reduce al acto de depositar ideas, ni siquiera a un intercambio de ideas preexistentes, ni polémica entre sujetos solo interesados en la imposición de su verdad, sino que es un "acto creador" (PO, pp. 102-103).

Resultado de la educación como acto cognoscente, capaz de generar algo nuevo que no estaba allí. El inédito viable está "en relación contradictoria" (PO, p. 121) con las situaciones límite. Solo a partir de la "conciencia máxima posible" (PO, p. 138) se hace posible percibir el "inédito viable" (PO, p. 138).

Freire toma como referencia a Lucien Goldman (1913-1970)²¹⁹ para distinguir entre "conciencia real" (efectiva) y "conciencia máxima posible" (PO, p. 138). La conciencia real se constituye sobre la base de los obstáculos que la realidad impone, en tanto que la conciencia máxima posible es el máximo de conciencia adecuada a la realidad (PO, p. 138).

²¹⁸ Araujo Freire, Ana M: "Notas", en Freire, Paulo, *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005, p. 19.

²¹⁹ Goldman, Lucien, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1967, p. 107 (citado en: PO, p. 138).

Freire relaciona los tipos de conciencia de Goldman con la posibilidad de percepción de situaciones de Nicolai²²⁰. La conciencia posible se vincula con las “soluciones practicables no percibidas”, y la conciencia real o efectiva con las “soluciones practicables percibidas” y con las “soluciones efectivamente realizables” (PO, p. 138).

Existe entonces la posibilidad, que no era percibida, de efectuar una acción transformadora que concreta el ‘inédito viable’.

Este método requiere un análisis de la “conciencia real” que, por oposición a la “conciencia máxima posible”²²¹, implica la imposibilidad de la percepción del inédito viable, es decir, las “situaciones límite” son sentidas como un obstáculo insuperable.

Es porque, para nosotros, el “inédito viable” (el cual no puede ser aprehendido al nivel de la “conciencia real o efectiva”) se concretiza en la acción que se lleva a efecto, y cuya viabilidad no era percibida. Existe, así, una relación entre el “inédito viable” y la conciencia real, entre la acción que se lleva a cabo y la “conciencia máxima posible” (PO, p. 139).

Esta metodología permitía explicitar su “conciencia real” de la situación, y llegar a lo que Freire llama la “percepción de la percepción anterior” (PO, p. 145). De ese modo se amplía el horizonte de su percibir y se promueve el surgimiento de una nueva percepción.

Esto posibilitaba la transformación de aquello considerado “inédito viable” (PO, p. 125), una situación posible pero nunca realizada, en “acción que se realiza”, con lo cual se conseguía la superación de la “conciencia real” por la “conciencia máxima posible”.

No puede seleccionarse el contenido programático de acuerdo a la perspectiva sólo de los investigadores o los educadores, aunque “hayan llegado a la aprehensión más o menos aproximada del conjunto de contradicciones” (PO, pp. 138-139), que no necesariamente coincide con la de los educandos o alfabetizandos. Ellos pueden tener distintas percepciones de su realidad.

²²⁰ Nicolai, André, *Comportement économique et structures sociales*, Puf, París, 1960 (citado en: PO, p. 138).

²²¹ Los conceptos de “conciencia real” y “conciencia máxima posible”, Freire los toma de: Goldman, Lucien, *op. cit.*, p. 107.

Explorar opciones viables posibles, no siempre visibles, es parte del proceso de construir –reconocer– el “inédito viable” del que hablaba Paulo Freire.

Esas opciones se encuentran presentes en los distintos niveles de lo social, en cada uno de los cuales varía el juego de las determinaciones y de las viabilidades.

De modo particular interesa destacar su presencia en el nivel de lo local, de la coyuntura y de la micro situación, que es el lugar de la praxis de los agentes sociales.

Aquellas opciones que, siendo posibles, no son visualizadas por aquellos que tienen, potencialmente, la capacidad de producir las transformaciones superadoras de una situación. Estas situaciones, que al ser vividas como inmodificables, se transforman en lo que Freire llamaba una “situación límite”.

El trabajo que permita el reconocimiento de los inéditos viables superadores de la situación límite es, desde la perspectiva freireana, probablemente una de las dimensiones más importantes de la tarea pedagógica.

CONCLUSIONES

“El problema fundamental [...] a saber [...] a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién, a favor de qué; contra qué”²²².

Dislocación del discurso fundacional

La obra freireana, inicialmente desarrollada en el marco de un escenario de agotamiento de los sistemas de instrucción pública, tuvo efectos desestructurantes del discurso liberal democrático que les había dado fundamento. No sólo nutrió a las alternativas de corte popular y democrático que estaban surgiendo en el continente, sino que abrió la posibilidad de una nueva configuración de sentidos pedagógicos, y marcó de ese modo un punto de inflexión en la historia larga de la educación latinoamericana.

Permitió articular el campo de la pedagogía con otros planteos que ponen en cuestión el relato moderno hegemónico, y sostienen el lugar de América Latina en la construcción de un proceso modernizador, ocupando precisamente el lugar periférico y subordinado. Así señala Mignolo cuando afirma:

Es a partir del descubrimiento de América que se organizó el relato moderno universalizando la historia y la cultura europea. En ese proceso, “América Latina” se fue fabricando como algo desplazado de la modernidad, un desplazamiento que asumieron los intelectuales y estadistas latinoamericanos y se esforzaron por llegar a ser “modernos” como si la “modernidad” fuera un punto de llegada y no la justificación de la colonialidad del poder²²³.

La Región se construyó en aquel discurso fundacional como una “exterioridad que no es un afuera”²²⁴, como su “exterior constitutivo”,

²²² PE, p. 105

²²³ Mignolo, Walter, “Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder”, en *Polis. Revista Académica*, Universidad Bolivariana de Chile, vol. 1, n.º 4, 2003.

²²⁴ Mignolo, Walter, “La colonialidad a lo largo y a lo ancho; el hemisferio occidental en

“un ‘exterior’ que bloquea la identidad del ‘interior’ (y que es a la vez, sin embargo, la condición de su constitución)”²²⁵.

La dicotomía civilización-barbarie, con capacidad de sintetizar un proyecto de futuro para el continente, fue parte central de esa operación que transformó la exterioridad en subalternidad. La diferencia se significó como barbarie, como un estado que era necesario eliminar para alcanzar el futuro, y la escuela homogeneizadora, “bancaria”, fue presentada como el camino más democrático para la construcción de la América Latina moderna.

“Progreso” fue un significante ordenador del proyecto dependiente, y operó la construcción de un lugar desvalorizado en la jerarquía cultural a nivel global, una lógica que se reprodujo al interior de los países en procesos de subordinación de los sectores sociales mayoritarios —campesinos, obreros, indios, mestizos, negros, mujeres— en los terrenos económico y social.

La centralidad de la categoría de oprimido para pensar la pedagogía en el continente puso definitivamente en cuestión esa discursividad civilizatoria. Las resistencias al modelo educativo hegemónico ya no pueden ser simplemente significadas como oposiciones al progreso civilizatorio, evidencias del atraso y la ignorancia, sino más bien como defensas contra la dominación. Y, por lo mismo, caminos de construcción de sociedades donde el proceso de humanización —vocación ontológica del hombre, obstaculizada en estructuras de injusticia— pueda tener lugar.

La represión militar de mediados de siglo desarticuló las posibilidades abiertas por la obra freireana, imponiendo la propuesta neoliberal como el único camino viable de transformación de la educación tradicional. Generó las condiciones para que fuese posible instalar en el sentido común el desprestigio de lo político y de lo público, incluida la escuela y sus maestros y profesores, continuando el proyecto privatizador en el marco de democracias legítimas.

El proyecto de una *Pedagogía del oprimido* no fue solo interrumpido en Brasil y en Chile, donde trabajó Paulo Freire en los años que abordamos en este libro, sino en todos los países de América Latina que a mediados del siglo pasado habían iniciado transformaciones de orden estructural. Fue

el horizonte colonial de la modernidad”, en Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 2000, p. 56.

²²⁵ Laclau, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1993, pp. 34-35.

reprimido junto con el sueño emancipatorio en el que se inscribió, y al que nutría.

Sin embargo, y a pesar del esfuerzo de muchos poderes, no sólo no murió, sino que creció en el exilio interno y externo. Al igual que Freire que se radicó por diez años en Ginebra, desde donde siguió trabajando, en África, y en varios países de América Latina, en la misma direccionalidad que había tenido en sus años jóvenes. Reducir su aporte a un método eficaz, recuperar categorías aisladas de su propuesta, ligarlo de modo exclusivo a los movimientos revolucionarios y descolonizadores de los años 60 y 70, transformarlo en monumento y rendirle homenajes son algunas de las operaciones hegemónicas para obturar la fecundidad de su propuesta.

Se demoró el avance de los proyectos populares, pero no se puede impedir eternamente la expansión de los sueños de las mayorías. Metafora del regreso permanente de lo que para los detentores de privilegios siempre será una sombra amenazante, es la presencia de Freire en la Secretaría de Educación de San Pablo, después de veinticinco años de exilio. Desde la gestión del estado, en coherencia con el programa que se trazara en su juventud, asumió el desafío de dar nuevas batallas. Como siempre, su lucha fue propositiva, afirmativa: la opción por los “desaharrapados del mundo” tiene como consecuencia en el nuevo escenario latinoamericano de los años 90 a la defensa de la escuela pública, y ese camino a su vez conduce a proponer su profunda transformación.

Este estudio sobre Paulo Freire nació de la preocupación por aportar conocimiento a los ejes centrales de la capacidad dislocatoria de su propuesta, que no sería posible en una lectura descontextualizada, sin acercarse a las condiciones —históricas, sociales, políticas— que la hicieron posible.

No se trata de descubrir un Freire que fuera más “verdadero” que otros, un autor está constantemente abierto a nuevas lecturas. Se trata más bien de agudizar la escucha y establecer el diálogo, en un ejercicio de aprendizaje, de búsqueda de nuevos campos de visibilidad que aporten a la construcción de pensamiento sobre los problemas que la pedagogía nos plantea en el nuevo milenio.

La continuidad ininterrumpida de trabajo, hasta su muerte en el año 1997, lo coloca como un muy excelente analizador del importante y fecundo proceso de transformaciones que el pensamiento pedagógico sufrió en la segunda mitad del siglo pasado.

En este estudio analizamos el movimiento que lo lleva de un planteo centrado en la idea de desarrollo a su construcción del sujeto pedagógico latinoamericano: el oprimido. En ese marco, Freire produjo un aporte sustantivo a la perspectiva liberacionista, articulando la perspectiva teórica, con propuestas concretas de intervención. La pedagogía freireana, en oposición a las soluciones funcionalistas, liberales, tecnocráticas, se instala en la profunda imbricación entre pedagogía, filosofía y política. Sienta las bases para pensar otra pedagogía que hace de la construcción de una sociedad radicalmente democrática el eje organizador de su propuesta.

Desarrollamos a continuación algunos de los puntos que consideramos centrales, en un ejercicio de síntesis, que no intenta agotar el tema, sino colaborar en la comprensión del planteo.

Pedagogía y política, ¿de qué se trata?

La construcción conceptual freireana nace en una preocupación histórica situada en coordenadas geográficas y temporales muy precisas; y articula una mirada y una búsqueda profundamente humanista, que lo ubica en un plano universal, con una preocupación particular, que lo ubica en un plano histórico. Su preocupación es por la formación de los sujetos, no los abstractos del discurso ideológico, sino los que conocía desde su infancia y había visto sufrir. Es situado en esa perspectiva territorial, desde donde no se confunde en el análisis macro estructural y de largo plazo.

Freire mismo expresa:

Ningún educador hace su marcha indiferente o a pesar de las ideas pedagógicas de su tiempo y de su espacio [...] y no podría escapar a eso. Más de lo que la dramaticidad, la tragicidad de Nordeste en que nací y crecí, los niveles profundos de explotación de las clases populares, la maldad de las clases dominantes, la perversidad de las estructuras sociales, el silencio impuesto a las clases populares, que se juntaba como refuerzo a una educación libresca y autoritaria, todo eso me indicó un camino a seguir...²²⁶.

²²⁶ Freire, Paulo, Entrevista concedida a Elói Lohmann del *Jornal da Fundoeste*, Fundación para el desarrollo del Oeste del Estado de Paraná, 20 de mayo de 1989 (publicada en Freire, Paulo, 1997), *op. cit.*, p. 83.

Esa preocupación inicial no es de orden pedagógico, ni tampoco estrictamente de orden político, sino más bien se inscribe en un registro ético y humanista. Nació en la mirada sobre la dura realidad que conoció de cerca: las condiciones de explotación y de extrema pobreza de los trabajadores y campesinos brasileros, le preocupan por lo que impiden como humanización.

La opresión –que impide cumplir la vocación a la que estamos destinados y destinadas de “ser más”– es situación límite en amplios sectores sociales vulnerados en sus más elementales derechos, pero se trata de una experiencia humana de orden universal, no privativa de los grupos subalternizados en los planos social, económico o político.

Son las condiciones históricas las que la hacen posible: nace entonces una preocupación de orden político, ese mundo que impide la humanización requiere ser transformado. En el contexto del pensamiento desarrollista Freire abrió perspectivas que van incluso a convocar en un primer momento el interés de los centros hegemónicos: la posibilidad del desarrollo no se encuentra solo en la generación de condiciones económicas, sino en la construcción de subjetividades que esta pueda generar. Sin embargo, no se trata de cambiar las características de la población para que sea capaz de llevar adelante un proceso “modernizador”, entendiéndolo como neutral y apolítico. Por el contrario, el desafío es el de construir subjetividades capaces de insertarse de modo activo en la historia. Contrariamente a un pensamiento colonizador, que propone “adaptar”, Freire apuesta a la pedagogía entendida como un proceso de asunción de la propia responsabilidad y lugar en la historia. Esa posición discute, también, cualquier planteo pedagógico que se proponga imponer alguna verdad preconstruida, aun cuando sus intenciones políticas sean democratizadoras o revolucionarias. El vínculo educativo pone en cuestión un proceso que finalmente no puede ser controlado por el educador, ni quedar subordinado a ninguna lógica o verdad impuesta.

En el pensamiento freireano hay un predominio de las posibilidades de acción de sujetos por sobre los determinismos de cualquier signo ideológico: es la praxis –situada y, por lo tanto, condicionada– la que permite esa modificación del mundo. El hombre y la mujer hacen la historia a partir de una circunstancia concreta dada, de una situación estructural preexistente, pero esa condicionalidad no es determinación. Por el contrario, uno de los elementos constitutivos de lo humano es

la apertura al mundo, que, por otro lado, nunca “es”, sino que siempre “está siendo”, el futuro es algo que “se va dando”, existe en la medida en que el sujeto cambia el presente.

Es en esa importancia de la praxis sobre el mundo para convertirlo en un lugar donde se pueda cumplir su destino humano, donde nace la preocupación pedagógica. La intervención responsable en la historia es una posibilidad, y la pedagogía se ocupa del proceso de constitución de sujetos capaces de transformar esa potencialidad en acto.

La imposibilidad del oprimido de intervenir se resuelve en última instancia en el terreno pedagógico, en la medida en que el primer obstáculo es que es un ser dual, que aloja al opresor. Dicho de otro modo, hay una preeminencia del plano cultural en la posibilidad de modificar las situaciones históricas. Es decir, los sujetos de la praxis requieren ser formados: el oprimido es sujeto de una pedagogía.

Pedagogía y política quedan profundamente imbricadas, y ambas son afectadas. La verdad sobre la situación y sobre las diferentes formas de actuación sobre ella no es posesión de ningún sujeto, no está en un solo lugar, sino que es una construcción social compleja. Los sujetos de las culturas del silencio tienen una parte de esa verdad, y el educador freireano está atento a esos pensamientos, percepciones, formas de concebir el mundo, para tender el puente del diálogo.

Por otra parte, no son suficientes los principios ideológicos, ni los proyectos históricos poseídos por algunos grupos. La tarea del liderazgo político es la de acompañar en un diálogo, donde la verdad se construye en el marco de un proceso histórico complejo y con multiplicidad de actores, no está preestablecida ni en principios teóricos, ni en lúcidos actores.

En ese sentido, la pedagogía es pensada como el proceso de construcción del sujeto de la praxis, es el camino de la política. Ese es uno de los puntos centrales de su pensamiento, y en gran medida uno de los nudos de la sus discusiones con algunos sectores de la izquierda latinoamericana que mantiene en Brasil y en Chile.

Vigencia del proyecto freireano

El nuevo milenio encuentra a América Latina viviendo profundos cambios en los planos político, económico, social, cultural; en un contexto de transformaciones de orden planetario. Freire nos dejó en 1997, y es otra de las ausencias sentidas, de las que extrañamos por lo importante que su aporte sería en el difícil escenario que heredamos de

políticas que no solo destruyeron el sistema escolar, sino que produjeron transformaciones de orden cultural que hoy se encuentran fuertemente arraigadas en lo profundo de la trama social, y están resultando de muy difícil transformación. El consumismo como lugar de construcción de identidad, el éxito individual como principal meta, el miedo a la represión física o a la exclusión económica, el deseo de mantener rígidas las barreras geográficas y simbólicas, el desprecio por lo que no se ajuste al canon hegemónico masculino, blanco, de lengua europea, son algunos de esos aspectos culturales. Incluso en la Argentina del nuevo milenio en muchos casos la legislación avanza en contra de esa cultura profunda, que, además, no es siempre consciente.

En ese sentido, a más de medio siglo de haber sido formulado, sigue vigente el programa que Freire planteó en su juventud: la construcción de una pedagogía con capacidad de formar a los sujetos políticos para los nuevos escenarios, que en el continente implican abordar la problemática de la colonialidad. Sus aportes están disponibles, y no han sido completamente explotados. Referimos algunos que nos parecen centrales.

La pedagogía freireana trabaja, entre otras cosas, sobre uno de los modos de vencer los obstáculos a proyectos emancipatorios más visibles en la actualidad en particular: el de habilitar la propia experiencia como fuente de conocimiento.

Una de las formas de la opresión, facilitada por las transformaciones culturales producidas por las nuevas tecnologías, se debe en parte a la desconfianza en la propia voz, en sentir y pensar. Al menos en la Argentina son múltiples los ejemplos de la vida cotidiana, y también en acontecimientos políticos de magnitud, que ponen en evidencia la preferencia para recostarse sobre la “opinión pública” instalada por los grandes medios y llevada de boca en boca, antes que hacerse responsable por la propia palabra resultado de lo experimentado. Ello ha logrado, entre otras cosas, la posibilidad de imponer proyectos que son contrarios a los intereses de los que los enuncian, a veces con sorprendente entusiasmo.

Un estudio aparte ameritaría el concepto de alfabetización freireana —donde la lectura de la palabra es también lectura del mundo— en sociedades atravesadas por las nuevas tecnologías de la comunicación y los tipos de vínculos con la escritura y la oralidad que surgen en ese escenario cultural.

El nudo de la propuesta pedagógica emancipatoria se juega en el proceso de construcción de conocimiento. No se trata de modelos “con-

cientizadores”, que ocultan en formatos novedosos lógicas finalmente explicativas²²⁷ de la cuestión social, del pensamiento de izquierda o de la situación política nacional, sino de la constitución de sujetos “insertos”, que superen su “inmersión” (PO, p. 88, 131) Con capacidad de pensar y por lo tanto de reconocer-se en su propia cotidianidad, como activos diseñadores de sus biografías, protagonistas de su toma de decisiones.

También vale la pena ubicar su perspectiva de la relación de lo pedagógico con otros planos de lo social, en particular respecto al plano de los procesos de orden económico. Años después de su *Pedagogía del oprimido*, y en referencia a la experiencia de San Pablo²²⁸, señalaba la importancia de un edificio escolar adecuado, bello, acogedor, y su influencia en la mejora de toda la calidad de la educación. Esa importancia a la base económica de la educación está presente en estos primeros años que analizamos en este libro. Ya en los años 50 sostenía que no sería posible un proceso emancipatorio sin desarrollo, y que es en ese proceso de mejora de las condiciones de vida donde se encuentra un primer anclaje para vislumbrar nuevos inéditos que se puedan tornar viables.

Frente al enorme deterioro en la calidad de vida de los sectores más vulnerables producido por las décadas neoliberales, esa premisa es de enorme actualidad. Como plantea Dussel²²⁹, el primer principio ético fundamental es el de producción y desarrollo de la vida humana, y en ese sentido es que podemos afirmar que el primer paso de una pedagogía liberadora es el de la inclusión. Pero los pueblos no se detienen después de la conquista de nuevos derechos o la recuperación de los anteriores, porque sin cambios de orden estructural en el modo de organización de las sociedades a las que se incluyen, no está garantizado el sostenimiento de las mejoras en la vida cotidiana y en la de los hijos. Se requieren cambios de orden económico, político, institucional, y especialmente cultural.

En el plano pedagógico las acciones no son visibles de modo inmediato, sino en el largo y mediano plazo. En ese sentido, que no es siempre ni necesariamente evidente, es que se juega la dimensión política de la educación.

²²⁷ Véase Rancière, Jacques: *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona, 2003.

²²⁸ Freire, Paulo, 1989, *op. cit.*

²²⁹ Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.

La cuestión metodológica

En esa búsqueda de una pedagogía que acompañe procesos de bienestar de las mayorías, Freire realiza aportes de corte metodológico sustantivos. Si bien este punto se ha desarrollado, un ejercicio de síntesis puede ayudar a clarificar el planteo.

Describe el proceso educativo en términos de “situación gnoseológica”. No se trata de un procedimiento para dictar “buenas clases explicativas”, sino de una dinámica más compleja que no se reduce a la “comprensión” de los estudiantes de los contenidos transmitidos por el educador y que están prescriptos en un programa cuya naturaleza política no se discute.

Sintetizamos los puntos planteados en el libro, a fin de ofrecer una idea de conjunto. Se trata de una serie de momentos, que no deben ser interpretados en forma rígida ni cronológica, que pueda además –como a veces se ha hecho– traducirse a un “método”.

Pueden sintetizarse así:

- Selección del contenido programático, con base en la investigación sobre las necesidades sentidas por los destinatarios;
- Definición de temas generadores, que vinculan esas necesidades sentidas con los “temas de época”, y conducen a indagarlos a partir del conocimiento socialmente acumulado;
- Problematización de las situaciones límite, es decir, de aquellas que aparecen como obstaculizadoras para un pleno desarrollo humano e imposibles de modificar;
- Surgimiento del “percibido destacado”, a partir del análisis de esas situaciones en diversos componentes;
- Creación de nuevas síntesis, nuevos saberes, a partir del conocimiento socialmente acumulado, pero en función de responder a las preguntas sentidas por los sujetos destinatarios;
- Creación de una novedad que no es principio ideológico abstracto –propio de sectores intelectuales que tienen aseguradas sus bases materiales de vida–, sino novedad históricamente posible que mejora la vida de las personas y las familias involucradas en el proceso educativo. El inédito viable puede ser pensado también en términos biográficos, personales o individuales, pero teniendo en cuenta que las posibilidades de su surgimiento son históricas, es decir, situadas y condicionadas.

Otras reflexiones a partir de la propuesta freireana

Como dijimos, la pedagogía freireana leída como un proceso de ideologización más o menos “amable” o no dogmática con los sectores más pobres, es una de las formas más comunes de reduccionismo de que ha sido objeto. Pero su propuesta es de una complejidad y fecundidad que le permite ser siempre re pensada en diferentes contextos, y articulada también con distintos aportes teóricos, abriendo posibilidades para pensar el problema pedagógico desde otros campos del conocimiento como la filosofía y la historia. A continuación, señalamos algunos aspectos que pueden ser derivados de la propuesta freireana.

Posibilitar la palabra

La tarea del educador es la de posibilitar al otro reconocer y construir su propia palabra, su propia significación sobre el mundo. Para eso es imprescindible que sea, en primer lugar, capaz de reconocerlo no sólo como diferente, sino como portador de saberes legítimos, no obturados necesariamente por su “falta de conciencia” o “alienación”, y por lo tanto de menor jerarquía.

Esa es la base del proceso que se ha llamado de concientización, con todas las discusiones que conlleva, y que ha sido leído muchas veces de modo dogmático o como una especie de mecánica de la transformación. Freire mismo señalaba las dificultades en su comprensión²³⁰.

Se trata de reconocer la propia posición en el mundo y el propio pensamiento respecto a él. Un saber que ya estaba ahí, pero del que no “se tenía conciencia”. Es a partir de ese reconocimiento que se posibilita al otro, cada vez más y de modo permanente, el decir su palabra.

Para que sea posible el reconocimiento y la construcción de los textos propios, nuevos, se deben generar los espacios, los tiempos, las dinámicas, las condiciones. En ese punto se asemeja a lo que menciona Frigerio respecto al “maestro ignorante” de Rancière²³¹, cuando afirma que es posible: “crear condiciones para que otros aprendan lo que no sabemos”²³².

²³⁰ INODEP. *Conscientisation*, investigación de Paulo Freire (documento de trabajo), INODEP, París, 1971.

²³¹ Rancière, Jacques, *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona, 2003a.

²³² Frigerio, Graciela, “A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transaccional”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Centro de Estudios de Pedagogía Crítica, año VI, n.º 11, noviembre de 2003, p. 113.

Construcción de un orden de significado

El lenguaje se torna central en esta pedagogía como posibilidad del hombre y la mujer de construir, sobre la base de su ser biológico, un nuevo orden de significado, un orden cultural. En ese marco, la alfabetización no es el aprendizaje mecánico de un código, sino el aprender a leer y escribir el mundo, “a decir su palabra”, es un problema de significación del mundo, y de producción de verdad. Es abrir la posibilidad de reconocer “la historia contada como fundamento”²³³, y por lo tanto la posibilidad de la producción de otras historias.

La posibilidad de intervención parte del reconocimiento de la dimensión histórica de las situaciones que son vividas como límites insuperables. Los caminos de transformación que surgen a partir de la problematización, forman parte del “inédito viable”, que hasta entonces se hallaba oculto para los sujetos.

Una de las dificultades en el nuevo clima cultural creado por la expansión de las nuevas tecnologías, se refiere a que esos procesos son de mediano y largo plazo, no es la temporalidad fugaz del espectáculo o la noticia, no tienen “impacto mediático”.

Vale la pena señalar que el sacerdote Frei Betto, uno de los más importantes asesores del gobierno de Lula, sostenía en una conferencia en Buenos Aires refiriéndose a las causas del triunfo del Partido de los Trabajadores (PT) en el 2003:

No se puede comprender la elección de Lula si no se comprende una historia de 40 años de construcción de un poder popular. Construcción que pasó por las comunidades eclesiales de base, por los movimientos populares, por la creación de la Central Única de los Trabajadores (CUT), del Movimiento de los Sin Tierra (MST), de los movimientos populares, de partidos progresistas, pero sobre todo centralizado en una pedagogía que tiene su figura principal en Paulo Freire. O sea, si yo tuviese que citar un solo nombre responsable por hacer a Lula presidente de Brasil yo diría que es Paulo Freire. Sin la pedagogía, la metodología de Paulo, este fenómeno yo creo que no hubiese sido posible²³⁴.

²³³ Rancière, Jacques, “Ética y estética en el conocer”, Seminario Internacional, Concepción del Uruguay, Argentina, 14 y 15 de abril de 2005.

²³⁴ Frei Betto, “Hambre Cero: una propuesta para transformar Brasil”, Charla Pública en el Anfiteatro Eva Perón, 15 de octubre de 2003.

La transmisión de un legado

Posibilitar la palabra, “separar la mano de la mirada”²³⁵, hacer abstracción de la situación en el mundo para imaginar otras posibilidades, es algo que para Freire se hace viable después de la intervención pedagógica.

Se ha tematizado mucho que este nudo del planteo es el problema de los vínculos pedagógicos, pero para él es también un problema clave de contenidos del aprendizaje. Por ello, la crítica que a veces se le ha hecho respecto al vaciamiento de contenidos no tiene sustento²³⁶.

La construcción del inédito viable que permita transformar la situación, es también un problema técnico, un problema de acceso al saber socialmente acumulado. No es suficiente el reconocimiento de la situación en sus dimensiones políticas, históricas, sociales o económicas, se trata también de su instrumentalización. Se trata de ubicar el sentido de los contenidos para el sujeto que aprende, en la medida en que el conocimiento siempre es situado, producido en contexto, histórico, su valor depende de la situación.

Y no es neutro, está en función de algún proyecto de futuro, de algún régimen de producción de verdad. Por eso la discusión sobre los contenidos no puede negar su carácter político.

De este modo, Freire pone también en evidencia la “trampa” del discurso de la modernidad, que, desconociendo la “geopolítica del conocimiento”, “creó la ilusión de que el conocimiento es de-incorporado y des-localizado” y que desconoce la importancia de “los lugares epistémicos, éticos y políticos de enunciación”²³⁷.

No se aprende “en el aire”, sino en un territorio, es decir, en la trama de relaciones de poder. El proceso de habilitar la palabra se hace posible a partir de la transmisión de un legado que, como tal, no se refiere a una recepción pasiva de un conocimiento cosificado, sino que es objeto de una apropiación crítica.

Esa transmisión es responsabilidad del educador, su tarea no puede hacerse equivalente a la del educando. Dicho de otro modo, la llamada “asimetría” del vínculo pedagógico es algo que Freire nunca discutió.

²³⁵ Rancière, Jacques, 2005, *op. cit.*

²³⁶ Véase, por ejemplo: Paiva, Vanilda, “Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil”, en Paiva, Vanilda: *Perspectivas e dilemas da educação popular*, Graal, Río de Janeiro, 1986, pp. 171-227.

²³⁷ Mignolo, Walter, 2003, *op. cit.*, p. 4.

La liberación de la pedagogía

Si el proyecto civilizatorio se esforzó en limpiar el territorio de la barbarie, la pedagogía freireana tiene como problema central el de posibilitar a ese otro silenciado recuperar la palabra. Quebrar una dicotomía civilizatoria no implica quedarse con otra distinta, como por ejemplo, liberación o dependencia, que fue una lectura que se hizo de Freire especialmente en los primeros años de su trabajo. No se trata de que la “barbarie”, significada ahora como diferencias culturales, ocupe el lugar de la “civilización”.

Implica más bien re-pensar el lugar de la pedagogía y desarticular las lógicas dicotómicas.

El momento educativo no se agota en el reconocimiento de la situación, sino que es la praxis, la transformación sobre el mundo, la que finalmente educa. Pero, a su vez, la posibilidad de la acción transformadora sobre el mundo requiere de la intervención pedagógica.

El educador es necesario, pero también es insuficiente si no se acompaña de una reactuación. Porque su tarea es la de poner en marcha un proceso sobre el que no se tiene control, y donde él finalmente desaparece como educador. Por otro lado, la pedagogía no solo no se limita a la escuela ni al campo disciplinar de la educación, sino que es una dimensión presente en las diversas prácticas sociales, y en los múltiples vínculos intersubjetivos.

Freud escribió en 1925: “Tempranamente había hecho mío el chiste sobre los tres oficios imposibles —que son: educar, curar, gobernar—, aunque me empeñé sumamente en la segunda de esas tareas”²³⁸. Además de imposible, también era una tarea necesaria, como continúa diciendo: “Mas no por ello desconozco el alto valor social que puede reclamar para sí la labor de mis amigos pedagogos”²³⁹.

Freire también se dedicó a una tarea que consideraba imposible y necesaria. La enseñanza transparente y controlada fue el límite que el discurso educativo tradicional encontró, proceso que se agudizó cuando la expansión continua de los sistemas escolares incluyó a nuevos sectores que irrumpieron desordenando el modelo normalizador²⁴⁰. Desde en-

²³⁸ Freud, Sigmund, “Prólogo” a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend* (1925), en Freud, Sigmund, *Obras completas*, tomo XIX, Amorrortu, Buenos Aires, 1990, p. 69.

²³⁹ *Loc. cit.*

²⁴⁰ Para un desarrollo de este concepto ver: Puiggrós, Adriana (dir.), 1990, *op. cit.*

tonces llamó “crisis” a ese proceso que no encontró soluciones porque las buscó en reformas de corte tecnocrático.

Sin embargo, la educación es imprescindible como trasmisión de una herencia²⁴¹ que implica la elección crítica de lo que se recibe, que va de la mano con asumir el riesgo de la presencia de lo nuevo. Proceso de apropiación, transformación y resignificación de lo recibido, en el marco de nuevas perspectivas de futuro, que se inscribe siempre en el marco de un proyecto, de un sueño, de un vislumbrar posibilidades distintas a las presentes.

Es decir, desde Freire se puede pensar:

Una intervención pedagógica que posibilite la voz del otro, como proceso permanente de apertura radical dialógica, abierta al mundo y abierta a la novedad de lo diferente, reconociendo en los distintos sujetos la posesión de una parte de la verdad sobre el mundo.

Una relación pedagógica fundada en la asimetría que “debe garantizar que ninguna diferencia devenga sede de una desigualdad”²⁴².

Un lugar del educador que permita y estimule un proceso de resignificación y transformación del mundo que no puede ser controlado, y del que, además, deje de necesitarlo como educador.

En fin, se trata de una pedagogía que pretende articularse a la construcción de proyecto político radicalmente democrático, en el sentido de construcción de una sociedad de iguales.

Son varias y fecundas las críticas que Jacques Rancière formula al planteo freireano²⁴³.

Sin embargo, desde nuestra perspectiva, Freire se articula con el desafío que lanza el filósofo francés cuando dice: “...pero nuestro problema no consiste en probar que todas las inteligencias son iguales. Nuestro problema consiste en ver lo que se puede hacer bajo esa suposición. Y para eso nos basta que esta opinión sea posible, es decir, que ninguna verdad opuesta se demuestre”²⁴⁴.

²⁴¹ Para problematizar la idea de trasmisión, ver, en particular: Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Novedades Educativas-CEM, Buenos Aires, México, 2004.

²⁴² Frigerio, Graciela, *op. cit.*, p. 115.

²⁴³ Rancière, Jacques, “L’actualité du ‘Maître ignorant’”, entrevista realizada por Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren, París, 24 de enero de 2003b (publicada en *Le Télémaque*, 2005/1 n.º 27, pp. 21-36). Disponible *online*: www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-1-page-21.htm (última consulta: mayo de 2015).

²⁴⁴ Rancière, Jacques, 2003a, *op. cit.*, p. 64.

BIBLIOGRAFÍA

- Agostini, Nilo, *L’option communautaire: conscientisation des pauvres et évangélisation: l’exemple du Brésil*, Editions du Cerf, París, 1990.
- Althusser, Louis, *Los aparatos ideológicos del Estado*, Siglo XXI, México, 1969.
- Assis Grieco, Francisco de, *La ALPRO y el desarrollo de América Latina*, Letras, México, 1967.
- Azevedo, Fernando de, *A educação entre dois mundos*, Melhoramentos, San Pablo, 1958.
- Baudelot, Christian, Establet, Roger, *La escuela capitalista en Francia*, Siglo XXI, México, 1987.
- Beisiegel, Celso de Rui, “Paulo Freire y la Educación Popular en Brasil”, entrevista realizada por Jean Lauand, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), San Pablo, 8 de mayo de 1998. Disponible *online*: <http://www.hottopos.com/notand1/celso.htm> (última consulta: mayo de 2015).
- Beisiegel, Celso de Rui, *Observaciones sobre la teoría y la práctica en Paulo Freire*, 2003. Disponible *online*: http://www.hottopos.com/mirand7/observaciones_sobre_la_teor%C3%ADa_y_.htm (última consulta: mayo de 2015).
- Bernetti, Jorge Luis, *Latinoamérica: del New Deal a la Revolución Cubana (1935-1961)*, Appeal Ediciones, México, 1982.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude, *La reproducción*, Fontamara, México, 1996.
- Campobassi, Carlos Alberto, “El analfabetismo en la República Argentina”, en *Serie artículos y documentos*, n.º 13, CENIDE, Ministerio de Educación y Justicia, Buenos Aires, 1986.
- Castro, Josué de, *Una zona explosiva en América Latina. El nordeste brasileño*, Solar/Hachette, Buenos Aires, 1965.
- Casullo, Nicolás, *Las cuestiones*, FCE, Buenos Aires, 2007.
- Chadwick, Clifton B., “¿Por qué está fracasando la tecnología educativa?”, en *Revista de Tecnología Educativa*, vol. 2, n.º 4, OEA, 1976.

- Chonchol, Jacques, "Reforma agraria en Chile", ponencia en la Universidad de Chile, noviembre de 2000.
- Cury, Carlos Roberto, "Anísio Teixeira (1900-1971)", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXX, n.º 4, diciembre 2000, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, París, pp. 561-572.
- Darcy de Oliveira, Miguel, "Paulo Freire", en *Seminario con Paulo Freire y Ana P. de Quiroga: El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière*, Ediciones Cinco, San Pablo, 20-22 de septiembre de 1985.
- De Toledo, Caio Navarro, *ISEB: Fábrica de ideologías*, Ática, San Pablo, 1977. Traducción propia.
- Devés Valdés, Eduardo, *El pensamiento latinoamericano en el siglo XX*, tomo II: Desde la CEPAL al neoliberalismo (1950-1990), Biblos, Buenos Aires, 2003.
- Dussel, Enrique, *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Editorial Trotta, Madrid, 1998.
- Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*, Fondo de Cultura, México, 1965.
- Faria Pinheiro, Lucí, *Les sources politico-religieuses de l'idéologie critique du service social au Brésil (1960-1990)*, tesis de doctorado, Université de Paris VIII, 2002.
- Ford, Aníbal, "Culturas populares y medios de comunicación", en *Navegaciones. Comunicación, cultura y crisis*, Amorrortu, Buenos Aires, 1994.
- Frei Betto, "Hambre Cero: una propuesta para transformar Brasil", charla pública en el Anfiteatro Eva Perón, 15 de octubre de 2003.
- Freire, Paulo, *Concientización. Teoría y práctica de la Liberación*, Búsqueda, Buenos Aires, 1974.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México, España, Argentina, 1976.
- Freire, Paulo, "Para cambiar la cara a la escuela", entrevista concedida a la revista *Escola Nova*, San Pablo, 26 de febrero de 1989.
- Freire, Paulo, "Lecciones de un reto fascinante", entrevista realizada por Carlos Alberto Torres (Universidad de California), grabada en San Pablo, 1990.

- Freire, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México y Argentina, 1992.
- Freire, Paulo, "Educação pela Fome" (Educación por la pobreza), entrevista realizada por el diario *Folha de S. Paulo*, 25 de mayo de 1994. Traducción propia.
- Freire, Paulo, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI, México, 1997a.
- Freire, Paulo, *La educación en la ciudad*, Siglo XXI, México y España, 1997b.
- Freire, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, Siglo XXI, México, España y Argentina, 1999.
- Freire, Paulo, *Educación y actualidad brasileña*, Siglo XXI, México y Argentina, 2001.
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México y Argentina, 2002.
- Freire, Paulo; Guimarães, Sérgio, *Aprendendo com a própria história*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1987.
- Freire, Paulo; Horton, Miles, *We Make the Road by Walking: Conversation on Education and Social Change*, Temple University Press, Filadelfia, sin fecha. Traducción propia.
- Freud, Sigmund, "Prólogo a August Aichhorn, *Verwahrloste Jugend*" (1925), en Freud, Sigmund, *Obras completas*, vol. XIX, Amorrortu, Buenos Aires, 1990.
- Freyer, Hans, *Teoría de la época actual*, FCE, México, 1966.
- Frigerio, Graciela, "A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial", en *Cuadernos de Pedagogía*, año VI, n.º 11, noviembre de 2003.
- Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela: *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Ediciones Novedades Educativas-CEM, Buenos Aires, México, 2004.
- Gadotti Moacir, Paulo Freire. *Uma Biobibliografia*, Cortez, UNESCO, IPF, Brasil, 1996.
- Gadotti, Moacir, *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, México y España, 1998.
- Gadotti, Moacir, "Prefacio", en Scoguglia, Afonso Celso, *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, Editora Universitária João Pessoa, Brasil, 1999.

- Gadotti, Moacir, *Um legado de esperança*, Cortez, San Pablo, 2001.
- Gadotti, Moacir y Torres, Carlos Alberto (comps.), *Paulo Freire: una biobibliografía*, Siglo XXI, México y Argentina, 2001.
- Gerhardt, Heinz-Peter: "La Voz Europea. Arqueología de un Pensamiento", en Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.): *Paulo Freire: una biobibliografía. Primera Parte: Prólogo Biográfico a Cuatro Voces*, capítulo 4, Siglo XXI, México, 2001, pp. 127-148.
- Goes, Moacyr, *De pie en el suelo también se aprende a leer*, Civilización Brasileña, Río de Janeiro, 1980.
- Goldman, Lucien, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1967.
- Gutiérrez, Gustavo, *Teología de la Liberación*, Sígueme, Salamanca, 1999.
- Guzmán, Germán, *El padre Camilo Torres*, Siglo XXI, México, 1975.
- Hilsdorf, Maria Lucia Spedo, *História da Educação Brasileira: Leituras*, Pioneira Thompson, San Pablo, 2003.
- Iglesias, Francisco, *Historia política de Brasil (1500-1964)*, Mapfre, Madrid, 1992.
- Infante, Isabel, "Investigación sobre analfabetismo funcional en algunos países de América Latina", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 14, n.º 2, 1991.
- INODEP. *Conscientisation, investigación de Paulo Freire* (documento de trabajo), INODEP, París, 1971.
- Kubitschek, Juscelino, Discurso en el II Congreso, en *Anais do II Congresso Nacional de Educação de Adultos*, 1958.
- Laclau, Ernesto, *Nuevas reflexiones sobre la revolución en nuestro tiempo*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1993.
- Laclau, Ernesto y Mouffe, Chantal, *Hegemonía y estrategia socialista*, Siglo XXI, Madrid, 1987.
- Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.
- Lens, José Luis, *Paulo Freire: su praxis pedagógica como sistema*, Yagüe Ediciones, Instituto Paulo Freire San Pablo (IPF-SP) e Instituto Paulo Freire Argentina/Tandil (IPF-AT), Buenos Aires, 2001.
- López, Luis Roberto, *História do Brasil Contemporâneo*, Mercado Aberto, Porto Alegre, 1997.

- Lowe, John, *La educación de adultos. Perspectivas mundiales*, Sígueme, Salamanca, 1978.
- Mannheim, Karl, *Diagnosis of our time. Wartime essays of a sociologist*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1966.
- Mannheim, Karl, *Freedom. Power and democratic planning*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1968.
- Marcel, Gabriel, *Los hombres contra lo humano*, Buenos Aires, Hachette, 1995.
- Marchant, Carlos Díaz, *De la liberación a la esperanza. Paulo Freire y su Educación Popular*, Olejnik, Santiago de Chile, 1999.
- Maritain, Jacques, *La educación en este momento crucial*, Club de Lectores, Buenos Aires, 1981. Cuatro Conferencias, Universidad de Yale, 1943.
- Meira, Mauritonio, "Nordeste, a revolução de Cristo", en *O Cruzeiro*, 2 de diciembre de 1961.
- Mendes, Cândido, *Memento dos vivos: A esquerda católica no Brasil*, Tempo Brasileiro, Río de Janeiro, 1966.
- Mignolo, Walter, "La colonialidad a lo largo y a lo ancho; el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad", en Lander, Edgardo (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, CLACSO, Buenos Aires, 2000, pp. 56-85.
- Mignolo, Walter, "Las geopolíticas del conocimiento y la colonialidad del poder", en *Polis. Revista Académica*, Universidad Bolivariana de Chile, vol. 1, n.º 4, 2003.
- Mounier, Emmanuel, "El personalismo", en *Cuadernos*, n.º 64, EUDEBA, Buenos Aires, 1978.
- Nicolai, André, *Comportement économique et structures sociales*, PUF, París, 1960.
- Núñez Hurtado, Carlos, "Prólogo", en Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2005.
- Núñez, Violeta, *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Gedisa, Barcelona, 2002.
- Ong, Walter J., *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*, FCE, México, 1987.

- Paiva, Vanilda, *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*, Extemporáneos, México, 1982.
- Paiva, Vanilda, *Educação Popular e educação de adultos*, Loyola, San Pablo, 1983.
- Paiva, Vanilda, "Anotações para um estudo sobre populismo católico e educação no Brasil", en Paiva, Vanilda, *Perspectivas y dilemas da educação popular*, Graal, Río de Janeiro, 1986.
- Pérez García, Samuel, *Paulo Freire: educación e ideología*, Toma y Lee, México, 2001.
- Puiggrós, Adriana, *Imperialismo y educación en América Latina*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2015.
- Puiggrós, Adriana, "Prólogo", en Paulo Freire; Frei Betto, *Esa escuela llamada vida*, Legasa, Buenos Aires, 1988.
- Puiggrós, Adriana (dirección), "Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema escolar", en *Historia de la educación en la Argentina*, tomo I, Galerna, Buenos Aires, 1990.
- Puiggrós, Adriana, "An interview with Adriana Puiggrós of Argentina. The Dilemmas of Latin American Educational Systems and the Work of Paulo Freire", en *International Journal of Educational Reform*, vol. 2, n.º 2, abril 1993, pp. 195-196.
- Puiggrós, Adriana, *De Simón Rodríguez a Paulo Freire*, Ediciones Colihue, Buenos Aires, 2011.
- Puiggrós, Adriana; Marengo, Roberto, *Pedagogías, reflexiones y debates*, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires, 2014.
- Quiróz, María Teresa; Schmucler, Héctor et al., *Comunicación y educación como campos problemáticos desde una perspectiva epistemológica*, Facultad de Ciencias de la Educación, UNER, Paraná, 1995.
- Rancière, Jacques, *El maestro ignorante*, Laertes, Barcelona, 2003a.
- Rancière, Jacques, "L'actualité du 'Maître ignorant'", entrevista realizada por Andréa Benvenuto, Laurence Cornu et Patrice Vermeren, París, 24 de enero de 2003b (publicada en *Le Télémaque*, 2005/1 n.º 27, pp. 21-36). Disponible *online*: www.cairn.info/revue-le-telemaque-2005-1-page-21.htm (última consulta: mayo de 2015).
- Rancière, Jacques, "Ética y estética en el conocer", seminario internacional, Concepción del Uruguay, 14 y 15 de abril de 2005.
- Rodríguez, Lidia, "Educación de Adultos y actualidad", en *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, n.º 8, año 5, 1996.

- Rodríguez, Lidia, "Crisis del dispositivo escolar. Pensando desde América Latina", en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año VIII, n.º 15, diciembre de 1999.
- Rodríguez, Lidia, "Entrevista a Flora Castro", Buenos Aires, 2003.
- Romão, José Eustáquio, "Contextualización. Paulo Freire y el 'Pacto Populista'", en *Educação atualidade brasileira*, Cortez, IPF, Brasil, 2001, p. XXVII.
- Rosas, Paulo, "Testimonio I: Recife, Cultura y Participación. (1950-1964)", en Paulo Freire, *Educación y actualidad brasileña*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2001, pp. XLIX-LXXVII.
- Rosas, Paulo, *Paulo Freire: aprendendo com a própria história*, Centro Paulo Freire. Estudos e Pesquisas. Disponible *online*: <https://ayrtonbecalle.files.wordpress.com/2014/03/paulo-freire-aprendendo-com-a-prc3b3pria-histc3b3ria.pdf> (última consulta: julio de 2015).
- Sacchi, Hugo, *Allende. La Unidad Popular en Chile*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1972.
- Sarmiento, Domingo, *Facundo*, Estrada, Buenos Aires, 1953.
- Sartre, Jean-Paul, "Prefacio", en Fanon, Frantz, *Los condenados de la tierra*, FCE, México, 1963.
- Scoguglia, Afonso Celso, *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*, Editora Universitária João Pessoa, Brasil, 1999.
- Sodré, Nelson Werneck, *A verdade sobre o ISEB*, Avenir, Río de Janeiro, 1978.
- Tad Szulc, reportaje en el diario New York Times, 31 de octubre y 1.º de noviembre de 1960 (citado en: De Castro, Josué, *op. cit.*, pp. 159-162).
- Teixeira, Anísio, *Educação nao é privilegio*, José Olimpo, Río de Janeiro, 1957.
- Toledo, Caio Navarro de, *ISEB: Fábrica de ideologías*, Ática, San Pablo, 1977.
- Torres, Carlos Alberto, *Entrevistas con Paulo Freire*, Gernika, México, 1978.
- Torres, Carlos, *Estudios freireanos*, Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1995.
- Torres, Carlos Alberto, "La voz del biógrafo latinoamericano: una biografía intelectual", en Gadotti, Moacir; Torres, Carlos Alberto (comps.), *Paulo Freire: una biobibliografía*, Siglo XXI, México y Argentina, 2001.

Torres, C. A.; Gutiérrez, F.; Romão, J. E.; Gadotti, M.; Esteves Garcia, W., "Prefacio", en *Educación y actualidad brasileña*, Siglo XXI, México, 2001.

Vieira Pinto, Álvaro, *Ideología e desenvolvimento nacional*, ISEB, Río de Janeiro, 1956.

Vieira Pinto, Álvaro, *Consciência e realidade nacional*, vol. II, ISEB, Río de Janeiro, 1960.

Villalobos R., Sergio; Silva G., Osvaldo; Silva V., Fernando; Estelle M., Patricio, *Historia de Chile*, Editorial Universitaria, Chile, 1974.

ABREVIATURAS

ALPRO	Alianza para el Progreso
CEPAL	Comisión Económica por América Latina
CNBB	Confederación Nacional de Obispos Brasileños
CONFA	Consejo de Promoción Agrícola
CORA	Corporación de la Reforma Agraria
IBESP	Instituto Brasileiro de Economía, Sociología y Política
ICIRA	Instituto de Formación y de Investigación de la Reforma Agraria
INDAP	Instituto de Desarrollo de la Agricultura y la Ganadería
INEP	Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos
ISEB	Instituto Superior de Estudios Brasileños
MAPU	Movimiento Popular de Acción Unitario
MCP	Movimiento de Cultura Popular
PUC-SP	Pontificia Universidade Católica de São Paulo
SESI/PE	Servicio Social de la Industria de Pernambuco
SIPCE	Sistema de Instrucción Pública Centralizado y Estatal
SUDENE	Superintendente de Développement du Nordeste
USP	Universidade de São Paulo
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PSD	Partido Social Demócrata
FRAP	Frente de Acción Popular

ÍNDICE

ABREVIATURAS DE LIBROS DE PAULO FREIRE	8
INTRODUCCIÓN	
Del mito a la relectura	11
Los sistemas escolares y la pedagogía moderna	12
Los límites del modelo escolar y la crisis de la educación.....	14
De <i>Facundo</i> a <i>Pedagogía del oprimido</i>	15
CAPÍTULO 1	
Estrategias metodológicas y perspectiva	
analítica de este estudio	19
Un estilo de producción y de escritura	19
La coherencia en la dispersión	22
¿Cómo abordar la obra de Paulo Freire?	24
Acerca de la periodización	25
CAPÍTULO 2	
Etapa 1 (1921-1964). Paulo Freire joven	27
Contexto	27
Del varguismo al desarrollismo	27
El nordeste brasileño	31
La Iglesia brasileña.....	33
Las ciencias sociales latinoamericanas	38
El Instituto Superior de Estudios Brasileños (ISEB)	39
Educación de adultos	47
Infancia y adolescencia. Paulo se hace educador	52
Elza, su esposa y madre de sus hijos	55
Surgimiento de un proyecto intelectual 1947-1964.....	56
Experiencias.....	57
Los inicios: trabajo social y educación social.....	57

Trabajo en escuelas.....	61
Congreso de educación de adultos.....	62
Movimiento de Cultura Popular (MCP) y Servicio de Extensión de la Universidad de Recife.....	64
Alejamiento del MCP.....	66
Trabajo en la universidad.....	66
Las primeras experiencias sobre el método de alfabetización. Apoyo gubernamental.....	67
Campaña Nacional de Alfabetización.....	68
Las obras de juventud.....	69
I. Fundamentos político-pedagógicos.....	71
1. Brasil se encontraba en un momento de transición.....	72
2. El pueblo brasileño no estaba preparado para ese pasaje.....	84
3. Los sujetos que requiere la creciente democratización propia de una sociedad abierta no se formarían de modo reflejo por las transformaciones económicas. Era necesaria una intervención pedagógica.....	84
4. La educación brasileña no estaba en condiciones de dar respuesta a esa necesidad de creciente participación del pueblo. Se requería una nueva pedagogía.....	86
II. Propuesta pedagógica.....	87
1. La dimensión política de la educación.....	87
2. La perspectiva antropológica.....	90
3. Propuestas de transformación.....	93

CAPÍTULO 3

Etapas 2 (1964-1970). Maduración del pensamiento freireano.....	99
Contexto.....	99
El exilio en Chile.....	99
La democracia cristiana en el gobierno.....	101
La Reforma Agraria en Chile.....	103
Experiencias.....	105
La madurez del planteo: las categorías centrales de una pedagogía latinoamericana.....	106

Las obras maduras; momento de consolidación.....	107
Oprimido.....	109
Diálogo.....	120
Praxis.....	129

CAPÍTULO 4

La cuestión metodológica.....	133
Primera etapa: la transitivización de la conciencia.....	134
Tipos de conciencia.....	134
El pasaje de los tipos de conciencia: El lugar de la pedagogía.....	140
Descripción sintética del "método".....	141
Segunda etapa: profundización metodológica.....	150
Conciencia-conocimiento.....	150
Situación límite.....	151
La problematización.....	152
Tema generador.....	155
El inédito viable.....	159
CONCLUSIONES.....	163
Dislocación del discurso fundacional.....	163
Pedagogía y política, ¿de qué se trata?.....	166
Vigencia del proyecto freireano.....	168
La cuestión metodológica.....	171
Otras reflexiones a partir de la propuesta freireana.....	172
Posibilitar la palabra.....	172
Construcción de un orden de significado.....	173
La transmisión de un legado.....	174
La liberación de la pedagogía.....	175
BIBLIOGRAFÍA.....	177
ABREVIATURAS.....	185

Esta edición
de 2000 ejemplares
se terminó de imprimir en
Al Sur Producciones Gráficas S.R.L.,
Wenceslao Villafañe 468,
Buenos Aires, Argentina,
en noviembre de 2015.

La colección Alternativa Pedagógica, dirigida por la Licenciada **Alejandra Mare**, se propone la publicación de parte de la mejor producción en ese campo. Está organizada en las siguientes series:

- Pedagogía
- Política de la Educación
- Historia de la Educación
- Sociología de la Educación
- Análisis Institucional
- Didáctica
- Curriculum
- Psicología

La organización en series aportará al lector un indicio más ajustado sobre las problemáticas abordadas. Es una fuerte preocupación de la colección dar cabida a obras que privilegien una razonable dialéctica entre teoría y práctica.

OTROS TÍTULOS PUBLICADOS

El principio del fin de **Pablo Pineau, Marcelo Mariño, Nicolás Arata y Belén Mercado.**

Talentos, dones e inteligencias de **Carina Viviana Kaplan.**

La evaluación de los alumnos de **Philippe Perrenoud.**

La cuestión escolar de **Jesús Palacios.**

De Simón Rodríguez a Paulo Freire de **Adriana Puiggrós.**

Políticas curriculares de **Flora Hillert.**

El cambio y la crisis en la escuela de **Mariana Altopiedi.**