

01070

7

ANALISIS DE LAS IDEAS PEDAGOGICAS DE PAULO FREIRE

LUIS ALBERTO MALAGON PLATA

Maestria en pedagogia

DIRECTORA

Dra. ADRIANA PUIGGRÓS

FC. DE FILOSOFIA Y LETRAS



DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

DIVISION DE ESTUDIOS POSGRADO

COLEGIO DE PEDAGOGIA

2002



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

pág.

INTRODUCCION

1.	IDEAS DE MARX Y ENGELS SOBRE EDUCACIÓN	1
1.1.	MATERIALISMO HISTORICO Y MATERIALISMO DIALECTICO	1
1.2.	UNILATERALIDAD Y OMNILATERALIDAD	12
1.3.	EDUCACION, SOCIEDAD Y TRANSFORMACION SOCIAL	14
2.	LA FORMACION SOCIAL LATINOAMERICANA	17
2.1.	CARACTERIZACION	17
2.2.	REVOLUCION SOCIALISTA O REVOLUCION DEMOCRATICO - BURGUESA	30
3.	IDEAS BASICAS DEL PENSAMIENTO PEDAGOGICO DE PAULO FREIRE	36
3.1.	EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD	36
3.1.1.	Sociedad y conciencia	36
3.1.2.	Educación y concienciación	42
3.2.	PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO	46
3.2.1.	De la pedagogía del oprimido a la pedagogía del hombre	46
3.2.2.	De la educación tradicional a la educación liberadora	49
3.2.3.	El diálogo: esencia de la educación como práctica de la libertad	51
3.2.4.	De la acción antidialógica a la acción dialógica	54
4.	ANALISIS DE ALGUNAS DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE	56
4.1.	DE LA SOCIEDAD CERRADA A LA SOCIEDAD EN TRANSICION	56
4.2.	EDUCACION, SOCIEDAD Y CONCIENCIA	60
4.3.	LA PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO COMO ALTERNATIVA PARA LA TRANSFORMACION REVOLUCIONARIA DE LA CONCIENCIA	66
	CITAS	79

INTRODUCCION

Ante todo, es preciso establecer la naturaleza y metodología utilizada en la elaboración del presente trabajo de investigación. Las diferencias existentes entre la investigación experimental, cuasi-experimental, histórica, descriptiva, exposfacto y analítica, son más o menos claras. De allí que se pueda decir que este trabajo de investigación se inscribe en la denominada investigación analítica, es decir, aquella que propone como objeto de investigación, un conjunto de tesis o teorías por un pensador o conjunto de pensadores y trabajadores científicos, en el campo de las ciencias sociales.

La metodología de investigación ha sido diseñada partiendo de un marco teórico o de referencia, que se constituye en el "desde donde" vamos a hacer el análisis, para luego entrar a exponer las ideas básicas del autor -objeto de la investigación- y luego exponer nuestros puntos de vista sobre las tesis, teniendo como base el marco teórico.

No hay duda de que el marco teórico o marco de referencia, está directamente ligado a la estructura teórica, política e ideológica del autor del trabajo. Y no podría ser de otra manera, ya que existe una relación estrecha entre los fundamentos del análisis, el pensamiento y la praxis "analista". Ahora bien, los contenidos del marco teórico, no han sido establecidos al azar; muy por el contrario, se han estructurado de acuerdo a las características y componentes del objeto a investigar. Esto es, los elementos que constituyen el marco de referencia indican en gran medida el objeto y los elementos de estudio.

El marco teórico o de referencia, se encuentra constituido por dos partes: la primera corresponde a un conjunto de tesis sobre educación formuladas por Marx y Engels, que se encuentran en los libros. Son tesis que responden al conjunto de reflexiones sobre esa temática. Se ha querido tomarlas de Marx y Engels, por cuanto en ellos se encuentran situados los principios fundamentales de una educación socialista, comunista, del hombre nuevo.

Es importante reconocer que el material sobre educación de Marx y Engels se encuentra dividido en dos partes: la referida a principios y la referida a reivindicaciones inmediatas. En el marco del trabajo se han retomado las primeras -sin dejar de mencionar en algunos momentos, las otras- por cuanto ellas expresan la fundamentación de un proyecto de sociedad de hombre, resultado de un proceso revolucionario. Son lineamientos generales que tienen la fuerza de los principios en tanto se sitúan en la perspectiva histórica.

La segunda está referida a las tesis que marcan las líneas de interpretación del proceso histórico del capitalismo en América Latina. Se han retomado los lineamientos considerados básicos en el contexto de las cuatro corrientes -los partidos comunistas, la Cepal, los Dependientistas y los representantes del desarrollo desigual y combinado-, descritas y comentadas en el trabajo. Se han retomado esas cuatro tendencias, por cuanto ellas, no solamente constituyen las corrientes más relevantes y mejor configuradas teóricamente, sino también por que albergan en su seno, lo más representativo entre los teóricos y estudiosos de la formación social latinoamericana. UNA revisión detenida de la literatura producida acerca de la acción teórica, política y pedagógica, se inscribe de una u otra manera en el marco de esas corrientes.

La historia de América Latina, ha sido el "juez" y el criterio de juicio de cada una de ellas. Difícilmente se podría decir, que la historia juzgó y colocó a una de ellas como la única interpretación objetiva del devenir del capitalismo y la lucha de clases. Pero si se podría decir, que unas más que otras; están más cerca de la realidad. No existen, desde el punto de vista del desarrollo histórico real, soluciones "puras", o interpretaciones exclusivas. El análisis más cercano a la realidad, es una totalidad compleja, que va más allá de una formulación esquemática.

Hoy en alguna medida, parte del debate de los años 50 y 60, ha sido desbordado y algunos esquemas de interpretación ya no responden al movimiento real. La complejidad del desarrollo del capitalismo, ha exigido constructos teóricos y análisis políticos que se compadezcan con el desenvolvimiento de esa totalidad, llamada capitalismo, llamada lucha de clases.

La propuesta Cepalina, está más orientada a una explicación económica que deja de lado la lucha de clases, centrándose en el análisis de la variable económico y de la variable social, desligadas completamente del todo social; desarrollo del capitalismo y lucha de clases. Este tipo de formulaciones, de líneas de interpretación, son excesivamente reduccionistas y por ende imposibilitadas de una análisis objetivo, científico e histórico de la realidad.

Las tesis dependientes, si bien se calentaron en la mufla Cepalina, muy pronto salieron de allí, produciéndose un rompimiento que dio origen a una de las interpretaciones más audaces y de mayor impacto en el contexto internacional de los años 60. No ha sido una corriente homogénea, por el contrario, el espectro es amplio e incluso se diría, heterogéneo. Podría decirse que a su interior se encuentran desde posiciones tercermundistas hasta propuestas vertebradas sobre tesis que corresponden al desarrollo desigual y combinado.

Las tesis de los partidos comunistas expuestas al rededor de las tesis stalinistas; y las tesis aglutinadas al rededor de la propuesta del desarrollo desigual y combinado, y la revolución permanente; aparecen como las más ligadas a la historia marxista. Ello, por cuanto sus orígenes se remontan a los debates entorno al proceso revolucionario soviético, antes, en y después de la toma del poder político en Rusia por los trabajadores y los bolcheviques, ya las discusiones en el seno de la II Internacional, básicamente impulsadas por Rosa Luxemburgo y Karl Liebknecht, es decir, la corriente Spartaguista; así como también los debates en el seno de la III Internacional, particularmente en sus primeros cuatro congresos.

Desde el punto de vista del marxismo, no hay duda de que esas corrientes contienen los elementos básicos, de una confrontación, de una polémica, plasmada en miles de hojas y libros, que quizás hoy todavía persiste, seguramente, con menos intensidad, que en los primeros 40 años de este siglo.

La historia del desarrollo capitalista y la lucha de clases, se ha movido más en torno a la corriente que sustenta las tesis de la revolución permanente y del desarrollo desigual y

combinado; y menor en torno a la propuesta de revolución por etapas y la interpretación lineal del desarrollo capitalista.

Es probable que estas opiniones aparezcan como eclécticas -en alguna medida lo son- por cuanto intentan sustentar la idea -que ya expresamos en esta introducción- de que las respuestas históricas al movimiento real corresponden más a una corriente que a otra, teniendo en cuenta que no hay exclusividad.

La obra pedagógica de Paulo Freire, es amplia y en cierta medida muy compleja; no sólo porque aborda la educación y la pedagogía en una dimensión diferente a las denominadas tradicionales, sino también porque establece relaciones entre el contexto social, la educación y el elemento político, en el diseño de una propuesta pedagógica.

De igual manera se encuentra una relación estrecha entre el tipo de sociedad y el tipo de conciencia correspondiente entre la propuesta educativa y la propuesta política.

La complejidad y amplitud del pensamiento de Freire, ha llevado a delimitar la investigación, a las tesis que aparecen en los textos *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido* y que se refieren a: caracterización de la formación social, relaciones entre sociedad y conciencia, y a la dimensión socio-política de la alfabetización, como un proceso que va más allá de las consideraciones técnicas del leer y escribir. Se quiso hacerlo así, porque ello permitía realizar el trabajo con posibilidades de terminarlo, de darle coherencia y lógica entre los tres apartes básicos del trabajo: marco teórico o de referencia, exposición de la tesis a considerar en el análisis y el análisis de las tesis.

La metodología de la investigación ha implicado establecer un punto de partida o fundamento, que nos sirve de base y de confrontación al momento de analizar las tesis propuestas de conjunto y su especificación. El discurso que vértebra la parte de análisis, es el resultado de la reflexión y análisis que se obtiene de la "lucha" entre el marco teórico o de referencia y la historia por una parte; y por otra, las tesis expuestas. Se incluye en el análisis la consideración no sólo del papel histórico y político que ha jugado el pensamiento de Freire, sino también de la validez teórica y política en un momento

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

histórico determinado, de algunos de sus conceptos. Se ha expresado de la misma forma lo revolucionario de sus tesis y del camino abierto para construir una propuesta pedagógica que dé cuenta del momento político e histórico que se atraviesa en América Latina y en general en los países del tercer mundo.

Se ha querido en la bibliografía utilizada para cada aparte, presentar lo que se consideran textos básicos: *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*, y por supuesto una revisión de otros como *¿Extensión o comunicación?* y *Cartas de Guinea Bissau*. Sin ser el objeto de la investigación la relación entre *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido* por un lado y *¿Extensión o comunicación?* y *Cartas de Guinea Bissau*, por otro, consideramos que existe una discontinuidad y una superación, no sólo epistemológica sino política, pero esto, es una hipótesis para otro trabajo de investigación.

La hipótesis que marca la dirección del presente trabajo de investigación, hace referencia a considerar que el análisis de la formación social (sociedad) a partir de categorías como: sociedad "cerrada", en "transición", "abierta", así como las que se refieren a consciencia "intransitiva", "transitivo-ingenua", "crítica", no son suficientes y se alejan de una realidad más compleja y dinámica que la considerada por Freire.

De igual manera trata de una ubicación histórica de la propuesta pedagógica en términos del desarrollo del capitalismo, como totalidad histórica (económica, social, política, ideológica y jurídica) y de la lucha de clases, en la perspectiva de la revolución socialista, como estrategia revolucionaria para el período actual de la lucha de clases en América Latina.

Se es consciente de las limitaciones del trabajo a realizar; sólo esperamos, aportar algo en un intento de comprender a Freire, y de delinear un camino para su superación.

El período histórico-político en América Latina y en los denominados países del tercer mundo, se encuentra sacudido por conflictos que cada vez más toman una dimensión de lucha de clases; abriendo perspectivas claras a un proceso revolucionario más allá de la sociedad "democrática" y la consciencia "crítica".

Considerar la revolución como un proceso, además de político, educativo y pedagógico, expresa la profunda comprensión de lo educativo y pedagógico y de su dimensión política, expresada por Marx, Lenin, Blonski, Gramsci, Mariategui, Guevara, entre otros. Las perspectivas que ese planteamiento ha hecho al campo de la pedagogía, es un paso fundamental para el desarrollo de esa disciplina científica.

Finalmente, debo expresar, que es una experiencia valiosa, escudriñar la praxis de los autores, como lo es también diseñar y desarrollar investigaciones experimentales. En ambos casos, el contacto con una situación nueva, favorece la toma de iniciativas acerca de la investigación.

1. IDEAS DE MARX Y ENGELS SOBRE EDUCACION

1.1. MATERIALISMO HISTORICO Y MATERIALISMO DIALECTICO

Existe una concepción marxiana de la educación y una crítica marxiana de la educación y la escuela capitalista.

Las tesis marxianas sobre educación se encuentran formuladas desde la concepción materialista dialéctica e histórica (1) y desde el proceso de emancipación de los trabajadores y la construcción de la sociedad comunista.

La concepción materialista dialéctica e histórica del hombre, lo sitúa en su dimensión social y material. La historia del hombre es la historia de esa doble existencia:

Reconocemos solamente una ciencia, la ciencia de la historia. La historia considerada desde dos puntos de vista, puede dividirse en la historia de la naturaleza y la historia de los hombres. Ambos aspectos, con todo, no son separables; mientras existan hombres, la historia de la naturaleza y la historia de los hombres se condicionarán recíprocamente. (2)

A comienzos del siglo XIX, dos grandes corrientes del pensamiento filosófico y social: el idealismo y el materialismo, habían llegado al máximo de sus elaboraciones. la primera representada por Hegel y la segunda por Feuerbach y los socialistas utópicos.

Algunos autores han considerado que el marxismo es la síntesis de esas dos grandes tendencias y arguyen para ello los reconocimientos de Marx y Engels a Hegel y Fuerbach en muchos de sus escritos y en especial en la ideología alemana y la primera tesis de Fuerbach:

El defecto fundamental de todo el materialismo anterior -incluido el de Fuerbach- es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de OBJETO o de CONTEMPLACION, pero no como ACTIVIDAD

SENSORIAL HUMANA, no como PRACTICA, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado ACTIVO fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial como tal. Fierbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la propia actividad humana como una actividad OBJETIVA. Por eso, en la ESENCIA DEL CRISTIANISMO sólo considera la actitud teórica como la auténticamente humana, mientras se concibe y fija la práctica sólo en su forma sumamente judaica de manifestarse. Por tanto, no comprende la importancia de la actuación revolucionaria, práctico-crítica (3).

En el texto de la *Ideología alemana*, Marx expone su interpretación de la concepción de la historia en Hegel:

Toda la concepción histórica, hasta ahora, ha hecho caso omiso de esta base real de la historia, o la ha considerado simplemente como algo accesorio, que nada tiene que ver con el desarrollo histórico. Esto hace que la historia deba escribirse siempre con arreglo a una pauta situada fuera de ella; la producción real de la vida se revela como algo protohistórico, mientras que la historicidad se manifiesta como algo extra y supraterráneo. De este modo, se excluye de la historia el comportamiento de los hombres hacia la naturaleza, lo que engendra la antítesis de naturaleza e historia. Por eso, esta concepción sólo acierta a ver en la historia las acciones políticas de los caudillos y del estado, las luchas religiosas y las luchas teóricas en general, y se ve obligada a COMPARTIR, especialmente en cada época HISTÓRICA, LAS ILUSIONES DE ESTA ÉPOCA.

(...) La filosofía hegeliana de la historia es la última consecuencia, llevada a su expresión más pura de toda esta historiografía alemana, que no gira en torno a los intereses reales, ni siquiera a los intereses políticos, sino en torno a pensamientos puros, que más tarde SAN BRUNO se representará necesariamente como una serie de pensamientos que se devoran los unos a los otros, hasta que, por último, en este entredevorarse parece la autoconciencia. (4).

y de Fierbach:

Es cierto que Fierbach les lleva los materialistas puros la gran ventaja de que ve cómo también el hombre es un objeto sensible; pero, aún aparte de que sólo lo ve como objeto sensible y no como actividad sensible, manteniéndose también en esto dentro de la teoría, sin concebirlos hombres de su trabazón social dada, bajo las condiciones de vida existentes que ha hecho de ellos lo que son, no llega nunca, por ello mismo, hasta el hombre realmente existente, hasta el hombre activo, sino que se detienen en el concepto abstracto el hombre, y sólo consigue reconocer en la sensación el hombre real,

individual, corpóreo; es decir, no conoce más relaciones humanas entre el hombre y el hombre que las del amor y la amistad y además, idealizadas. No nos ofrece crítica alguna de las condiciones de vida actuales. No consigue nunca, por tanto, por tanto, concebir el mundo sensible como la ACTIVIDAD sensible y viva total de los individuos que lo forman, (...) en la medida en que Feurbach es materialista, no aparece en él la historia, y en la medida en que toma la historia en consideración, no es materialista. (5)

Pero más que una síntesis, se trata de una superación, de un rompimiento, de una reconstrucción, a partir del movimiento real, lo cual no excluye los aportes de estas dos corrientes en las elaboraciones marxianas.

La concepción materialista dialéctica e histórica del hombre y su existencia social y material surgió en estrecha relación con la consolidación del modo de producción capitalista como dominante en el contexto de la economía mundial y también con la aparición en la lucha política, del proletariado como clase, representando los intereses históricos de la humanidad. Dos situaciones convergen para el surgimiento de esa concepción: el desarrollo de la industria y la lucha política del proletariado.

La investigación de la génesis del modo de producción capitalista no sólo desde el punto de vista económico, sino como una totalidad real, permitió a Marx y a Engels encontrar las leyes de la historia, sus fuerzas motrices y por supuesto la naturaleza del capitalismo. El manifiesto comunista dice: La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de la lucha de clases (6); el descubrimiento del hombre como un ser social e histórico y la comprensión de las clases como expresión concreta de la actividad del hombre, marcó el inicio de una interpretación científica de la realidad y la transformación de un hombre considerado como un objeto pasivo pasamos al hombre considerado como responsable y actor de su propia obra: su existencia social y material. Ello abrió el camino a las revoluciones que ya no sustituirán las viejas clases, las viejas condiciones de opresión, las viejas formas de lucha por otras nuevas (7), sino que barrerán de la faz de la tierra, las clases y cambiarán la sociedad capitalista por una **asociación internacional de hombres libres**.

Marx según Engels (8) expone en el "prólogo de la contribución a la crítica de la economía política" los rasgos fundamentales de la concepción materialista de la historia o mejor de la concepción materialista y dialéctica de la historia:

En la producción social de su vida, los hombres contraen determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción, que corresponden a una determinada fase de desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas productivas materiales de la sociedad existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social. (9)

La mayoría de los marxistas -sino la totalidad-, Marx y Engels mismos, expresan la relación, el enlazamiento que existe entre Marx y Hegel mismos, a partir de considerar que el primero tomó del segundo unas categorías de análisis, como: totalidad, dialéctica, alienación, trabajo alienado, entre otros.

No hay duda de que el pensamiento de Marx, lejos de ser una disertación sobre los dioses, se compone de una reelaboración del pasado y una elaboración del presente, en una teoría que liga pensamiento y acción, pasado y presente, como continuidad y discontinuidad, como tesis, antítesis y síntesis, es decir como un proceso dialéctico; hasta aquí se podría decir que no hay diferencia entre Hegel y Marx.

Marx toma la dialéctica de Hegel (10), pero al "tomarla" e integrarla en su sistema, modifica el sentido y la naturaleza de aquella. De acuerdo a esto podríamos decir, que Marx implica un desarrollo y una ruptura frente a Hegel y a toda la filosofía anterior a él. Las tesis sobre Fierbach y en especial la undécima, expresan esta consideración (11). La dialéctica Hegeliana fue la base para la elaboración del método dialéctico en Marx, el cual

presenta tres elementos que no estaban en Hegel: la superación de la dualidad entre el sujeto y el objeto (12), la determinación histórica (13) y la concepción materialista del mundo. (14)

Cuando Marx explica la perspectiva histórica de la lucha de clases, situando al proletariado como la clase capaz de diseñar la sociedad sin clases, está resolviendo el problema de la dualidad que caracterizó a todo el pensamiento filosófico anterior. El proletariado es el sujeto y el objeto del movimiento real; su liberación, su emancipación es a la vez la emancipación del hombre como ser humano y ser social; es su negación como clase y el reconocimiento de su destrucción, que es a la vez la destrucción de la sociedad de clases y la construcción de la asociación internacional de hombres libres: "cuando el proletariado", dice Marx, "proclama la disolución del actual orden del mundo, no hace más que expresar el secreto de su propia existencia, pues él mismo es la disolución fáctica de este orden del mundo" (15).

La solución de la dualidad se da en el marco del movimiento real, del proceso de transformación del mundo.

La diferencia entre los idealistas y los materialistas anteriores a Marx, radicaba en que asumían unilateralmente la relación sujeto-objeto, colocaban el énfasis en el sujeto o en el objeto, sin establecer la relación dialéctica e histórica de uno y otro; con una diferencia en el pensamiento hegeliano, en donde el sujeto (espíritu) tenía un desarrollo y en ese desarrollo creaba el mundo y se superaba a si mismo, desde el objeto como enajenación del concepto (16) hasta que el concepto absoluto recobraba su completa personalidad en la filosofía (17). Nuevamente la tesis sobre Fierbach, son ilustrativas al respecto (18).

La dialéctica materialista es revolucionaria (19), no sólo porque reconocer la determinación de la producción material en la elaboración del pensamiento, sino porque reconoce también el papel del pensamiento en la transformación revolucionaria.

La práctica en el marco de la concepción materialista dialéctica e histórica del mundo es la actividad transformadora del mundo real, el motor del movimiento real, en ella sujeto y objeto, ser y conciencia, hombre y naturaleza, humano y social, son momentos en los

cuales la totalidad se deja ver. **De igual manera que el hombre al transformar la naturaleza se transforma así mismo, el proletariado al transformar las condiciones históricas se transforma así mismo.**

El enlazamiento entre las leyes de la historia y las leyes del movimiento dio como resultado el materialismo histórico y dialéctico. La ciencia y el método, la determinación histórica y la unidad de la teoría y el hecho histórico empírico (20).

1.2. UNILATERALIDAD Y OMNILATERALIDAD

De la división del trabajo surgió la división de clases, la propiedad privada y el Estado (2). Al desarrollo de la división del trabajo se corresponden formas de propiedad y las relaciones de los individuos entre sí.

La división del trabajo no sólo ha escindido la comunidad, sino que ha escindido al hombre. En los anteriores modos de producción la división del trabajo no asume con claridad la división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual; en el modo de producción capitalista la división del trabajo no sólo ha separado al hombre de sus medios de producción, sino de los productos. La división entre el trabajo manual y el trabajo intelectual aparece en el centro mismo de las relaciones sociales de producción, por ello su superación es condición básica para lograr un pleno desarrollo.

Ligado a la división del trabajo se encuentra el concepto de trabajo alienado y alienación. El concepto de alienación y alienación. El concepto de alienación, de trabajo alienado fue tomado por Marx de Hegel (22), pero en principio tomó la alienación del hombre como ciudadano, en su relación con el Estado:

Algunos pequeños incidentes ocurridos en la provincia del Rin de Alemania occidental alrededor de 1842-43 (el incremento del número de personas que robaba leña y la intervención por parte del gobierno contra las mismas), condujeron a Marx a la conclusión de que el estado, que pretende representar el interés colectivo, en lugar de ello representaba los intereses de tan sólo una parte de la sociedad, es decir, de los detentores de la propiedad privada. Por ello el hecho de ceder derechos individuales a este estado representaba un fenómeno de alienación: la pérdida de derechos por parte de

las personas en beneficio de instituciones que en realidad eran hostiles a ellas (23).

Posteriormente Marx retoma el concepto de trabajo alienado de Hegel: para este pensador, el hombre es alienado porque el trabajo es alienado: (...) y cualquier tipo de trabajo es trabajo alienado porque en cualquier y bajo cualesquiera condiciones los hombres siempre estarán condenados a verse separados de los productos de su trabajo” (24), lo cual quiere decir que la condición de alienación está ligada a la existencia misma del hombre. Una concepción antropológica, vétebra esta idea.

Ernest Mandel da una interpretación del pensamiento de Hegel así:

Hegel, antes que Marx, dijo que el hombre está alienado porque el trabajo humano está alienado. Dio dos razones para esta alienación general del trabajo humano. Una es lo que llamó la dialéctica de la necesidad y el trabajo. Las necesidades humanas, dijo, van siempre un paso por delante de los recursos económicos disponibles; por ello la gente se verá siempre condenada a trabajar muy duramente para cumplir necesidades insatisfechas. No obstante, el intento de igualar la organización de los recursos materiales con la necesidad de satisfacer todas las necesidades humanas es una tarea imposible, un objetivo que nunca podrá ser alcanzado (...) La otra parte de su análisis filosófico era algo más complicada. Queda resumida en una difícil palabra, en la palabra enajenación (Entausserung). A pesar de que el término es complicado y suena raro, su contenido es más sencillo de comprender.

Hegel entendía por el concepto filosófico de enajenación el hecho de que todo hombre que trabaja, que produce algo, en realidad reproduce en su trabajo una idea que inicialmente tenía en su mente. Puede que algunos de ustedes se asombren su añadido de inmediato que Marx compartía esta opinión. Podrán encontrar esta misma idea, la de que cualquier trabajo que realiza el hombre vive en su mente antes de ser materializado, en el primer capítulo de EL CAPITAL. Hegel al igual que Marx, marco con ello una distinción básica entre las personas, y, por ejemplo, las hormigas u otras criaturas que parecen trabajar afanosamente, pero no hacen las cosas meramente por instinto. el hombre, por el contrario, desarrolla primero la idea sobre lo que pretende hacer y a continuación intenta realizar esa idea (25).

Así como también los cambios que Marx introduce al concepto:

Marx, al recoger estas dos definiciones de trabajo alienado dadas por Hegel, las contradice ambas. Dice que la discrepancia entre necesidades y recursos materiales, la tensión entre necesidades y trabajo, es limitada, que está

condicionada por la historia. No es cierto que las necesidades del hombre puedan crecer de forma ilimitada o que el producto de su trabajo colectivo haya de estar siempre por debajo de esas necesidades. Niega esto categóricamente sobre la base de un análisis histórico.

Marx dice que al separarnos del producto de nuestro trabajo la consecuencia no es necesariamente que entonces el producto de nuestro trabajo nos oprima a nosotros o que cualesquiera fuerzas materiales se vuelvan en contra del hombre. Esta alienación no es el resultado de la proyección de cosas, como tal, fuera de nuestro cuerpo, de cosas que primero viven en nosotros en forma de ideas y entonces inician una existencia material como sujetos, como productos de nuestro trabajo. La alienación es el resultado de una cierta forma de organización de la sociedad. Mas concretamente, tan sólo, en una sociedad basada en la producción de mercancías, y sólo bajo las circunstancias económicas y sociales específicas de una economía de mercado, pueden los objetos que nosotros proyectamos fuera de nosotros cuando producimos, adquirir una existencia propia socialmente opresiva, y ser integrados en un mecanismo económico y social que deviene opresor y explotador de seres humanos (26).

Históricamente la alienación ha ido asumiendo diferentes formas de acuerdo a las condiciones de cada estadio del desarrollo histórico. La división del trabajo, la separación del trabajador de los productos (no produce para sí mismo, para su disfrute, sino para otros), la venta de la fuerza de trabajo, es decir, la entrega de una parte de su existencia a un ser extraño, constituyen las situaciones a través de las cuales el trabajo asume la característica de trabajo alienado, y como se ha expresado anteriormente se corresponde a una cierta forma de organización de la sociedad. Esto quiere decir, que si las condiciones se modifican la naturaleza del trabajo se modifica. Este hecho se encuentra reforzado a partir de la superación que hizo Marx del concepto de trabajo, expuesto en los manuscritos (27).

La abolición de la división del trabajo y la alienación en sus diferentes formas, son objetivos hacia los cuales se dirige el proceso emancipador de los trabajadores.

En la división del trabajo y la organización política de la producción y a través de ella se refuerza la reproducción de las relaciones sociales de producción. Es por esto que la propuesta sobre educación y enseñanza de Marx y Engels, tienden a confrontar esta situación.

La división del trabajo y la alienación dan como resultado el hombre fragmentado, metamorfoseado (28). Pero no sólo los trabajadores manuales -aunque en ellos es más acentuado-, sino también en los que ejercen labores correspondientes a la denominación de trabajo intelectual (29). En ese sentido la unilateralidad invade también a las clases dominantes. Por ello la liberación de la clase obrera es a la vez su liberación y la de las clases dominantes. La revolución socialista es un profundo acto de humanización, sitúa al hombre como un ser total, a diferencia de la revolución burguesa que consolidó la deshumanización del hombre.

Una breve revisión de “la situación de la clase obrera de Inglaterra” de Engels, de los capítulos de *El capital*; jornada de trabajo, división del trabajo y manufactura, así como de *El manifiesto comunista* entre otros, nos mostrarán que si bien la burguesía revolucionó la sociedad feudal y desencadenó desarrollo acelerado de las fuerzas productivas. Así mismo se constituyó en un obstáculo de proceso de liberación del hombre que inicialmente había empezado, y asumió al hombre en un estado de degradación miserable, veamos un pasaje del manifiesto:

El creciente empleo de las máquinas y la división del trabajo quitan al trabajo del proletario todo carácter propio y le hacen perder con ello todo atractivo para el obrero.

Este se convierte en un simple apéndice de la máquina, y sólo se le exigen las operaciones más sencillas, más monótonas y de más fácil aprendizaje (30).

Así pues la unilateralidad va ligada a la organización económica social y política de la producción capitalista, depende de ella y su reproducción es la reproducción capitalista, depende de ella y su reproducción es la reproducción de la unilateralidad, y ya no sólo en lo referente a la división técnica del trabajo, al tiempo dedicado a la producción económica, sino también en el tiempo de reposición de la fuerza de trabajo.

El tiempo que el trabajador dispone para recobrar las fuerzas perdidas es casi siempre inferior al tiempo de trabajo y aquel tiempo ya el patrono lo tiene programado; y si antes, el tiempo de descanso era una ilusión ahora es una realidad que no le pertenece al trabajador.

El desarrollo de las fuerzas productivas que debería traer una disminución del control sobre el trabajador, ha tenido el efecto de aumentarlo. Su dependencia ha aumentado:

Si la maquinaria es el instrumento más formidable que existe para intensificar la productividad del trabajo, es decir, para ACORTAR EL TIEMPO DE TRABAJO necesario en la producción de una mercancía, COMO DEPOSITARIA DEL CAPITAL, comienza siendo, en las industrias de que se adueña directamente, el medio más formidable para PROLONGAR LA JORNADA DE TRABAJO haciéndola rebasar todos los límites naturales. De una parte, crea NUEVAS CONDICIONES, que PERMITEN AL CAPITAL dar rienda suelta a esta tendencia constante suya, y de otra, NUEVOS MOTIVOS que acicatean su avidez de trabajo ajeno.

En primer lugar, en la maquinaria cobran independencia la dinámica y el funcionamiento del INSTRUMENTO DE TRABAJO FRENTE AL OBRERO. Aquél se convierte, de suyo, en un PERPETUUM MOBILE, que produciría y seguiría produciendo ininterrumpidamente sino tropezarse con ciertas barreras naturales en sus auxiliares humanos: su debilidad física y su obstinación (31).

En su nivel de trabajo, denominado intelectual (producción de ciencia, arte), la especialización en el conocimiento ha llevado a una desarticulación de ellos, encontrándose que las relaciones se establecen a través de los resultados, más no del proceso de producción. En el mercado de los conocimientos se relacionan los científicos.

Frente a esta unilateralidad se impone un proceso de búsqueda del hombre total, de reconstrucción de su individualidad no en oposición a colectivo sino como parte de ello (32).

Para Marx es completamente claro que la superación de la unilateralidad, es decir, el logro de hombres desarrollados de manera omnifacética (33) reside en la naturaleza misma de la gran industria (34) y en la capacidad revolucionaria del proletariado:

La gran industria desgarró el velo que ocultaba a los ojos del hombre su propio proceso social de producción convirtiendo en enigmas a unas ramas de producción respecto a las otras, individualizadas todas ellas de un modo espontáneo y elemental, y hasta a los ojos del iniciado en cada una de esas ramas. Su principio constante en disolver en sus elementos integrantes de por sí y sin atender para nada, por el momento, a la mano del hombre, creó la

ciencia modernísima de la tecnología. Las formas abigarradas aparentemente inconexas y fosilizadas del proceso social de producción se desintegraron en otras tantas aplicaciones conscientemente dirigidas y sistemáticamente diferenciadas según el efecto útil apetecido, de las ciencias naturales. La tecnología descubre así mismo esas POCAS GRANDES FORMAS FUNDAMENTALES DEL MOVIMIENTO a las que se ajusta forzosamente, pese a la variedad de los instrumentos empleados, toda actividad productiva del cuerpo humano, del mismo modo que la mecánica no pierde vista las potencias mecánicas simples, constantemente repetidas, por grandes que sea la complicación de maquinaria. La moderna industria no considera ni trata jamás como definitiva la forma existente de un proceso de producción. su base técnica es por tanto, revolucionaria, a diferencia de los sistemas anteriores de producción, cuya base técnica era esencialmente consevadora.

Por medio de la maquinaria, de los procesos de la química y de otros métodos, revolucionar constantemente la base técnica de la producción, y con ella las funciones de los obreros y las combinaciones sociales del proceso de trabajo. De este modo, revoluciona también, no menos incesantemente, la división del trabajo dentro de la sociedad, lanzando sin cesar masas de capital y de obreros de una a otra rama de la producción (35).

Ahora bien, este proceso hacia "el logro del individuo plenamente desarrollado capaz de controlar un proceso racional", no es espontáneo, sino que exige la combinación de dos procesos entrelazados: la acción política y la acción educativa. En ese sentido la propuesta fundamental de Marx sobre la educación tiene un doble sentido: en términos de la perspectiva histórica y en términos de la acción política. Por un lado, propone y está expresado con suma claridad en *Principios del comunismo* de Engels, *Manifiesto comunista*, *El capital* y en las distintas resoluciones de la **Asociación Internacional de Trabajadores**, en *La crítica al programa de Gotha*, entre otros escritos, un régimen de educación combinado con la producción material desde temprana edad; idea que fue toma de Owen:

Del SISTEMA FABRIL, que podemos seguir en detalle leyendo a Roberto Owen, brota el germen de la educación del porvenir, en la que se combinará para todos los chicos a partir de cierta edad el TRABAJO PRODUCTIVO con la ENSEÑANZA y la GIMNASIA, no sólo como método para intensificar la producción social, sino también como el único método que permite producir hombres plenamente desarrollados (36).

Pero, formulada en la perspectiva de la transformación revolucionaria de la sociedad; y por otro lado la consigna de la emancipación de la clase obrera será obra de la clase obrera misma.

Es fundamental la comprensión de que Marx no ha dicho de que la combinación entre la enseñanza y la producción, libera al hombre independientemente de las condiciones históricas:

Si la legislación fabril, como primera concesión arrancada a duras penas al capital, se limita a combinar la enseñanza elemental con el trabajo fabril, no cabe duda de que la conquista inevitable del poder político por la clase obrera conquistará también para la enseñanza tecnológica el puesto teórico y práctico que le corresponde en las escuelas del trabajo. Tampoco ofrece duda de que la forma capitalista de la producción y las condiciones económicas del trabajo que a ella corresponden se hallan en diametral oposición con esos fermentos revolucionarios y con su meta: la **abolición de la antigua división del trabajo**. Sin embargo, el único camino histórico por el cual pueden destruirse y transformarse las contradicciones de una forma histórica de producción es el desarrollo de esas mismas contradicciones (37).

Esta propuesta pedagógica tiene una connotación táctica y una connotación estratégica. En el primer caso se trata de confrontar la situación existente, dominante, y en el segundo se trata de establecer el fundamento de la educación del futuro.

De acuerdo a esto, se encuentra formulada como parte de un programa de reivindicaciones que, sirva de base a la movilización, es decir, a la lucha política; y como parte de un programa de principios sobre los cuales se sustenta la instauración de la sociedad socialista y el comunismo. La doble naturaleza de esta reivindicación la convierte en uno de los fundamentos del pensamiento marxiano, expresa como en Marx y Engels, lo táctico y lo estratégico son dos momentos de un mismo proceso, su relación es dialéctica: en un momento dado una consigna asume un papel táctico y en otro momento ella misma asume un papel estratégico. Por lo demás es esto lo que muestra el carácter totalizador de las formulaciones programáticas, la perspectiva histórica y la perspectiva

política se funden, se integran en un todo: el movimiento real, portador del pensamiento y la acción revolucionaria.

La propuesta pedagógica de la combinación entre el trabajo productivo y educación, asumió por determinadas circunstancias el nombre de educación politécnica (38).

Este tipo de educación no se puede entender como el dominio de parte de cada persona de todo el conocimiento producido por la humanidad, esto sería una utopía. Se trata del conocimiento del conjunto del proceso de producción y de la posibilidad real de decidir sobre el curso de la producción; en ella lo científico y lo técnico, tecnología y producción, organización política y organización económica, teoría y práctica, se conjugan para producir individuos plenamente desarrollados (39). Este tipo de educación es el resultado de tres formas de educación: educación intelectual, educación física y educación técnica; y debe comenzar desde temprana edad y para los dos sexos, aprovechando la situación que presentaba la manufactura y la gran industria, que utilizó el trabajo infantil para favorecer el proceso de acumulación y en ese sentido obtener el máximo de plusvalía del conjunto de la fuerza de trabajo en la sociedad. Para Marx esto era evidente, pero a su vez resaltaba su aspecto positivo, progresista y lo consideraba como un proceso "legítimo y saludable".

Consideramos que es progresiva y sana y legítima la tendencia de la industria moderna a incorporar a los niños y los jóvenes a cooperar con el gran trabajo de la producción social, aunque bajo el régimen capitalista, ha sido deformada hasta llegar a ser una abominación. En todo régimen social razonable, cualquier niño de 9 años de edad debe ser un trabajador productivo del mismo modo que todo adulto apto para el trabajo debe obedecer a la ley general de la naturaleza, a saber: trabajar para poder comer, y trabajar no sólo con la cabeza, sino también con las manos (40).

Además expresa que a pesar de las condiciones abominables del trabajo se observa buenos logros "en el aprendizaje por parte de los niños" (41).

En el Manifiesto Comunista (42) al exponer las medidas que harán avanzar el proceso de la revolución socialista, se encuentra en el punto 10, la formulación "Abolición del trabajo de estos (niños) en las fábricas como se practica hoy" (sub. nuestro); es claro que no se

refiere a “la prohibición general del trabajo infantil (lo cual) es incompatible con la gran industria y, por lo tanto un piadoso deseo nada más” (43), sino a la forma como lo tiene establecido la legislación y la organización de la producción capitalista.

Como se ha observado la búsqueda de la omnilateralidad, del hombre plenamente desarrollado, no es una quimera, está profundamente arraigado en la dinámica del desarrollo de las fuerzas productivas, la superación de la división del trabajo y en la capacidad revolucionaria del proletariado. No será -seguramente- al día siguiente de la toma del poder político cuando se sentarán las bases de la educación politécnica, es en el mismo proceso revolucionario en donde se echarán los cimientos de esa educación.

1.3. EDUCACION, SOCIEDAD Y TRANSFORMACION SOCIAL

Las relaciones entre la educación y la sociedad, la educación y el estado, la educación y la transformación social, se hallan en la raíz misma de la concepción materialista dialéctica e histórica del hombre y su existencia social y material. En el manifiesto leemos:

Y vuestra educación, ¿no está también determinada por la sociedad, por las condiciones sociales en que educáis a vuestros hijos, por la intervención directa o indirecta de la sociedad a través de la escuela, etc.? Los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante (44).

Y en Suchodolski encontramos el siguiente pasaje tomado de Marx, que demuestra la relación entre la educación y las relaciones sociales:

Sobre las diversas formas de propiedad -escribe Marx-, sobre las condiciones de existencia social, se levanta toda una superestructura de distintos sentimientos, ilusiones, opiniones y concepciones de la vida. La clase se crea y se forma a partir de sus fundamentos materiales y de las correspondientes relaciones sociales. El individuo concreto, sobre el cual actúan las relaciones sociales a través de la tradición y la educación, puede imaginar que éstas constituyen los propios fundamentos determinantes y el punto de partida de su actuación (45).

Esta determinación de la educación con respecto a las relaciones sociales de producción y a su expresión política: **el Estado**, es fundamental en el pensamiento de Marx y del marxismo en su conjunto.

Para el pensamiento de los socialistas utópicos -antecedentes inmediatos de la teoría marxista- y en especial de Owen, la educación aparece como la solución a todos los problemas sociales y además como una educación diseñada y ejecutada sin la participación de las clases a quienes va dirigida:

Owen vio la educación como la solución a todos los problemas sociales. Sólo era cuestión de que estos quedara claro para los que se encontraban en el poder y entonces, con toda seguridad, seguiría una transformación pacífica de la sociedad. Los trabajadores explotados no jugaban ningún papel en esto: eran los objetos pasivos de la transformación, y no sus sujetos. Owen dirigió sus panfletos a reyes y políticos, a patronos y hombres de ciencia.

En su teoría de la sociedad no había cabida para la lucha de clases; su estrategia política era totalmente utópica (46).

Mientras para Marx la educación se precisa de definirla históricamente, situarla en el contexto de la sociedad de clases y a partir de allí "arrancarla de la influencia de la clase dominante y cambiarle su carácter" (47) para convertirla en uno de los poderosos medios de la transformación social (48).

La determinación histórica y política de la educación no sólo marca el carácter de clase de la educación dominante, sino también su contrapartida: una educación ligada a la clase que finge como el sujeto histórico-político de la transformación social, una educación que represente los intereses históricos y políticos del proletariado.

No es gratuito ni casual, que gran parte de las formulaciones que sobre educación hicieron Marx y Engels, estén expresadas en documentos de naturaleza eminentemente política y programática (49), y que gran parte de sus vidas estuviesen dedicadas a la construcción de organizaciones políticas de los trabajadores como instrumentos al servicio de la revolución social.

Para Marx y Engels la revolución socialista es un proceso consciente, en donde la gran mayoría de los trabajadores asumen voluntariamente la decisión de transformar el orden social dominante. Pero ese proceso de toma de conciencia, de modificación de la conciencia en sí en conciencia para sí, no es espontáneo, exige la organización y planificación en el seno mismo de la clase y por ella misma, "la emancipación de los trabajadores será obra de los trabajadores mismos"; es algo más que una consigna propagandística, expresa todo el contenido pedagógico -no más amos y salvadores, dice en la **Internacional-** de magnitud semejante a la que se expresa cuando se propone combinar educación y producción. Estas dos propuestas pedagógicas, que son el fundamento de la educación politécnica, tienden a situar la naturaleza educativa de la producción capitalista y la subversión de las condiciones sociales de existencia, y por supuesto reafirmar el carácter dialéctico del proceso revolucionario. El proletariado sujeto y objeto de la revolución social trazará en su devenir político e histórico, los lineamientos concretos de una nueva educación, la cual humanizará al hombre y lo hará dueño de su propia historia.

2. LA FORMACION SOCIAL LATINOAMERICANA

2.1. CARACTERIZACION

Los orígenes y naturaleza de la formación social latinoamericana (1) ha sido una temática eje de una polémica, no sólo en el seno del marxismo sino también fuera de él, que ha puesto en confrontación diferentes corrientes de pensamiento.

En torno a esta problemática se han configurado tendencias que no sólo han despuntado en el campo teórico (2), sino también en el seno de la lucha política e ideológica, incluso aquí es en donde han sido más intenso el debate. Y si bien éste se ha centrado en el torno a América Latina muchos de los escritos se encuentran relacionados con estudios en otras áreas del mundo referidas al capitalismo en su conjunto, su naturaleza, su historicidad.

En el seno del denominado pensamiento marxista en América Latina (3), es posible identificar varias corrientes que de una u otra forma se ligan a las tendencias en el seno del Movimiento Comunista Internacional, desde sus orígenes la Asociación Internacional de trabajadores fundada por Marx y Engels, hasta la actual IV Internacional y la Internacional Socialista que lidera Felipe Gonzalez.

La primera de esas corrientes es la representada por quien es de una u otra forma, han caracterizado como predominantemente capitalista a la formación social latinoamericana, y han puesto siempre a la orden del día la Resolución Socialista, como la única alternativa revolucionaria (4).

Esta corriente estaría representada entre otros por Mariatégui, José Antonio Mella, Sergio Bagú, Gunder Frang, Luis Vitale, Ernesto Guevara, Milciades Peña, Aníbal Quijano, Ruy Mauro Marini, entre otros.

La segunda de ellas representada por quienes han considerado que en América Latina el Capitalismo no se ha desarrollado plenamente debido a la subsistencia de rasgos feudales y semif feudales o precapitalistas dominantes en la formación social, incluida la dependencia con el Capitalismo Internacional.

Esta corriente está representada esencialmente por los escritos teóricos y políticos de los Partidos Comunistas a partir de 1930, incluidos los Partidos Comunistas que se configuraron por escisiones de los partidos comunistas tradicionales a finales de la década de los 50 y comienzos de los 60, y que tomaron una denominación denominada "prochina" resultado en gran medida del conflicto Chino-Soviético por su puesto de la victoria de la resolución cubana.

Por fuera del Marxismo, la corriente más importante y significativa que lograra gran auge en la década de los 50 y 60, fue la representada por los investigadores de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) denominada teoría desarrollista (5).

Empezamos por presentar una descripción de las características básicas de la segunda corriente representada por los partidos comunistas en su versión china y prosoviética, y que a juicio de Vania Babirra (6) es una interpretación dogmática y esquemática de la realidad latinoamericana que "preconizaba una alianza de las clases explotadas con la burguesía nacional progresista - dentro de la cual el proletariado debería de luchar por la hegemonía- para alcanzar la instalación de gobierno nacionalista y democráticos, vale decir "antioligárquicos", "antifeudales"y "anti-imperialistas". Esta visión de la realidad latinoamericana es preciso rastrearla en algunos teóricos de la II Internacional, el Anthiduring, las tesis Mencheviques y fundamentalmente en los escritos de Stalin y los dirigentes de la III Internacional después de 1925 (7).

La esencia de las tesis de quienes sostienen este enfoque es considerada por Laclau así:

En esencia, aquellos que sostienen que las Sociedades Latinoamericanas han tenido un carácter feudal desde sus mismos orígenes, entienden por tal una sociedad cerrada, tradicional, resistente al cambio y no integrada en la economía de mercado. En tal caso, estas sociedades no han alcanzado aún su etapa capitalista y están en vísperas de una revolución democrático-burguesa que estimulará el desarrollo capitalista y romperá con el estancamiento feudal.

Los socialistas deben en consecuencia, buscar una alianza con la burguesía nacional y formar con ella un frente unido contra la oligarquía y el imperialismo (8).

Los presupuestos básicos sobre los que se parte en esta corriente, es de que las sociedades latinoamericanas no han cumplido su desarrollo capitalista, todavía se encuentran en el subdesarrollo resultado de la permanencia de estructuras atrasadas, tanto en lo económico, como en lo político, social e ideológico y científico-técnico, que son obstáculos para el avance de las fuerzas productivas y la consolidación de una sociedad capitalista y democrática, ampliamente desarrollada. Pero nadie mejor para hablar de ello que los mismos actores y directores de esa propuesta. El siguiente es un fragmento de un documento del partido Comunista Brasileño de mayo de 1958 y dice así:

(....) como consecuencia de la explotación imperialista norteamericana y de la permanencia del monopolio de la tierra, la sociedad brasileña está sometida, en la etapa actual de su historia, a dos contradicciones fundamentales. La primera es la contradicción entre la nación y el imperialismo y sus agentes internos. La segunda es la contradicción entre las fuerzas productivas en desarrollo y las relaciones de producción semifeudales en la agricultura. El desarrollo económico y social del Brasil hace necesaria la solución de estas dos contradicciones fundamentales.

La sociedad brasileña encierra también la contradicción entre el proletariado y la burguesía, que se expresa en las diversas formas de la lucha de clases obreros y capitalistas. Pero esta contradicción no exige una solución radical en la etapa actual. En las condiciones presentes de nuestro país, el desarrollo capitalista corresponde a los intereses del proletariado y de todo el pueblo.

La sociedad en Brasil por consiguiente, no es aún socialista, sino anti-imperialista y antifeudal, nacional y demócrata. La solución completa de los problemas que ella plantea debe conducir a la total liberación económica y política de la dependencia con respecto al imperialismo norteamericano; a la transformación radical de estructura agraria, con la liquidación del monopolio de la tierra y de las relaciones capitalistas de trabajo; al desarrollo independiente y progresista de la economía nacional y a la democratización radical de la vida política. Estas transformaciones removerán las causas profundas del atraso de nuestro pueblo y crearán, con un poder de las fuerzas anti-imperialistas y antifeudales bajo la dirección del proletariado, las condiciones para la transición al socialismo, objetivo no inmediato sino final, de la clase obrera brasileña.

En la situación actual del Brasil el desarrollo económico capitalista entra en conflicto con la explotación imperialista norteamericana, profundizando la contradicción entre las fuerzas nacionales y progresistas en crecimiento y el imperialismo norteamericano, que obstaculiza su expansión. En estas

condiciones, la contradicción entre la nación en desarrollo y el imperialismo norteamericano y sus agentes internos, se ha transformado en la contradicción principal de la nación brasileña..

(....) Al enemigo principal de la nación brasileña se oponen, por lo tanto, fuerzas muy amplias.

Estas fuerzas incluyen al proletariado, el luchador más consecuente por los intereses generales de la nación; los campesinos interesados en liquidar una estructura retrógrada que se apoya en la explotación imperialista; la pequeña burguesía urbana, que no puede expandir sus posibilidades en virtud de los factores de atraso del país; la burguesía interesada en el desarrollo independiente y progresista de la economía nacional; los sectores de latifundistas que están en contradicción con el imperialismo norteamericano, a raíz de la disputa en torno a los precios de los productos de exportación, a la competencia en el mercado internacional o a la acción extorsiva de las firmas norteamericanas y de sus agentes en el mercado interno; los grupos de la burguesía ligados a monopolios imperialistas rivales de los monopolios de Estados Unidos y que son perjudicados por estos.

(.....) El proletariado y la burguesía se alían en torno al objetivo común de luchar por un desarrollo independiente y progresista contra el imperialismo norteamericano. Aunque explotado por la burguesía, es de interés del proletariado aliarse a ella, toda vez que sufre más las consecuencias del atraso del país y de la explotación imperialista que las del desarrollo capitalista.

Entretanto, marchamos unidos para alcanzar un objetivo común, la burguesía y el proletariado poseen también intereses contradictorios(9). El sub. es nuestro.

En el mismo sentido un destacado dirigente del Partido Comunista Uruguayo nos dice en un documento publicado en 1961, en la revista Kommunist de Moscú los siguiente:

Recordemos la estructura socioeconómica de las colonias Iberoamericanas. Si bien el descubrimiento de América, el oro y la plata indios, la transformación de la esclavitud en la empresa mercantil de cacería y venta de esclavos negros, el desenvolvimiento de la navegación y la técnica, etcétera pertenecen históricamente a ese sangriento, rapaz y maravilloso periodo del amanecer del capitalismo, de la formación del mercado mundial, las instituciones sociales y las relaciones de producción que España y Portugal transplantan a las tierras del nuevo mundo, son feudales o de cuño feudal y no capitalistas.

(.....) No es ésta la oportunidad de rebatir, una vez más las disquisiciones de historiadores y sociólogos iberoamericanos que niegan el carácter predominante feudal de las relaciones de producción de las colonias

españolas y portuguesas, y que las denominan de diversos modos, entre ellos como un "capitalismo colonial".

(.....) Avanzando el siglo XVIII es posible encontrar el trabajo asalariado como una manifestación esporádica; la pequeña producción individual y la economía mercantil simple. En muchos países se organizan corporaciones artesanales de tipo medieval que utilizan a la vez el trabajo del negro esclavo y del indio. Pero lo esencial y lo predominante siempre es la relación feudal o semifeudal y el latifundio (10).

Como se observa claramente en estos documentos, la consideración de la formación social latinoamericana como predominantemente semifeudal y precapitalista se clave para comprender la naturaleza de la estrategia política, es decir, de la toma del poder político. De allí se desprende -como bien lo anota Laclau- una serie de definiciones políticas e ideológicas. El estado, las clases sociales, las instituciones, todos estos componen la caracterización de la formación social. La lucha por desarrollar el capitalismo no es solamente un propósito económico, sino también social, político e ideológico. La lucha por el desarrollo de las fuerzas productivas está ligado a la lucha por la democracia burguesa, en esto reside la esencia de este enfoque y del siguiente.

El tercer enfoque y este de carácter no marxista es el representado por la CEPAL. Vania Bambirra dice del anterior y de este que "sabemos que las tesis de los partidos comunistas corresponden o pretenden corresponder al pensamiento hegemónico en la clase obrera y la CEPAL al de la burguesía industrial nacional latinoamericana" (11).

La misma autora resume en "someras líneas: el supuesto de un modelo de desarrollo calcado de los países desarrollados hacia el cual América Latina debería encaminarse; para eso es necesario -y se creía posible- eliminar los obstáculos sociopolíticos y culturales al desarrollo que estaban incrustados en las llamadas "sociedades tradicionales" a través de la utilización racional de los recursos nacionales por medio de un planteamiento racional como condición de ello era necesario la movilización y organización de la voluntad nacional para la política de desarrollo. El supuesto básico de que el desarrollo interesa a todos (sin preguntarse por ciento que tipo de desarrollo interesa a cada clase) daba la premisa clave para una ideología del desarrollo"(12).

Las formulaciones básicas de la CEPAL podrían ser sintetizados así:

- El subdesarrollo significa falta de desarrollo y es el resultado de: por una parte, la existencia de relaciones desiguales a favor de los países industrializados, y por otra, la permanencia de una serie de estructuras que entorpecen el desarrollo.
- Desfase entre la industria y la agricultura. Mientras la primera tiende a modernizarse, la segunda permanece con formas de producción y tenencia de la tierra que no se compadece con las tendencias actuales del desarrollo.
- Inexistencia de un mercado interno dinámico que potencie los procesos de acumulación a partir de una industrialización hacia dentro de la economía.
- Persistencia de una serie de problemas que entorpecen el desarrollo: analfabetismo, bajos salarios, explosión demográfica, desnutrición, miseria generalizada, baja calidad de la mano de obra, irracionalidad en los planes, mala distribución de los recursos y en fin una serie de secuelas propia del subdesarrollo.
- La alternativa para el desarrollo en América Latina está en seguir el modelo de desarrollo de los países industrializados, y para ello se debieran tomar medidas como la reforma agraria, incentivos a la industria nacional y a la inversión extranjera. Sustitución de importaciones, modernización del sistema educativo, control natal, reforma política, erradicación del analfabetismo, utilización racional de los recursos naturales.

Estas tesis que durante un tiempo se convirtieron en la panacea de los sectores burgueses y los intelectuales progresistas, fueron reforzados por el mantenimiento de un desarrollo sostenido desde 1940 hasta los comienzos de la década del 60 (13) cuando las economías latinoamericanas entran en una nueva crisis caracterizada como coyuntural por la CEPAL, atribuyendo el fracaso de los planes de desarrollo debido a las incapacidades de los gobiernos (14) y a cierta incompreensión de los países industrializados. En definitiva para la CEPAL, las economías latinoamericanas son atrasadas y subdesarrolladas por la incapacidad de llevar adelante planes de desarrollo de manera consecuente.

No se trata de ser suspicaz -ya que algunos autores y entre ellos representantes de los mismos Partidos Comunistas, han reconocido los errados de sus análisis- pero se observa

una convergencia clara entre los análisis de los Partidos comunistas y los de la CEPAL y sobre las soluciones propuestas: impulsar el desarrollo capitalista prioritariamente.

La evolución de la formación social latinoamericana a finales del siglo XIX y comienzos del XX y fundamentalmente en sus últimas décadas ha sido contundente al respecto: el desarrollo socioeconómico y político en América Latina no siguió los modelos europeos y en especial los del centro de Europa e Inglaterra que representaban -particularmente esta última- el modelo clásico y orgánico de desarrollo capitalista. Las etapas establecidas por Engels en el Antiduring no tuvieron curso mas, que en el terreno "natural" de nacimiento y desarrollo del capitalismo mundial.

El capitalismo como sistema mundial de producción no ha tenido un desarrollo lineal, por el contrario, su desarrollo es desigual y combinado, tanto al interior de cada formación social como al exterior. Las siguientes líneas de Aníbal Quijano son ilustrativas al respecto:

(.....) Pero sabemos desde Lenin que el capitalismo como sistema se desarrolla desigualmente. Y desde Trotski sabemos también que ese desarrollo es desigual y combinado. Esto es por que el capitalismo se desarrolla en niveles distintos pero orgánicamente articulados dentro del conjunto, interpretándose y condicionándose entre ellos y con el conjunto.

(.....) Sabemos que el capitalismo se ha desarrollado siempre de manera desigual, constituyendo niveles de diferentes grados de desarrollo, que se articulan orgánicamente en una economía internacional, condicionándose mutuamente. Pero esta tendencia se acentúa tanto más conforme avanza el proceso de maduración de la forma social de la producción a escala internacional, mientras de otro lado se concentra y se monopoliza más y más el capital.

Esa desigualdad no se establece solamente entre formaciones sociales concretas de diferente nivel de desarrollo capitalista, sino también dentro de cada una de aquellas entre las diversas ramas de la producción, y dentro de éstas, en diversos niveles de desarrollo.

(.....) El modo de producción capitalista contemporáneo existe dentro de un vasto sistema internacional de producción, y de poder, caracterizado por la desigualdad y la combinación de los varios niveles de desarrollo de las formas específicas de producción. Eso significa que cuando en las puntas del sistema esas formas específicas ya han madurado plenamente, en otros de sus niveles se encuentran en un grado de maduración intermedia, y en otros

están apenas en curso de expansión y de implementación. Y como estos niveles de desarrollo no existen separadamente, sino estructuralmente articulados entre sí, las consecuencias de lo que ocurre en el nivel más avanzado no puede dejar de repercutir en todos los otros niveles, a través de procesos particulares referidos a las condiciones históricas concretas de las formaciones sociales en que esos otros niveles se desenvuelven.

(.....) Estos cambios en la posición relativa de cada uno de los países latinoamericanos en la cadena imperialista, implican también la profundización del carácter desigual - combinado del desarrollo capitalista en la región en su conjunto, así como también en interior de cada una de las economías nacional - dependientes.

(.....) En el seno mismo de las propias formas específicas de la producción capitalista, donde se profundiza en esos países esta condición del desarrollo desigual y combinado. Puesto que el proceso del capitalismo ha ocurrido en estos países, no principalmente como la maduración desde dentro de una etapa y su transformación en otra, con consiguiente eliminación de las características de la anterior, sino ante todo como un proceso de injertación de modos de acumulación desarrollados previamente afuera, que han ido por ese camino superponiéndose, pues no podían aquí reproducir los procesos de cambio de los cuales fueron el resultado. Como consecuencia en estos países se puede encontrar coexistiendo, articulándose, combinándose y contradiciéndose, prácticamente todas y cada una de las etapas o modalidades de acumulación sugeridas en la historia del desarrollo general del modo de producción capitalista (15).

A pesar de la coincidencia sobre la naturaleza predominantemente capitalista de la formación social latinoamericana no todos los análisis convergen en el conjunto de sus apreciaciones e incluso en los presupuestos metodológicos, al lado de ello se encuentran lugares comunes que nos permiten la formulación de una caracterización general y una estrategia revolucionaria socialista común.

Ernesto Laclau (16) y Ernest Mandel, por ejemplo, a pesar de que comparten la caracterización predominante capitalista de la formación social latinoamericana, expresan críticas a otros autores que sostienen puntos de vista semejantes sobre esa temática. Mandel por ejemplo lo hace en los siguientes términos:

Los autores que, con razón han rechazado la calificación de "Feudal" para la economía latinoamericana del siglo pasado han insistido ante todo en la inserción de la economía latinoamericana, a partir de la conquista española y portuguesa en un mercado mundial capitalista, y la índole desde los comienzos, dependiente de la economía latinoamericana con respecto a las

imposiciones procedentes de ese mercado mundial. Han insistido igualmente en la articulación entre los "enclaves modernos", los "sectores de exportación", y los sectores llamados "primitivos" o de "subsistencia" de la agricultura. Estos últimos no han podido jamás mantener o restablecer una autonomía real respecto de los sectores directamente conectados con el mercado mundial.

Pero todo lo que éste razonamiento permite establecer de manera correcta, es el hecho de que la economía latinoamericana se halla desde el comienzo dominada por las necesidades del capitalismo de las metrópolis (capitalismo comercial primero, industrial después, y finalmente imperialista). Pero afirmar que un formación socio-económica está dominada por el mercado mundial capitalista, y afirmar que sus relaciones de producción son predominantemente capitalistas, o incluso "puramente" capitalistas, son cosas muy distintas (17). (sub. nuestro).

Podría pensarse quizás, en dos o tres presupuestos teóricos metodológicos claramente diferentes que permiten identificar a las tendencias dentro de esta corriente: lo que, partiendo como Gunder Frang de que la incorporación de América Latina al mercado mundial capitalista a partir de la conquista marcó el carácter de capitalista de la formación social latinoamericana (18); los que como Vitale (19), Milciades Peña (20), Quijano (21), Mandel (22) y Ianni (23), parten de considerar el desarrollo del capitalismo como desigual y combinado, y en esa medida, si bien en sus comienzos la formación no fue predominantemente capitalista, la tendencia capitalista de la producción se fue imponiendo, y para ello integró las llamadas formas de producción "atrasadas", no sólo a la esfera de la circulación - esto desde un comienzo estaba establecido, sino a la producción misma, y los que consideran la historia del subdesarrollo latinoamericano como parte de la historia del desarrollo capitalista mundial (24).

Es particularmente importante destacar, especialmente en los análisis de Mariatégui, Mella, Vitale, Quijano y Mandel, la integración de lo económico, político, social e ideológico en totalidades complejas que hacen de sus estudios investigaciones de un alto nivel de objetividad.

Cuando se parte de esquemas lineales de desarrollo del capitalismo, contruidos por fuera del movimiento real, se cae en él etapismo, en la estructuración rígida de lo económico con lo político y lo social. Ello explica la búsqueda incesante de la burguesía revolucionaria en la formación latinoamericana.

Al contrario de esto quienes sostienen las tesis del desarrollo desigual y combinado, las tesis dependentistas, consideran que las formas de desarrollo económico se expresan en lo social, político e ideológico. De allí que las formas de la democracia burguesa, el estado, la acción política y por supuesto la producción, no encuentren en la revolución inglesa o francesa sus moldes: rasgos como la sobre-explotación, la miseria generalizada, la represión abierta y cerrada, las crisis políticas permanentes, las crisis estructural de la economía, son algo más que obstáculos al desarrollo, son parte inherente a la existencia del capitalismo, en este caso, el dominante en América Latina.

Para Vitale (25) los principales periodos del proceso de la dependencia han sido: la colonia, la independencia, semicolonía inglesa de 1880-1930 y semicolonía norteamericana a partir de 1930. Otros autores como Vania Bambirra (26) parten de establecer una tipología de las sociedades, dada que según ella no todos los países industrializaron al mismo tiempo; en el mismo sentido pero con otro tipo de análisis Aníbal Quijano establece los grupos de países de acuerdo a: "estos rasgos generales no se desarrollan, sin embargo, en un nivel homogéneo ni al mismo ritmo en nuestros países, porque estos emergen de la historia previa de dominación imperialista en condiciones muy diversas y por lo tanto con muy desiguales posibilidades de incorporación a las tendencias y a las contradicciones del capitalismo en el actual periodo.(....) así los cambios en la estructura de la cadena imperialista tienen también sus propias manifestaciones en Latinoamérica, sobre las bases específicas de la historias de las formaciones sociales en esa región relativa de cada uno de los países latinoamericanos en la cadena imperialista, implican también la profundización del carácter desigual y combinado del desarrollo capitalista en la región en su conjunto, así como también en el interior de cada una de las economías nacional-dependientes" (27).

De los análisis de estos autores y especialmente de Vitale y Quijano, es posible concluir lo siguiente:

- La formación social latinoamericana actual es el resultado de los procesos históricos que generan el desarrollo económico: el desarrollo del mismo capitalismo. Las

instituciones y relaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se observan, son el resultado del desarrollo histórico del sistema capitalista al igual que lo son los rasgos aparentemente más modernos. Análogamente a estas relaciones denominadas subdesarrolladas de las llamadas áreas atrasadas o feudales, son nada menos que el producto de un sólo proceso histórico de desarrollo capitalista, como lo son las llamadas instituciones capitalistas de las áreas denominadas desarrolladas.

Si bien es innegable que el modo de producción de nuestros países es preponderantemente capitalista, existen sectores de la economía en que todavía subsisten ciertas formas precapitalistas de producción que son alentadas, por el propio régimen burgués, necesarias al mismo tiempo e integradas compulsivamente al sistema capitalista (28).

- A lo largo del siglo XX y primeras décadas del actual y como resultado de la independencia lograda, de los españoles y portugueses, del crecimiento del capitalismo a nivel mundial, la economía latinoamericana se integra aún más al capitalismo internacional reafirmando su carácter de productor y exportador de materias primas, y de consumidor de una parte de la producción liviana Europea. A medida que se ampliaba la participación activa en el crecimiento internacional del capital, se consolidaban los lazos de dependencia (29).
- Las modificaciones en la formación social latinoamericana en el curso del siglo XX, no fueron homogéneas en el conjunto de los países. El proceso de industrialización y de transformación de estas sociedades predominantemente agrarias, rurales, en sociedades predominantemente urbanas, industriales, obedeció a las condiciones de cada país y a las relaciones con el capitalismo internacional, y a la evolución de este capitalismo internacional, y a la evolución de este capitalismo de acuerdo a la división internacional del trabajo.
- El hecho de que la burguesía industrial, ya en el poder durante las décadas de 1930 y 1940, no hayan sido capaces de realizar las tareas democráticas nacionales y de enfrentar al imperialismo, no invalida su existencia. Las burguesías industriales criollas, especialmente las dedicadas a la elaboración de productos de consumo durables,

optaron por asociarse, aún mas, con el capital foráneo, especialmente norteamericano, que aportaba una moderna tecnología, y bienes de capital para el sector más dinámico de la industria.

A la relación entre burguesía criolla y el imperialismo, no se le puede aplicar el principio de identidad, sino el de unidad; es decir, sus intereses no son exactamente idénticos pero están unidos por su relación capitalista, el reparto de plusvalía y sobre todo por su estrategia en contra del proletariado y de las fuerzas revolucionarias que confronten la existencia del orden capitalista establecido (30).

- Al comenzar la década de los sesenta, ya ni los más fervientes apologistas del capitalismo podrán ufanarse del curso que este siguió en América Latina. El añorado desarrollo capitalista nacional autónomo no fue en efecto, más que los "cantos de sirena" de un idealismo trasnochado. La economía latinoamericana no logró desarrollar un mecanismo autónomo de acumulación por cuanto el modelo de desarrollo asumido fue el resultado de la relación dialéctica, de un capitalismo en su fase imperialista y una economía totalmente dependiente (31).
- El Estado en América Latina no ha tenido un desarrollo lineal, ni una composición homogénea; muy por el contrario, su estructuración y funcionamiento ha evidenciado las contradicciones y desenvolvimientos desiguales y combinados del desarrollo del capitalismo. El estado oligárquico representante de los intereses de los sectores agro-exportadores y comerciales, pasa a ser un estado representante de los intereses de la burguesía monopolista que no le queda más alternativa que acomodarse de alguna manera a las políticas de ese sector de la clase burguesa. El carácter preponderantemente burgués del estado no está en discusión. Este, defiende, protege y consolida, ante todo, unas condiciones determinadas de acumulación de capital, de producción de plusvalía. Su funcionamiento variará de acuerdo a condiciones históricas determinadas, pero su posición en el conjunto de la formación social y su naturaleza de clase, permanecerá vigente, mientras la contradicción trabajo-asalariado-capital no sea superada por la revolución socialista (32).

Durante el predominio pleno de la acumulación semicolonial y de la dominación política oligárquica, el estado cumplía ante todo el papel de gerente político-administrativo de las relaciones directas entre la burguesía imperialista y la dependiente, y de la explotación y dominación de ambas sobre los trabajadores. Al declinar las bases de aquella forma de dominación, cada vez más el estado ha asumido funciones de intermediación política y administrativa en las relaciones entre ambos sectores de la burguesía y entre ésta y el proletariado; además de sus propias funciones. Al consolidarse la hegemonía burguesa y por las condiciones mismas de expansión y ajuste del capitalismo, se observa el desarrollo de formas de capitalismo de estado (33).

- La composición del proletariado no es homogénea, y ello como resultado de la forma en que el capitalismo se constituye como dominante en la formación social. el proceso expansivo de la proletarización de los trabajadores ha estado determinado por el desarrollo desigual y combinado de la formación social. Los trabajadores se incorporan a muy diferentes niveles de la producción capitalista y en muy variada proporción a cada uno de ellos, encontrándose casos en los que el trabajador tiene una doble definición: como obrero y como propietario minifundista. Así pues, el proletariado, tiene una variada composición, con orígenes de clase distintos, niveles y condiciones de vida diferentes y casi siempre tradiciones de lucha, estadios de conciencia, de sindicalización, de combatividad, desiguales.

Tenemos pues, un proletariado que pertenece a la franja más amplia del aparato productivo bajo el dominio del capital monopolista y sus formas más avanzadas de acumulación.

Otro sector más numeroso, que corresponde a las formas de acumulación monopólica de corte tradicional entre la acumulación semicolonial y aquella mas reciente ligada a los procesos internos de acumulación; un sector de proletariado incorporado a la explotación del capital de tipo competitivo en un campo bastante extendido; y finalmente lo que quizás la totalidad de los países latinoamericanos constituyen el sector más numeroso de trabajadores que si bien todavía no son proletarios, están en un proceso creciente de proletarización (34).

Al lado de los trabajadores proletarios o en proceso de proletarización, se encuentran tanto en el campo como en la ciudad, un conjunto de sectores que a falta de una definición precisa les decimos populares que no sólo social sino políticamente han jugado un papel significativo en los procesos revolucionarios. Podríamos decir que la clase obrera no tiene la posibilidad de avanzar un proyecto de revolución socialista, sino integra con estos sectores una alianza. Este es un dato importante y determinante en las condiciones objetivas y por supuesto del programa y la estrategia revolucionaria para América Latina.

2.2. REVOLUCION SOCIALISTA O REVOLUCION DEMOCRATICO-BURGUESA

Como bien lo anotan Lowy (35), Laclau (36), y en general la teoría marxista, de la caracterización de la formación social, surge la caracterización de la revolución.

Efectivamente en el seno del marxismo se han enfrentado fundamentalmente dos posiciones: los que preconizan la revolución democrático-burguesa como una etapa previa a la revolución socialista, que basan este planteamiento en la permanencia de formas de producción (entendido esto como proceso productivo) y de existencia social y política predominantemente no capitalista; y los que preconizan la revolución socialista, ya sea en la forma de revolución permanente y de revolución obrera y que basan sus tesis en el carácter predominante capitalista de la formación socialista.

En ambos casos es preciso hacer una diferenciación. En el primer caso y para los partidos comunistas denominados "prosoviéticos", la revolución democrático-burguesa, implica una alianza con la burguesía en el seno de un frente en donde si bien la burguesía tiene la hegemonía, el proletariado durante el curso de la revolución se la disputa hasta desplazarla, cuando esto suceda se da inicio a la revolución socialista; para otros y en este caso los denominados partidos comunistas de orientación "prochina", se trata de una alianza de clases en donde la burguesía participa pero no tiene la dirección. Esta alianza de clases impulsa la revolución democrática y cuando esta se haya realizado

i, modernizando el conjunto de la economía y el estado, se profundiza la lucha de clases y se dará inicio a la revolución socialista.

En la otra corriente se encuentra también aquellos que consideran que parte de las tareas de la revolución democrático-burguesa ya se realizaron:

(.....) y tampoco es pertinente preguntarse si la revolución burguesa se realizó o no según los cánones europeos; lo que hay que indagar es si las transformaciones estructurales que merecen tal nombre se efectuaron o no, qué modalidades concretas adoptó el tránsito de la economía agraria a la economía de base ya industrial y cuál fue la envergadura y profundidad de este proceso de transición.

Al analizar la forma de implantación del capitalismo en América Latina creemos haber sentado las bases para la comprensión de este problema, que en estricto rigor no es, en el siglo XX, el de la transformación del feudalismo en capitalismo, puesto que este proceso, en sus líneas más generales, se ha operado ya durante la fase oligárquica. La tarea principal de la revolución democrático-burguesa en el continente latinoamericano no consistía, por tanto, en la abolición de un orden rigurosamente feudal que, como quiera que sea, fue subordinado al desarrollo del capitalismo desde por lo menos el último tercio del siglo pasado, sino en transformar la modalidad reaccionaria del desarrollo de ese capitalismo en un modalidad democrática y progresista. Lo cual no impide que, al menos en las situaciones de mayor atraso como las de Perú, Bolivia, Ecuador, Haití, etc.; estuviesen también presentes, de manera acumulativa, ciertas tareas de tipo netamente antifeudal.

La elucidación de este problema es indispensable para no caer en algunos de los dos errores más frecuentes en la interpretación de nuestra historia: el de suponer que la revolución democrático-burguesa jamás estuvo al orden del día en el continente, como no fuera en la mente "revisionista" de cierta línea política; o bien el de pensar que constituye una originalidad irreductible de nuestro proceso histórico el hecho de que haya podido desarrollarse una economía industrial más o menos importante sin una previa ruptura revolucionaria con la fase oligárquica (37).

y aquellos que consideran que las tareas democrático-burguesas y las tareas socialistas necesarias de realizar para avanzar el proceso socialista, son parte integrante de un único proceso en el cual las reivindicaciones socialistas marcarán la dirección en ese sentido el proceso será de revolución socialista. Entre quienes avalan esto se encuentran: III Internacional (38), Mariatégui (39), Mella (40), E. Guevara (41), Vitale (42), Quijano (43), Vania Bambirra (44).

Así pues nos encontramos frente a dos grandes concepciones y estrategias para la revolución en el actual periodo de la lucha de clases en América Latina: revolución democrático-burguesa o revolución socialista.

El marxismo tradicional (II Internacional Comunista) había analizado a los países relativamente atrasados los de Europa del sur y del este, y más aún los de Asia y América Latina a la luz de la conocida fórmula de Marx: "los países más adelantados muestran como un espejo a los más atrasados la imagen de su futuro desarrollo" (45); lo que condujo a considerar que en los países industrializados, el proletariado y las clases explotadas, tomarían el poder antes que en los países atrasados. La fórmula general que este marxismo acunó fue: la revolución socialista en los países avanzados y la revolución democrático-burguesa en los países atrasados. Estas formulaciones fueron dominantes hasta cuando comenzaron a aparecer las primeras objeciones por parte de Parvus, Kautsky, Lenin, Rosa Luxemburgo, Frang Merhing, Trotsky, entre otros (46), partiendo primero de cuestionar la capacidad revolucionaria de la burguesía.

Al establecer con objetividad la evolución de las formaciones sociales de los países denominados atrasados, se encontraba que su configuración no "respetaba" el carácter "clásico" y "orgánico" del desarrollo capitalista. Al descartarse a la burguesía como clase capaz de llevar adelante un proyecto de revolución democrático-burguesa, aparecía el proletariado y el campesinado que constituía la clase mayoritaria como clase llamadas a llevar adelante el proceso revolucionario.

La revolución rusa de 1917 marcó el derrotero y el carácter de la revolución en los países atrasados. Era posible en estos el acceso del proletariado y las clases explotadas al poder político y avanzar un proceso de revolución socialista acorde a las condiciones en cada formación social. La revolución socialista pasaba a ser una realidad tangible, estaba a la orden del día. La época del imperialismo era la época de las revoluciones socialistas.

La revolución rusa no sólo abrió las grietas del capitalismo y su forma más desarrollada, el imperialismo, sino también un periodo de expansión de las ideas socialistas, que

encuentran en América Latina un terreno fértil, dándose origen a las primeras organizaciones comunistas y despuntando los primeros marxistas, entre quienes sobresalen los ya nombrados, Marietégui y Mella.

A partir fundamentalmente del VII Congreso de la Comintern en 1935 (47) y después de las insurrecciones de El Salvador (1932) y el golpe de los Tenentes en 1935 en Brasil, los partidos comunistas inscribían en sus programas las consignas de la revolución democrático-burguesa, la liberación nacional y la "táctica" de los frentes populares. Este comportamiento político se relaciona de alguna manera con el proceso de consolidación de la burguesía industrial y las fórmulas de recambio en el estado, resultado de los cambios socio-económicos y políticos en el seno de las sociedades dependientes. Los desarrollos socio-económicos en la década de los 40 y 50 fueron vistos por algunas corrientes y entre ellos los partidos comunistas de manera equivocada.

El documento del partido comunista de Brasil citado anteriormente y del cual tomaremos algunos párrafos es clarificador al respecto:

Las tareas impuestas por la necesidad del desarrollo independiente y progresista del país no las puede resolver ninguna fuerza social aisladamente.

De esto se desprende la exigencia objetiva de la alianza entre todas las fuerzas interesadas en la lucha contra la política de sumisión al imperialismo norteamericano.

La experiencia de la vida política brasileña ha demostrado que las victorias anti-imperialistas y democráticas sólo se pudieron obtener mediante la acción en frente único de estas fuerzas (.....).

(.....) El proletariado por la burguesía, es de interés del proletariado aliarse a ella, toda vez que sufre más las consecuencias del atraso del país y de la explotación imperialista que las del desarrollo capitalista. (49). El sub. es nuestro.

La revolución boliviana de 1952 (50), el surgimiento de la crisis de la economía y fundamentalmente el triunfo de la revolución cubana, coloca en primer plano la crisis de la concepción democrático-burguesa de la revolución en América Latina y en general en los llamados países del tercer mundo, que muestra la ahistoricidad y el carácter esquemático

de los análisis, abriéndose paso las posiciones acerca de la naturaleza socialista de la revolución permanente.

La revolución cubana expresó con toda objetividad lo que la revolución rusa había escrito: en la época del imperialismo, los procesos revolucionarios triunfantes son aquellos que devienen en revolución socialista, en muchas oportunidades, el avance revolucionario surge incluso a partir de sectores no proletarios y en el transcurso de la revolución esta se transforma en socialista y todo transcurre como un proceso ininterrumpido o permanente según palabras de Lenin, Guevara y Trotski.

Las "tesis de abril" de Lenin, "resultados y perspectivas" de Trotski y el "mensaje a la tricontinental" de Guevara, constituye documentos básicos y fundamentales para comprender la dialéctica de la revolución en los países denominados del tercer mundo.

No hay duda de que la concepción de la revolución socialista en América Latina no sólo tiene la fuerza de su estructuración teórica, sino también la que la historia le ha otorgado.

El proceso revolucionario partirá de situaciones muy diferentes en cada país, tomara la forma de acuerdo a las condiciones específicas pero su definición victoriosa estará en la cualificación de este proceso en un proceso de revolución socialista. Al respecto A. Quijano anota:

Como hemos visto una y otra vez, el proceso de expansión y de reorganización de las bases del capitalismo en América Latina, de depuración de las estructuras de clase y de las bases sociales concretas y de las funciones del estado, no han cancelado ni pueden cancelar, bajo el reino del capital monopólico, el conjunto de problemas y de tareas emanadas de la persistencia de relaciones de producción de origen precapitalista, de las formas oligárquicas de dominación política y de dominación social. El problema que allí se desprende no es, sin embargo, que sea necesario primero liquidar todo aquello, que, como condición para la lucha contra el dominio del capital. Antes como ahora, pero sobre todo ahora, aquello se mantiene por el dominio del capital, en primer término, porque éste es en América latina ante todo el dominio del capital monopolista internacional. En consecuencia, la tarea central de la revolución en América Latina es la destrucción del dominio del capital monopólico internacional y de sus bases políticas y sociales, como condición para la erradicación de todas las formas de dominación que mantiene. Esta es,

por eso, una tarea al mismo tiempo nacional y anti-imperialista y anticapitalista. Esto es, socialista.

De eso no se desprende, no obstante, que ésa sea la única tarea; es decir, no todo en esta revolución por hacer es socialismo. De lo que se trata aquí es de una combinación de superposición entre las necesidades de una revolución democrático-nacionalista y de una revolución socialista, de la liberación nacional y de la liberación de clases. Pero es la iniciación de la última al que se plantea como condición de la otra, por obra de las condiciones específicas en que se produjo en nuestros países la dominación del capital bajo la forma de dominación imperialista.

La fórmula que algunas tendencias revolucionarias utilizan recientemente, de una revolución por etapas pero ininterrumpida, puede ser una formulación lógica pero no parece que recupere las necesidades reales de la historia ambas revoluciones se combinan, sobre la base de la iniciación de las más avanzadas. La destrucción del dominio del capital monopolista internacional no implica automáticamente la destrucción del dominio del capital en general; pero es la condición de la realización de las tareas democrático-nacionales y, a largo plazo, de la destrucción del entero dominio del capital.

Creo que es útil recordar aquí que cuando Lenin, en las famosas Tesis de Abril, sostenía que la revolución democrático-burguesa se había agotado y era entonces indispensable embarcarse en la vía de la revolución socialista, no estaba diciendo que las tareas propias de la revolución democrático-burguesa se habían efectivamente realizado en la Rusia de abril de 1917, cuando la reforma agraria no estaba ni siquiera iniciada. Lo que estaba obviamente diciendo es que por esa vía, la de la revolución democrático-burguesa, era ya imposible avanzar en la revolución y que para poder cumplir inclusive esas tareas era necesario poner en marcha las tareas iniciales propias de la revolución socialista. En ese mismo sentido creo que la experiencia histórica concreta de América Latina muestra desde hace bastante tiempo, que todos los procesos revolucionarios que se limitaron a las tareas propias del nacionalismo-antioligárquico no pudieron consolidarse realmente en esa dirección. Y que esas tareas solamente pudieron ser llevadas a cabo plenamente a través de las tareas propias de la destrucción del dominio del capital como en Cuba.(51) el sub. es nuestro.

El mismo Guevara con su ejemplo y con sus formulaciones políticas teóricas, mostró la posibilidad histórica y política de la revolución socialista:

(.....) finalmente, en su "testamento político" el mensaje a la Tricontinental, plantea el Che. La cuestión en términos absolutamente claros, tajantes y radicales, haciendo reventar implacablemente de paso todas las pompas de jabón multicolores y vacías del nacional-reformismo latinoamericano: "La liberación real de los pueblos..... tendrá, en América, casi indefectiblemente, la propiedad de convertirse en una revolución socialista..... las burguesías autóctonas han perdido toda su capacidad de

oposición al imperialismo si alguna vez la tuvieron y sólo forman su furgón de cola. No hay más cambios que hacer; O REVOLUCION SOCIALISTA O CARICATURA DE REVOLUCION" (52).

3. IDEAS PEDAGOGICAS EN EL PENSAMIENTO DE PAULO FREIRE

3.1. EDUCACION COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD

Esto no sólo es el título de un libro, sino el título del primer libro de Freire, en el cual expone sus ideas sobre educación, extraídas de una praxis pedagógica en un período importante de la historia de Brasil. Aparecen en él expuestas sus ideas, que corresponden a lo que podríamos denominar la primera etapa de Paulo Freire.

El punto de partida del libro es la ubicación histórica del medio o el contexto histórico-social en donde se desenvuelve su práctica pedagógica y una concepción del hombre. Es decir, las ideas educativas de Freire parten de un marco histórico-social y una concepción del hombre no sólo antropológica sino también epistemológica.

3.1.1. **Sociedad y conciencia.** La determinación de las características de la sociedad cerrada, la sociedad en transición y la sociedad abierta (1), constituyen el fundamento para lograr la caracterización de la sociedad brasileña.

La sociedad "cerrada" representa la historia de Brasil hasta bien entrado el siglo XX. En ella se encuentran configurados todos los elementos histórico-sociales de donde parte el proceso de apertura (2). La naturaleza de la sociedad "cerrada" es resultado del tipo de "integración" en la conquista, la colonia y la posterior independencia.

Las características inherentes a la estructura socio-económica y políticas de la sociedad "cerrada" y que van a constituir parte importante de la tarea de modificación de la sociedad brasileña son: el eje de gravitación de la vida privada y pública por fuera de la sociedad brasileña; gran propiedad y desorganización de la gran masa de "condenados"; gobierno vertical e impositivo; escasa vida urbana; alto índice de analfabetas; en fin es una sociedad sin pueblo, sin diálogo y completamente antidemocrática, y en donde el hombre se encuentra inmerso, no integrado, sino acomodado y las élites gobernantes, las

detentoras del poder se hallan superpuestas a su modo y no integradas (3), al respecto Freire nos dice:

El punto de partida de nuestro tránsito fue exactamente aquella sociedad cerrada a que ya nos referimos. La sociedad crece teniendo el centro de decisión de su economía fuera de ella, que, por eso mismo, está guiada por un mercado externo. Es exportadora de materias primas, crece hacia afuera, es depredatoria; sociedad refleja en su economía, en su cultura, por lo tanto alienada, objeto y no sujeto de sí misma. Sin pueblo, antidialogal, dificulta la movilización social vertical ascendente, no tiene vida urbana, si la tiene, es precaria, con alarmantes índices de analfabetismo, aun hoy persistentes, es atrasada y está guiada por una élite superpuesta a su mundo sin integrarse en él (4).

Esta sociedad cerrada sufrió cambios, se intentó modificarla desde arriba e incluso se le quiso y se le intentó establecer una democracia (5), y el resultado fue la continuación de la sociedad "cerrada" convertida en nación, Freire nos expresa al respecto:

Importamos la estructura de un estado nacional democrático, sin previa consideración de nuestro propio contexto. Típica y normal posición de la alienación cultural. Volveremos mesiánicamente a las matrices formadoras o a otras consideradas superiores en búsqueda de soluciones de problemas particulares, sin saber que no existen soluciones prefabricadas y rotuladas para cual o tal problema, dentro de tal o cual condición especial de tiempo y espacio cultural. Cualquier acción que se superponga al problema implica inautenticidad, y por lo tanto el fracaso del intento.

Importamos el estado democrático no sólo cuando no teníamos experiencia de autogobierno, inexistente en toda nuestra vida colonial, sino también y sobre todo cuando no teníamos aún condiciones para ofrecer al "pueblo" inexperto, circunstancias adecuadas para realizar las primeras experiencias verdaderamente democráticas (6).

El conocimiento de la sociedad "cerrada" es fundamental para comprender la fase de transición o sociedad de transición y las metas y tareas que allí se imponen.

La caída de la sociedad "cerrada" comienza en las décadas del 20 y 30 del presente siglo y fundamentalmente a partir de la segunda guerra mundial.

Pero fue exactamente en este siglo, en la década del 20 al 30, después de la primera guerra, y más acentuadamente después de la segunda guerra cuando nuestro desarrollo industrial, en cierto sentido desordenado, recibió su gran impulso. Y con él, el desarrollo creciente de la urbanización que, digamos de paso, no siempre revela desarrollo industrial y crecimiento, en las regiones más fuertemente urbanizadas del país. De ahí el surgimiento de ciertos centros urbanos que revelan más "hinchazón" que desarrollo, para usar la expresión de un sociólogo brasileño (7).

Esta caída es el resultado de alteraciones en el orden económico:

La hendidura surgió de la ruptura de las fuerzas que mantenían el equilibrio de esta "sociedad cerrada". La alteración económica, más fuerte en este siglo, y que comenzaron incipientemente en el siglo pasado, con los primeros signos de industrialización fueron los principales factores de la destrucción de nuestra sociedad. Si bien aún no llegamos a ser una sociedad propiamente abierta, ya no era una sociedad totalmente cerrada. Eramos una sociedad en apertura, preponderantemente en los centros urbanos y aún cerrada en los rurales, que corría el riesgo, dados los posibles retrocesos como el actual golpe de estado, de un retorno catastrófico a la sociedad cerrada (8).

Es decir las modificaciones internas y externas en el terreno económico abren un proceso en el cual todos los elementos constitutivos de la sociedad "cerrada" son cuestionados.

Entramos en la fase de la sociedad en transición o sociedad en apertura en donde el equilibrio se ha roto; las fuerzas han entrado en conflicto y la búsqueda de una nueva sociedad cualitativamente diferente a la anterior es el gran desafío.

Así pues la descomposición de la sociedad "cerrada" y la entrada en una fase de transición constituyen el marco histórico social en donde surge la respuesta para asegurar el tránsito a la sociedad abierta, democrática, libre y soberana, en donde el pueblo ejerce el poder como sujeto histórico y político.

Esta fase de transición es un estado de inestabilidad en el seno del cual se pueden dar diversos procesos contradictorios.

Se puede transitar a una sociedad abierta o a una sociedad de masas (9). La primera representa el proceso a través del cual, el hombre se encuentra se constituye como

sujeto, y la segunda el proceso en donde el hombre se acomoda y permanece inmerso, sin integración (10).

En la fase de transición se generan las condiciones que podríamos denominar objetivas: crecimiento de las ciudades, desarrollo económico, proletariado en crecimiento, descomposición de la gran propiedad, masas populares emergentes, etc., y que ligados a las subjetivas van a garantizar el establecimiento de la sociedad abierta. Se podría sintetizar con palabras de Freire las expectativas en la fase de transición y que constituyen el problema decisivo en la fase actual del proceso brasileño:

Lograr el desarrollo económico, como base de la democracia, del cual resulte la supresión del poder inhumano detectado por las clases muy ricas que oprimen a los muy pobres, y hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación brasileña.

Desarrollo que incluye no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica, o de reformas estructurales, sino que encierre en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia (11).

Pero al lado de una caracterización de la sociedad y una conceptualización del hombre (12) se da en correspondencia un determinado tipo de conciencia expresión de una sociedad en concreto. A la sociedad cerrada corresponde una conciencia intransitiva, a la fase de transición una conciencia transitiva-ingenua y a la sociedad abierta una conciencia democrática.

En la sociedad "cerrada" el hombre se encuentra inmerso, no integrado, no dialoga, hablan por él, es objeto, y la organización social, económica y política se encuentra estructurada de tal manera que reproduce ese tipo de hombre y de conciencia. Esta - conciencia- denominada intransitiva se caracteriza por la falta de compromiso del hombre con su existencia, su pensamiento se hace mágico, es un estado muy cercano a la vida vegetativa, su comprensión no va más allá de lo biológicamente vital; no existe la historia, todo es atemporal al no haber diálogo del hombre con el mundo, no existe como ser histórico (13). En definitiva es un estado en el cual el hombre no es hombre, está deshumanizado, acomodado, y en ese sentido se encuentra muy cerca del animal que es un ser acomodado por excelencia (14).

La conciencia intransitiva se transforma en transitiva por la fuerza de los cambios en la estructura socio-económica.

Las transformaciones sucedidas al interior de la formación social brasileña y que corresponden a los cambios de una predominantemente rural, latifundista y agro-exportadora; a una sociedad en donde aparece un mercado interno, un crecimiento urbano acelerado, el establecimiento de grandes centros industriales, es decir, a una sociedad predominantemente urbana o capitalista dependiente (15) conlleva a la aparición de la conciencia transitiva:

El pasaje de la conciencia preponderantemente intransitiva a la preponderantemente transitivo-ingenua era paralelo a la transformación de las pautas económicas de sociedad brasileña. Era un pasaje que se hacía automáticamente. En la medida en que se venía intensificando el proceso de urbanización y el hombre venía viviendo formas de vida más complejas y entrando así, en un círculo mayor de relaciones y recibiendo mayor número de sugerencias y desafíos, se comenzaba a verificar la transitividad de su conciencia (16).

La conciencia transitiva es en primer momento ingenua y se caracteriza entre otros aspectos por:

La transitividad ingenua, fase en que nos hallamos hoy en los centros urbanos, más acentuada allí, menos aquí, se caracteriza entre otros aspectos, por la simplicidad en la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el tiempo pasado; por la subestimación del hombre común; por una fuerte inclinación al gregarismo, característica de la masificación; por la impermeabilidad a la investigación, a la cual corresponde un gusto acentuado por las explicaciones fabulosas; por la fragilidad en la argumentación; por un fuerte tenor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas. Esta nota mágica, típica de la intransitividad, perdura, en parte, en la transitividad, amplía el horizonte. Se responde más abiertamente a los estímulos. Es la conciencia del hombre casi masa, en el cual el diálogo se desfigura y se distorsiona (17).

Ahora bien, la conciencia transitivo-indígena, es un estado de "suma peligrosidad" dado que: tanto puede evolucionar hacia la transitividad-crítica, característica de la mentalidad

más legítimamente democrática, como puede distorsionarse hacia esa forma rebajada, ostensiblemente deshumanizada, característica de la masificación” (18).

La conciencia transitivo-crítica a diferencia de la conciencia transitivo-indígena no aparece espontáneamente, al contrario es el resultado de un duro trabajo pedagógico o mejor:

Lo que nos parece importante afirmar es que el otro paso, el decisivo de la conciencia dominante transitivo-ingenua hacia la predominantemente transitivo-crítica, no se daría automáticamente sino sólo por efecto de un trabajo educativo-crítico. Trabajo educativo que esté alerta del peligro que encierra la masificación en íntima relación con la industrialización que no era ni es un imperativo existencial (19), el sub. es nuestro.

Es el tipo de conciencia necesario e imprescindible para el paso de la fase de transición a la sociedad abierta. El logro de la conciencia transitivo-crítica **es el objetivo fundamental de toda la pedagogía de Paulo Freire. Si la fase de transición es el laboratorio social (20) de la praxis liberadora de Paulo Freire, la conciencia transitivo-crítica es el producto de esa praxis.** A decir de Olabuenaga y otros:

El paso de la conciencia preponderantemente intransitiva hacia la predominantemente transitiva-ingenua se da paralelo a la transformación de los patrones económicos de la sociedad. Es un paso realizado automáticamente. En la medida en que realmente se intensifica el proceso de urbanización, el hombre es lanzado a modos de vida más complejos; entra así en un círculo de relaciones y recibe mayor número de sugerencias y desafíos de su circunstancia; comienza a verificarse en él la transición de su conciencia. El paso, en cambio, de la transición ingenua a la transición crítica no se realiza de manera automática (21).

Esta transitividad-crítica o el hombre-sujeto (22) a que se llegaría con una “educación dialogal y activa”; es característica de los auténtica regímenes democráticos y corresponda a formas de vida altamente permeables, interrogadoras, inquietas y dialogales, en oposición a las formas de vida “mudas”, quietas y discursivas, de las fases rígidas y militarmente autoritarias, como desgraciadamente vivimos hoy, en el retroceso que sufrimos y que los grupos usurpadores del poder pretenden presentar como un reencuentro, como una democracia (23).

La importancia de la conciencia transitivo-crítica es resaltada por Olabuenaga y otros, así: "La gran tarea educacional que Freire se reserva es la de ayudar a la conciencia transitivo-ingenua de la sociedad brasileña (y en todos los pueblos que se le asemejen) en su paso al estado de transición crítica, único capaz de garantizar la libertad total del pueblo" (24).

3.1.2. **Educación y concienciación.** Alfabetización, educación y concientización son términos estrechamente ligados en el pensamiento de Freire; así como los términos, masificación, alienación, domesticación, son intercambiables (25) y opuestos a los anteriores.

Cuando Freire hace el diagnóstico de la sociedad brasileña, y detecta en ella no sólo la presencia de una situación atrasada e injusta en lo económico y lo social, sino también la existencia de un hombre inmerso, no integrado; presupuesta una respuesta a ello:

Lograr el desarrollo económico, como base de la democracia, del cual resulte la supresión del poder inhumano detectado por las clases muy ricas que oprimen a los muy pobres, y hacer coincidir ese desarrollo con un proyecto autónomo de la nación brasileña.

Desarrollo que incluye no sólo cuestiones técnicas o de política puramente económica, o de reformas estructurales, sino que encierre en sí el cambio de una mentalidad a otra, la necesidad de reformas profundas, fundamento del desarrollo y de la propia democracia (26).

Ese cambio de mentalidad o de actitud (27) debe lograrse a través de una educación:

Lo que deberíamos hacer en una sociedad en transición como la nuestra, en pleno proceso de democratización fundamental en el cual el pueblo emerge, es intentar una educación que fuese capaz de colaborar con él en la indispensable organización reflexiva de su pensamiento. Educación que pudiese a su disposición medios con los cuales fuese capaz de superar la captación mágica o ingenua de su realidad y adquiriere una predominantemente crítica. Esto significa entonces colaborar con él para que asumiese posiciones cada vez más identificadas con el clima dinámico de la transición, posiciones integradas a la democratización fundamental y, por eso mismo, contrarias a la inexperiencia democrática.

Estamos, así, intentando una educación que nos parecía necesaria, identificada con las condiciones de nuestra realidad (28).

La alfabetización y la concienciación son momentos de la tarea de educador (29). Si se comprende que el analfabeto es ante todo un **oprimido** y no un **ignorante**; se comprenderá el porque la alfabetización en el pensamiento de Freire es una concienciación, una toma de conciencia, una comprensión de la realidad, un enfrentarse a ella para transformar.

Alfabetizarse es liberarse. Cuando el analfabeto se alfabetiza, no sólo se mueve en el "dominio psicológico y mecánico de las técnicas de leer y escribir" (30), sino que asume responsablemente su papel social y político, implica un proceso de integración, de convertirse en sujeto de su propio devenir y del conjunto de su comunidad. No hay duda, la caracterización del analfabeto como un ser económico, social, políticamente e ideológicamente oprimido, lleva a concebir la analfabetización como un proceso que engloba el conjunto de su condición existencial. Es por ello que la educación, el tipo de educación que hará convertir la masa informe con conciencia transitivo-ingenua en **pueblo**, en una comunidad pensante, con conciencia crítica, será una educación "que libre de alienación sea una fuerza para el cambio y la libertad" (31). De allí que en palabras de Freire: "la opción, por lo tanto está entre una "educación" para la "domesticación" alienada y una educación para la libertad. "Educación" para el hombre-objeto o educación para el hombre-sujeto" (32).

Así pues, la propuesta de tarea educativa de Paulo Freire es el resultado de la consideración de la sociedad (fase de transición) y del hombre (conciencia transitivo-ingenua), para lograr la sociedad abierta y el hombre crítico y el hombre sujeto: "por eso es que buscábamos un método que fuese también instrumento del educando y no sólo del educador, y que identificase, como lúdicamente observó un joven sociólogo brasileño, el contenido del aprendizaje con el proceso mismo del aprendizaje" (33), y que fuera actividad dialogal, crítica y de espíritu crítico; de modificaciones del programa educacional que en lo fundamental:

Nos parece que lo principal en este nuevo programa con que ayudaríamos al analfabeto, aún antes de iniciar su alfabetización, a superar su comprensión ingenua y a desarrollarse la crítica, sería el concepto antropológico de cultura. La distinción entre los dos mundos: el de la naturaleza y el de la cultura. El papel activo del hombre EN y CON su realidad. El sentido de la mediación que tiene la naturaleza en las relaciones y comunicaciones entre los hombres. la cultura como el aporte que el hombre hace al mundo que no pudo hacer. La cultura como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador. El sentido trascendental de sus relaciones. La dimensión humanista de la cultura.

La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como una incorporación por eso crítica y creadora y no como una yuxtaposición de informes o prescripciones "dadas".

La democratización de la cultura-dimensión de la democratización fundamental. El aprendizaje de la escritura y de la lectura como una llave con la que el analfabeto iniciaría su introducción en el mundo de la comunicación escrita. En suma, el hombre EN el mundo y CON el mundo. Como sujeto y no meramente como objeto (34).

Y del uso de técnicas como la reducción y la codificación.

Este método "activo, dialogal y participante" (35), se desenvuelve se concreta a través de una serie de fases, cinco en total y definidas así:

- Obtención del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará:

Este estudio se hace a través de encuentros -informales con los moradores del área a alfabetizar y durante los cuales no sólo se obtendrán los vocablos con sentido existencial, y por lo tanto de mayor contenido emocional, sino también aquellos típicos del pueblo, sus expresiones particulares, vocablos ligados a la experiencia de los grupos, de los que el profesional forma parte.

Las palabras generadoras (son aquellas que, descompuestas en sus elementos silábicos, propician, por la combinación de esos elementos, la creación de nuevas palabras) deberían salir de este estudio y no de una selección hecha por nosotros en nuestro gabinete, por más técnicamente bien escogidas que estuviese.

- La segunda fase constituye la selección del universo vocabular estudiado:

Selección a ser realizada bajo ciertos criterios: riqueza fonética; dificultades fonéticas (las palabras escogidas deben responder a las

dificultades fonéticas de la lengua, colocadas en secuencias que van gradualmente de las dificultades menores a las mayores); tenor pragmático de la palabra, que implica mayor pluralidad en el compromiso de la palabra con una realidad social, cultural, política, etc., dada.

- La tercera fase consiste en la creación de situaciones existentes típicas del grupo con que va a trabajar:

Estas situaciones desafían a los grupos. Son situaciones-problema, codificadas, que incluyen elementos que serán descodificados por los grupos, con la colaboración del coordinador. El debate en torno a ellas, como se hace con aquellas que nos dan el concepto antropológico de cultura, llevará a los grupos a tomar conciencia para que al mismo tiempo se alfabeticen.

- La cuarta fase consiste en la elaboración de fichas que ayuden a los coordinadores en su trabajo:

Estas fichas deben ser meros apoyos para los coordinadores, jamás una prescripción rígida que deben obedecer y seguir fielmente.

- La quinta fase consiste en la preparación de fichas con la descomposición de las familias fonéticas que corresponden a vocablos generadores:

Una vez confeccionado este material con SLIDES, ESTRIPPS-FILMS o carteles, preparados los equipos de coordinadores y supervisores, entrenados inclusive para discutir las situaciones ya elaboradas y recibidas sus fichas, se iniciará el trabajo (36).

Este método, instrumento concretizador de la educación democrática (37), no es un instrumento del educador, sino y fundamentalmente del educando. En el ejercicio práctico de la metodología, en la situación existencial misma del aprendizaje, el educando se enfrenta a su condición.

El círculo en donde asiste para su alfabetización no está fuera de su medio, no sólo geográficamente, sino también existencialmente también es parte de la praxis diaria, y a medida que su aprendizaje avanza, lo que en principio apareció como agregado, se torna como dominante, y en ese momento su práctica, su praxis dominante es una praxis crítica y el hombre se encuentra en proceso de integración con su realidad. Ha aceptado el desafío y está encontrando la respuesta.

Veamos lo que Ernani María Fiori, nos dice al respecto:

El método de Concienciación de Paulo Freire rehace críticamente ese proceso dialéctico de historización. Como todo buen método pedagógico, no pretende ser un buen método de enseñanza sino de aprendizaje.

(.....) El método de Paulo Freire es, fundamentalmente, un método de cultura popular; de conciencia y política. No absorbe lo político en lo pedagógico ni enemista la educación con la política. Las distingue sí, pero en la unidad del mismo movimiento en que el hombre se historiza y busca reencontrarse, esto es, busca ser libre. No tiene la ingenuidad de suponer que la educación, y solo ella, decidirá los rumbos de la historia, si no tiene, con todo, el coraje suficiente para afirmar que la educación verdadera trae a la conciencia las contradicciones del mundo humano, sean estructurales, superestructurales, contradicciones que impelen al hombre a ir adelante.

(.....) un método pedagógico de concienciación alcanza las últimas fronteras de lo humano. Y como el hombre siempre las excede, el método también lo acompaña. Es "la educación como práctica de la libertad" (38)

3.2. PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO

Este tema texto representa una continuación y un rompimiento en el pensamiento de Freire. Una continuación por cuanto aquí se desarrolla la segunda idea pedagógica que sustenta la praxis; y un rompimiento por cuanto "ha dado un paso significativo en el estudio de las condiciones que determinan la opresión y que impiden al hombre alcanzar su propia dimensión humana" (39).

3.2.1. De la pedagogía del oprimido a la pedagogía del hombre. La pedagogía del oprimido tiene su asiento en la existencia de una gran masa de seres inmersos en una realidad que los oprime y los explota, que los trata como objeto y no les permite expresarse como seres humanos. Su estado como seres marginados, comporta una doble situación: por una parte son oprimidos y por otra tienen en esa condición la posibilidad de liberarse y de liberar a los opresores.

Es por esto por lo que la búsqueda de la humanización ha sido una tarea de los oprimidos.

Para los opresores, les es extraño, por cuanto humanización, liberación, implica su destrucción, la pérdida de su poder y de la razón de su existencial; para los oprimidos la

humanización, la liberación es la adquisición de poder de fuerza, que les permitirá su destrucción su transformación. "Liberación a la que no llegarán por causalidad, sino por la praxis de su búsqueda; por el conocimiento y reconocimiento de la necesidad de luchar por ella" (40).

Ahora bien, si la liberación de los oprimidos se encuentra potencialmente en su propia fuerza, entonces los oprimidos deben acceder a ella, conlleva un acto de cambio, de modificación, y en ese acto, en ese proceso, los oprimidos y su realidad se transforman; "la realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción de los hombres tampoco se transforma por casualidad. Si los hombres son los productores de esta realidad y si esta, en la "inversión de la praxis", se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es tarea de los hombres" (41).

La condición de oprimido, de inmerso, de adaptado, es una condición en la cual los elementos constitutivos del sujeto no están presentes. La inmersión ha cambiado el **hombre** por el "Hombre". Se precisa de una reconstrucción del hombre a través de un proceso de recreación por parte de los oprimidos, y tiene que ser de ellos; de otra manera se reproduce la situación de adaptado del sujeto. La condición de oprimido presume un conjunto de actos que la sustentan, mantienen tanto interna como externamente, es decir, tanto en su ideología como en su existencia social.

Desprender la condición de oprimido de la condición de hombre conlleva, situar como objeto de la acción y la reflexión a la opresión y sus causas. La reflexión y la acción son dos componentes o mejor dos momentos de la pedagogía del oprimido, sin ellas el proceso no avanza. Su relación dialéctica impulsa el proceso pedagógico de toma de conciencia como seres "duales", inauténticos (42).

Son innumerables los obstáculos a los que los oprimidos se enfrentan, en la búsqueda de una conciencia crítica: "la pedagogía del oprimido, que no puede ser elaborada por los opresores, es un instrumento para este descubrimiento crítico: el de los oprimidos por si mismo y el de los opresores por los oprimidos, como manifestación de la deshumanización" (43).

La situación de opresión es un estado de irracionalidad, no sólo ideológicamente sino socialmente y esa situación mantiene inmerso al hombre, que no puede por los medios tradicionales o que le entregan sus “bondadosos” patronos, emerger de allí; sino por el contrario profundizar su inmersión. El choque del oprimido con su realidad a partir de los primeros momentos en que entra en contacto con la problemática a través de la reflexión y la acción; es el inicio de la pedagogía del oprimido que nace de las entrañas mismas de la existencia oprimida, se alimenta y fortalece a medida que se generaliza la reflexión y la acción, que se dice la palabra e impera el diálogo, Los que nunca han hablado, los que nunca han expresado su palabra, se enfrentarán a ello la primera vez que deseen hacerlo; el miedo a decir la palabra, es el miedo a la libertad, a la liberación, a la humanización. La pedagogía del oprimido construida allí expresa los verdaderos intereses y sentires de un pueblo que quiere encontrarse.

El objeto de la pedagogía del oprimido es la opresión y sus causas (44), los sujetos son los oprimidos. A través de ella objetos y sujetos se interrelacionan, se confrontan, se transforman, produciéndose una síntesis, cual es: el hombre nuevo, convertido en sujeto actuante, que es a la vez objeto de reflexión y acción del sujeto.

La pedagogía del oprimido como instrumento y como proceso existe como tal en el descubrimiento, transformación y consolidación del hombre nuevo. De allí que sea preciso establecer una diferenciación, o mejor, dos momentos en el proceso de la pedagogía del oprimido: “el primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (45).

En el primer momento, la pedagogía del oprimido se desenvuelve por fuera de la denominada educación sistemática, ello por cuanto la gran masa de oprimidos no

ingresan a las instituciones educativas -y si lo hacen será para una mayor domesticación- y porque el poder político de los opresores controla la educación formal.

En el segundo momento, la revolución ha hecho accesible el poder político a los oprimidos, y se continua el proceso de la pedagogía del oprimido en el conjunto de la educación sistemática y la formal, tendiente a liberar al conjunto de la sociedad, y entonces diremos que la pedagogía del hombre será la pedagogía del hombre nuevo.

3.2.2. De la educación tradicional a la educación liberadora. Cuando se hace referencia a la educación tradicional, se habla del conjunto de acciones, medios, programas, actitudes que son distintivos de una sociedad caracterizada por la preeminencia de la contradicción opresor-oprimido. Todo el conjunto de la acción educativa de la sociedad opresora se le denomina tradicional, y este adjetivo, tal como nos dice Miguel A. Escobar (46), se desglosa en otros como "sectaria", "bancaria" que es la denominación más importante en el discurso de Freire, ha sido definida por él así:

- El educador es siempre quien educa; el educando el que es educado.
- El educador es quien sabe; los educandos quienes no saben.
- El educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados.
- El educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente.
- El educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados.
- El educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción.
- El educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen la ilusión de que actúan, en la actuación del educador.
- El educador es quien escoge el contenido programático; los educandos, a quienes jamás se escucha, se acomodan a él.
- El educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, la que opone antagónicamente a la libertad de los educandos.

Son estos quienes deben adaptarse a las determinaciones de aquél.

- Finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos (47).

La educación "bancaria" reproduce las diferentes relaciones que se dan en el marco de la sociedad. Un puntal de avanzada en la permanencia de la explotación es la educación "bancaria". La adaptación y la inmersión sociales son los propósitos básicos de ella; con ellos la deshumanización se convierte en el característica básica **no solo de los oprimidos sino del conjunto de la sociedad.**

El significado de educación es el de adaptación: "para la concepción "bancaria", cuanto más adaptados estén los hombres tanto más "educados" serán en tanto adecuados al mundo" (48).

De allí que, el término educación tenga un significado que se corresponda con la ideología y el tipo de organización social dominante. La educación "bancaria" es una de las formas y se quiere la más representativa de la educación tradicional.

Frente a esta educación tradicional y en el seno mismo de la contradicción opresor-oprimido, se levanta la educación liberadora, como una alternativa, que es una concepción diametralmente opuesta a la educación tradicional. Todos y cada uno de los derechos negados en la educación tradicional (educación "bancaria") son retomados en la educación liberadora. Educar es humanizarse, liberarse, encontrar el camino de la verdad. La educación liberadora tiene en la verdad, la justicia, la libertad, la crítica, la creatividad y la revolución, el fundamento sustancial de su existencia.

La educación liberadora expresa a diferencia de la educación tradicional una dimensión política, social, pedagógica, epistemológica, científica, porque su objeto es liberar al hombre que hay en los oprimidos y que es un hombre nuevo.

La superación de la contradicción educador-educando es un paso fundamental en el desarrollo de la educación liberadora.

Al enfrentar la educación tradicional con la educación liberadora, estamos enfrentando dos concepciones del mundo y del hombre, tanto desde el punto de vista del desarrollo histórico de uno y otro, como de su existencia en el aquí y ahora. A través de la educación liberadora el hombre no sólo se reconoce a sí mismo ya no sólo como un conjunto de funciones vitales, sino como una totalidad compleja de relaciones sociales a través de las cuales se desenvuelve su decir, su existencia. Encontrarse consigo mismo es reconocer en la contradicción opresor-oprimido, como un sujeto "destinado" a superarla; es reconocerse en el oprimido como un su hermano de clase, su compañero de lucha; es reconocerse en la historia como su hacedor. La educación liberadora implica la liberación del hombre.

El reconocimiento de nuestra inclusión, es el reconocimiento del ser más, de la humanización faltante.

La educación liberadora es una educación que tiende a liberar la mentalidad de los oprimidos en relación con la situación que los oprime.

Una vez más se vuelven antagónicas las dos concepciones y las dos prácticas que estamos analizando. La "bancaria" por razones que explican la manera como ESTAN SIENDO los hombres en el mundo, para esto, mitifican la realidad, la problematización, por ello, la primera niega el diálogo en tanto que la segunda tiene en él la relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad.

La primera es "asistencial", la segunda es crítica; la primera, en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador y, aun que no puede matar la INTENCIONALIDAD de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la "domestica" negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse.

La segunda, en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, responde a su vocación como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La concepción y la práctica "bancaria" terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto que la problematizadora parte, precisamente, del carácter histórico y de la historicidad de los hombres.

Es por esto por lo que los reconoce como seres que ESTAN SIENDO, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos (49).

3.2.3. El diálogo: esencia de la educación como práctica de la libertad. El diálogo es la afirmación del hombre como tal, es el pensar crítico: "solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin el no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación. Educación que superando la contradicción educador-educando, se instaura como una situación gnoseológica en que los sujetos inciden su acto cognoscente sobre el objeto cognoscible que los mediatiza" (50).

A través de él, es posible pronunciar la palabra como un acto de verdad y de afirmación, de acción y reflexión, como propuesta de cambio. Poder decir la palabra es desarrollar la praxis, transformar el mundo, ejercer el derecho a cambiar lo existente.

El diálogo es la interpolación del sujeto consigo mismo y con su realidad, para conocerla y transformarla. Surge contraposición a lo impuesto y por ello sirve de basamento a la educación liberadora.

El diálogo es la forma de comunicación entre los hombres y su mundo, entre los líderes y su pueblo, a través de él se van encontrando los elementos que van a configurar el contenido programático de la educación problematizadora (51).

La acción educativa y la acción política, son actos dialogales, encuentros del hombre con su realidad, tendientes a un trabajo de comunicación, de acciones que enriquezcan, cambien al hombre y su entorno. El encuentro del hombre (educador o político) con la realidad es el encuentro con el mundo a cambiar, el universo temático (52).

La acción de uno y otro estará determinada por las condiciones de la realidad a enfrentar. Es en esa realidad (hombres y relaciones) en donde se encuentra el tema que constituye la temática a investigar.

La investigación temática a diferencia de otro tipo de investigaciones implica un proceso a través del cual la relación sujeto-objeto se modifica permanentemente lográndose no sólo la participación activa de la realidad a investigar, sino también de los sujetos que la definen su dimensión social. La objetividad en la investigación temática a diferencia de los positivistas está determinada por la participación real de los sujetos.

La investigación temática supone un método, que no es un conjunto de reglas y prescripciones fríamente establecidas, sino el accionar cotidiano sobre la realidad para modificarla, es un método concienciador (53).

La investigación temática es la búsqueda del contenido programático, del universo temático o del conjunto de sus temas generadores (lo que se pretende investigar realmente no son los hombres como si fueran piezas anatómicas, sino su pensamiento y su praxis; lenguaje referido a la realidad, y su visión del mundo en el cual se encuentran envueltos sus temas generadores.

La metodología de la investigación, como la educación problematizadora, supone una dimensión totalizadora y significativa de la realidad (54) que deba ser presentado a los individuos para su análisis crítico. Partiendo de la totalidad, de los individuos van abstrayendo las partes, escindiéndolas, analizándolas para reconstruir esa totalidad, como dijera Marx, **como una totalidad concreta**.

La investigación temática comporta varias dimensiones (55), es un acto de conocimiento, de creación; un acto de concienciación, un acto de transformación.

La investigación temática, que es la investigación de los temas generadores, del contenido programático de la educación liberadora, posibilita detectar las "situaciones límite", la conciencia real. De acuerdo a ello aparece la superación de la conciencia real y el logro de la conciencia posible, como el propósito de la educación problematizadora.

La investigación temática consta de cuatro etapas:

a. Delimitación de las contradicciones y sus núcleos centrales.

Esto implica:

- Delimitar el área.
 - Contacto con la comunidad, y explicación sobre la participación de los educadores.
 - Encuentros formales, reuniones, estimulando la participación de los presentes.
 - Recabamiento de información; estímulos para la participación en la investigación.
 - Investigación del marco conceptual y valorativo evitando su imposición.
 - Descodificación de la totalidad a partir de su "escisión por medio de las observaciones críticas, conversaciones informales y del contacto permanente con la comunidad.
 - Seminarios evaluativos, que a la vez constituyen un seguimiento de la "descodificación".
- b. Aprehensión de las contradicciones a partir de los datos de la primera etapa. Con algunas de estas contradicciones se elaborarán codificaciones que servirán para la investigación temática. Este material constituye el objeto de la tercera etapa.
- c. Descodificación: A través de los "círculos de investigación temática" se desarrollan los diálogos descodificadores.

La descodificación de la situación existencial provoca esta postura normal, que implica un partir abstractamente hasta llegar a lo concreto, que implica una ida de las partes al todo y una vuelta de éste a las partes, que implica un reconocimiento del sujeto en el objeto (la situación existencial concreta) y del objeto como la situación en que está el sujeto.

Este movimiento de ida y vuelta, de lo abstracto a lo concreto, que se da en el análisis de una situación codificada, si se hace bien la descodificación conduce a la superación de la abstracción con la percepción crítica de lo concreto, ahora ya no más realidad espesa y poco vislumbrada (56).

- d. La cuarta y última etapa se inicia cuando los investigadores, una vez terminadas las descodificaciones en los círculos, dan comienzo al estudio sistemático e interdisciplinarios de los hallazgos.

3.2.4. De la acción antidialógica a la acción dialógica. Lo pedagógico de la revolución está determinado por la existencia del diálogo, que es concienciador, liberador y que impulsa la acción cultural. En las dos fases de la revolución, antes de la toma del poder político y después, la presencia del diálogo, de la acción cultural, induce la transformación de esa acción en la primera fase y en "revolución cultural" en la segunda.

Ahora bien, en la medida en que la revolución conlleva una dinámica permanente (57), el diálogo entre las masas de trabajadores y el liderazgo revolucionario a través de la praxis, se tornará permanente, so pena de reproducir acciones culturales antidialógicas. Los líderes revolucionarios lo son en tanto las masas así lo entiendan; la orientación de la acción revolucionaria es el resultado de la síntesis entre el liderazgo y las masas, mediatizadas por el diálogo.

La acción revolucionaria es un tanto más efectiva si en ella el diálogo ha sido un instrumento de su diseño. Las acciones impuestas a las masas ya no son revolucionarias ni concienciadora, sino reproductoras de la relación oprimido-opresor.

La posibilidad educativa de la revolución está dada, si ella es el resultado de la acción dialógica de las masas, porque es esa acción dialógica la que determina el carácter pedagógico de la acción revolucionaria.

La revolución es una acción política y una acción educativa, y en conjunto una acción cultural, que transforma las mentes, los pensamientos y la realidad.

La acción antidialógica se caracteriza por utilizar términos como conquista, división, manipulación, invasión cultural. La acción dialógica se caracteriza por: colaboración, unión, organización y síntesis cultural. Para la acción antidialógica, el objetivo fundamental es transformar en objetos a los sujetos sobre los cuales incide; para la acción dialógica se trata de que los sujetos encuentren la forma de transformar en colaboración.

4. ANALISIS DE ALGUNAS DE LAS IDEAS PEDAGÓGICAS DE PAULO FREIRE

Básicamente nos detendremos a analizar algunas de las ideas fundamentales expresadas tanto en el texto "La educación como práctica de la libertad", como en la "Pedagogía del oprimido" y que hace referencia a:

- La caracterización de la formación social brasileña y en general la latinoamericana, y la conformación de dos de sus estadios de desarrollo: La sociedad "cerrada" y la sociedad en transición.
- La relación existente entre educación, sociedad y conciencia.
- La pedagogía del oprimido como alternativa para la transformación revolucionaria de la conciencia.

4.1. DE LA SOCIEDAD CERRADA A LA SOCIEDAD EN TRANSICION

Efectivamente una de las grandes deficiencias en el pensamiento de Freire es la consideración del desarrollo histórico de la sociedad brasileña.

Cuando entra a caracterizar la sociedad "cerrada" o "arcaica", lo hace en función directa del tipo de relación que se dio entre la colonia y la metrópoli. Es decir, los elementos característicos del proceso colonial se encuentran vigentes y son determinantes al momento de levantar un análisis de la sociedad brasileña, tanto del pasado como del presente, lo que indica un análisis de carácter fenomenológico, empírico, centrado más en la descripción de los elementos o fenómenos sobresalientes: falta de democracia, hombres tomados como objetos, atraso económico y social, alienación, etc., que se sostiene como resultado en una explicación objetiva, para una historia científica del proceso social. Por lo demás intenta explicar la conformación socio-económica y política

del Brasil como resultado de la relación colonia-metrópolis a manera de un fundamento antropológico estructural.

De igual manera que la sociedad "arcaica" o "cerrada" es desde el punto de vista socio-económico y político una sociedad atrasada, el hombre también lo es, -es un objeto deshumanizado que no se reconoce a sí mismo-, la conciencia dominante es dependiente y esclava de esas condiciones. El hombre no se transforma, se adapta, no tiene movimiento, se mantiene quieto.

Lo que existe detrás de la cultura alienada del hombre-objeto, de la falta de democracia y en fin de esos fenómenos observables, es la forma como los hombres han organizado la producción, tanto material como espiritual, es decir, las relaciones sociales de producción que forma "la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la superestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de conciencia social. "El modo de producción de la vida material condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia. Al llegar a una determinada fase de desarrollo, las fuerzas materiales de la sociedad entran en contradicción con las relaciones de producción existentes, o, lo que no es más que la expresión jurídica de esto, con las relaciones de propiedad dentro de las cuales se han desenvuelto hasta allí. De formas de desarrollo de las fuerzas productivas, estas relaciones se convierten en trabas suyas. Y se abre así una época de revolución social" (1). No existe un análisis materialista histórico que nos permita un acercamiento mayor al desenvolvimiento de la realidad. Vanilda Paiva tipifica el análisis de Freire así:

Paulo Freire, al colocar en el centro de sus preocupaciones las condiciones que dieran origen a la "inexperiencia democrática de los brasileños, sin buscarla en la manera como se organizó la sociedad para producir, terminaba por no ver problemas en un enfoque ligado a la antropología cultural de tipo tradicional, y por insistir en la necesidad de un análisis de las "relaciones interhumanas" en la "sociedad arcaica" (2).

No aparecen por ninguna parte las clases sociales, las relaciones entre estos y el estado; lo que lleva necesariamente a un tipo de comprensión lineal y simplista del proceso histórico: la sociedad brasileña es el producto inmediato de su condición colonial.

Este tipo de análisis, de historia, lleva a que se explique mecánicamente y automáticamente el paso de la sociedad "cerrada" a la fase de transición, "si bien Freire, - no intenta argumentar en demasía sobre los mecanismos que provocan la destrucción de la sociedad cerrada, concluye que se destruyó, y deja entrever como factor muy importante de esa destrucción, la ruptura de las fuerzas que la mantenían en equilibrio, especialmente, por las alteraciones económicas que surgen hacia principios de siglo" (3).

Al centrar en las "alteraciones económicas" (4) el factor determinante en la destrucción de la sociedad "cerrada", Freire está desconociendo varias cuestiones importantes al papel del hombre, de las clases sociales, del contexto socio-económico y político, regional y mundial.

Si bien es innegable que el factor económico es fundamental, se comprende **que lo económico juega ese papel en tanto involucra lo social, lo político, lo ideológico; es decir lo económico como parte integrante y determinante de la totalidad social de donde podemos explicar el paso de la sociedad "cerrada" a la fase de transición.**

Explicar el paso de la sociedad "cerrada" a la fase de transición consiste en comprender el desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones de producción -como resultado del proceso de extensión del modo de producción capitalistas-, que lo llevó a que las estructuras básicas de la sociedad "arcaica" se grietaran y permitieran el paso a la fase de transición, caracterizada así: "Si bien aún no llegamos a ser una sociedad propiamente abierta, ya no éramos una sociedad totalmente cerrada. Eramos una sociedad en apertura, preponderantemente en los centros urbanos y aún cerrada en los rurales..." (5).

Tampoco aparece en la caracterización de la fase de transición un análisis o mejor una descripción más allá de lo fenomenológico, de lo observable.

**TECIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Como lo hemos expresado en el marco teórico, la categoría de formación social, juega desde el punto de vista metodológico un papel importante en el análisis dado que el concepto de modo de producción es una abstracción, un constructo teórico, un "modelo de relaciones de clase 'puro' (6); y el de sociedad demasiado vago, para lograr un análisis objetivo.

Si bien es cierto que la formación social latinoamericana no es homogénea, es cierto también que en el proceso de diferenciación se presentan rasgos que han sido comunes a todos los países.

Claro, no es posible explicar la especificidad del proceso brasileño reduciendo el análisis a una sumatoria de rasgos comunes; pero es innegable que el proceso brasileño en su especificidad es el resultado de la conjugación del todo (totalidad social) con la parte correspondiente.

El análisis de Freire es lineal; sociedad "cerrada", sociedad en transición y sociedad democrática. La primera sería predominantemente feudal, la segunda una combinación de lo precapitalista y algunos rasgos capitalistas y la tercera predominantemente capitalista. El proceso no ha sido así, y la historia es contundente al respecto.

Si bien es cierto que Gunder Frang se equivoca al caracterizar como capitalista a la formación social latinoamericana por su inserción en el mercado mundial en donde el modo de producción capitalista ha impuesto su ley; no es cierto, que la formación social latinoamericana es mucho más compleja que lo que suponían Freire y Frang.

En definitiva no ha habido un desarrollo lineal; preferimos en concepto metodológico de **desarrollo desigual y combinado y la categoría de formación social** -más que el sociedad- para intentar elaborar una historia de América Latina y de cada país en particular.

El concepto de formación socio-económica concreta se aplica a un país determinado, a una etapa determinada de su evolución histórica. No puede ser analizado sino con ayuda de los "modelos" de modo de producción distintos.

Pero es el producto de una combinación de diversos tipos de relaciones de producción superpuestas y combinados entre sí.

El hecho de que exista siempre inserción de este complejo en una totalidad socioeconómica (en la época del capitalismo moderno: el mercado mundial capitalista), en la que predomina un modo de producción, no altera en nada la índole de esta combinación como conjunto contradictorio de relaciones de producción (y de intercambio) correspondientes a modos de producción diversos. El concepto de desarrollo desigual y combinado es así indispensable para analizar y comprender una formación socioeconómica concreta en los siglos XIX y XX (7).

Esto tiene implicaciones importantes en la formulación de propuestas educativas y de consideraciones sobre los niveles de conciencia, y en fin, sobre las tácticas y la estrategia revolucionaria.

Si se considera que el desarrollo histórico de América Latina (Brasil) ha sido: "cerrada" (feudal), sociedad en transición (semifeudal, precapitalista o semicapitalista, entre otras denominaciones) y sociedad democrática (predominantemente capitalista), se desprende de allí entonces, que si estamos en la sociedad de transición, la lucha política es por el establecimiento de una sociedad -desde el punto de vista del desarrollo del capitalismo y la democracia parlamentaria-democrática.

No hay duda, el análisis histórico es fundamental en la elaboración de una estrategia revolucionaria y por ende del tipo de nombre a obtener.

4.2. EDUCACION, SOCIEDAD Y CONCIENCIA

El peso fundamental de todo el pensamiento de Freire recae en la configuración de una educación capaz de transformar al hombre de objeto en sujeto de su propia historia, a encontrar el pueblo como sujeto histórico y político, que sea la base sobre el cual se diseñe la sociedad democrática.

El marco histórico-social de Freire es el proceso de destrucción de la sociedad "cerrada" y el desborde de la fase de transición. Es en ese contexto en donde Freire inicia no sólo

sus experiencias sino también la construcción de su teoría pedagógica, de su educación para la libertad.

Una educación "que libre de alienación sea una fuerza para el cambio y la libertad capaz de transformar la conciencia transitorio-ingenua en conciencia crítica y conciencia política" (8).

Así pues tenemos a manera de esquema lo siguiente:

A la sociedad "cerrada" le corresponde la conciencia intransitiva; de una manera automática y espontánea se entra en la fase de transición a la que corresponde una conciencia transitorio-ingenua, esta fase es muy inestable, básicamente en lo que se refiere a la conciencia, ya que ésta puede desarrollarse hacia la conciencia crítica o hacia la masificación, que implica un retroceso; en esta fase (transición) es posible "empujar" un retroceso para ganar el tránsito a la sociedad democrática y a la conciencia crítica en la medida en que podemos estructurar una educación liberadora, una pedagogía del oprimido, una educación para la libertad, en fin una educación y una pedagogía centrada en el hombre como ser humano y como ser social, es decir, transformar el hombre-objeto en hombre-sujeto.

Este esquema freireano, que muestra la relación directa entre sociedad y conciencia y el paso de una sociedad y una conciencia a otra, es claro en el sentido en que establece a cada nivel o fase social un tipo de proceso y conciencia y al momento en el cual entra la educación (liberadora) a jugar su papel:

El pasaje de la conciencia preponderantemente intransitiva a la preponderantemente transitorio-ingenua era paralelo a la transformación de las pautas económicas de la sociedad brasileña. Era un pasaje que se hacía automáticamente.

En la medida en que se venía intensificando el proceso de urbanización y el hombre veía viviendo formas de vida más complejas y entrando así, en un círculo mayor de relaciones y recibiendo mayor número de sugerencias y desafíos, se comenzaba a verificar la transitividad de su conciencia. (9)

La conciencia transitorio-ingenua aparece, como el estado de mayor inestabilidad, en tanto puede evolucionar a una conciencia crítica, como a una conciencia masificada. ¿Que es lo que hace que tome un sentido y otro?, la educación, el trabajo educativo (10). La educación aparece entonces como el “resorte” fundamental que permitirá el paso del “puente”, el tránsito de la fase de transición definida, por ejemplo por Durkheim y que sido “adoptada” por el conjunto del mundo capitalista y quizás en algunos no capitalistas y que dice así: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial, al que está particularmente destinado” (11).

Como se observa, la educación para Durkheim, es la socialización del individuo por la sociedad. El individuo es integrado a la sociedad **plenamente** establecida, hecha y vigente. Es importante clarificar esto de la educación y su papel en los cambios, por cuanto para Freire las palabras educación liberadora, problematizadora, desborda las consideraciones tradicionales a su definición y en alguna medida subvierte la teoría y la práctica de la educación en los estados capitalistas. Para Freire no se trata de adoptar, acomodar, etc., se trata de cambiar, transformar, revolucionar.

Educación es cambio. La praxis educativa es praxis social y política.

Ahora bien, la concepción de la educación de Paulo Freire se diferencia con claridad de las posiciones proburguesas, es decir, representa desde el punto de vista teórico y político un avance mayor cualitativamente hablando; pero también Freire, se queda a medio camino entre una posición como la de Durkheim y las posiciones, por ejemplo de Marx y Gramsci (12). La propuesta de Freire no va hasta el proceso revolucionario socialista. Al situar como meta fundamental la sociedad democráticamente desarrollada, con una democracia parlamentaria, Freire está hablando de la sociedad capitalista desarrollada, social, ideológica y políticamente hablando; con una diferencia por cuanto Freire introduce elementos importantes como la naturaleza política y gnoseológica del

proceso pedagógico y también la participación activa del hombre en la construcción de su propio "destino".

De lo expuesto en estos últimos párrafos se desprenden algunos interrogantes ¿Es posible en América Latina, la conformación de una sociedad capitalista altamente desarrollada desde el punto de vista económico, social y político, en donde el pueblo, la mayoría de la población detectará el poder real?

¿Es la educación entendida como trabajo educativo, el factor determinante en el paso de la sociedad en transición a la sociedad democrática?

Para intentar clarificar estos dos interrogantes apelaremos a la historia. Ante todo es preciso anotar que las "sociedades" más que una significación esencial, es una denominación que permite hablar de un conglomerado social, pero que en si mismo no es una categoría que permita dilucidar la naturaleza de una estructura social y económica, que se encuentra detrás de ese término de formación social como categoría metodológica para el análisis de las "sociedades", para construir la historia.

Si bien es cierto que la formación social latinoamericana no es una estructura homogénea y que, por el contrario, se encuentra diferencias notables entre la formación social de un país y la de otro, no es menos cierto que los procesos políticos, económicos y sociales, si bien tienen una dimensión nacional, se desenvuelven involucrando al conjunto de la formación social. Aunque en el caso de Brasil es preciso reconocer una relativa autonomía frente al conjunto de América Latina; esa relativa que tiene todos y cada una de las formaciones sociales.

Todos los países de América Latina han tenido su sociedad "cerrada" y su fase de transición, han "sufrido" el paso de la sociedad predominantemente rural a una sociedad en transición. El estudio detenido del movimiento real que expresa el cambio de la sociedad "cerrada" a la fase de transición nos permite establecer que ha sido resultado de cambios más profundos y más complejos que el significado de "alteraciones económicas" como único factor. Así como no podemos reducir la totalidad social a lo económico, de la misma manera no nos es admitido aceptar el tránsito automático de las conciencias.

No se podría negar que en el marco de una sociedad "arcaica" (rural) se sucedieran trastornos económicos dentro y fuera de su formación social e interactuantes que predispusieran el tránsito a una fase superior; pero el paso definitivo a esa fase superior, que implica un sacudimiento de la totalidad de la estructura social, es explicable en términos más objetivos desde un enfoque que tenga en cuenta el papel de las clases sociales, tanto económico como político e ideológicamente hablando; que lleva a modificaciones substanciales y al establecimiento de una organización política y social diferente.

La historia de América Latina y en general del denominado tercer mundo es contundente al respecto. Las formaciones sociales de estos países avanzan y se modifican de acuerdo a la división internacional del trabajo, al mercado mundial y en general a los parámetros que el capitalismo los impone.

La posibilidad real de lograr un desarrollo económico, social y político semejante al de los países altamente industrializados, no solamente es una utopía en el marco del dominio del modo de producción capitalista sino que en la praxis social se han visto los fracasos de todas las propuestas tanto desde el punto de vista burgués (CEPAL) como desde el punto de vista de la izquierda (P.C.) que se han hecho al respecto.

La formación social capitalista más o menos industrializada comporta una característica fundamental: La burguesía; ésta, en sus diferentes modalidades. Jamás en el marco de una formación social capitalista, el pueblo (la mayoría explotada) ha detectado el poder real; quizás los primeros días de la revolución Francesa pueda considerarse una excepción que quizás algunas situaciones revolucionarias en las cuales se establece el doble poder, pero evidentemente es una situación inestable en donde todo se definirá en términos de la correlación de fuerzas para uno y otro lado.

Las experiencias revolucionarias como la de Bolivia en 1952, Rusia en 1917, México en 1911, el Salvador 1932, Guatemala 1954, entre otras, han demostrado que el paso de una sociedad "arcaica" o una sociedad en transición es un proceso más complejo de lo que parece; y además que la posibilidad de una sociedad democrática en donde el pueblo

(la mayoría explotada) detecta el poder, implica un proceso revolucionario situado en la perspectiva del socialismo.

No podemos y en ese sentido no comparto las ideas de Vanilda Paiva (13) al respecto de, reducir las propuestas educativas de Freire, a formulaciones sustentadas o fundamentadas en el nacionalismo desarrollista y la concepción Cepalina; por cuanto para Freire la educación no es un proceso técnico, académico o institucional; para Freire la educación es una praxis, en la cual el hombre con otros hombres en contacto con la realidad van modificándola no solamente en su dimensión "espiritual" sino también social. el hombre se hace hombre sujeto a través de la práctica, nos repite Freire con frecuencia. Es posible y en realidad lo considero así que el pensamiento de Freire en Términos de su concepción socioeconómica, es decir, del tipo de sociedad a la que aspira y al tipo de análisis o mejor de ejes teóricos metodológicos, encuentre puntos de convergencia con el nacionalismo desarrollista en la versión burguesa (CEPAL) y en la versión de izquierda (P.C.); pero en Freire podría decirse: el camino hacia la utopía es más humanizante, más revolucionario.

Así pues encontramos que, los cambios sociales no son espontáneos, ni automáticos; que la educación es un componente fundamental de los procesos sociales; **la educación es una dimensión del proceso, pero no la determina, es necesario pero no suficiente.**

El concepto de educación en Freire es mucho más revolucionario que en cualquier otra definición no marxista. **La dimensión política del trabajo educativo de Freire es un elemento fundamental para la elaboración de una teoría pedagógica de corte marxista revolucionario.**

La relación entre educación y conciencia se encuentra mediatizada por la praxis, y a través de ella el hombre modifica su concepción del mundo y su existencia real; pasa de una conciencia a otra, de una existencia a otra.

Así como la conciencia no está definida en el marco de un contexto de clases sociales, sino más bien en el marco de términos como grupos y comunidades; la educación

entonces está referida a esa consideración social. De allí se desprende que la educación no tiene más referencias que la condición existencial y antropológica del hombre como objeto para transformarse en sujeto por la vía de los cambios de ideas, apartada de la consideración materialista e histórica.

De otro lado, la educación aparece en el pensamiento de Freire como un instrumento a través del cual lo político y lo ideológico se transforman en proporción directa a lo económico y lo social. Aunque aparentemente la definición de educación en Freire, asume la totalidad de las posibilidades de cambio en todos los campos, lo cierto es, que ella se mueve en lo ideológico por cuanto se trata de una educación para el desarrollo y la democracia; más en términos de actitud, que en términos de la realidad histórica (14).

El desarrollo económico se da en cierta medida independientemente de la voluntad de los hombres, pero el desarrollo político e ideológico no; es preciso que el hombre intervenga como sujeto. La relación entre las fuerzas productivas y las relaciones sociales de producción y su estructura jurídico-política no es mecánica. Ni de acuerdo a como la entendían Stalin y Bettelheim, entre otros, particularmente en el discurso sobre la Ley del valor, sino a la expuesta por Guevara y Mandel, entre otros también (15).

Para Freire existe una relación directa entre el nivel socioeconómico y la dimensión política; cuanto más pobre sea una nación y más baja las formas de vida de las clases inferiores, mayor será la presión de los estratos superiores sobre ellas, consideradas despreciable, innatamente inferiores, casta sin valor" (16).

De allí que se comprenda la idea en su pensamiento de que la educación es el medio a través del cual se da el desarrollo y la democracia.

4.3. LA PEDAGOGIA DEL OPRIMIDO COMO ALTERNATIVA PARA LA TRANSFORMACION REVOLUCIONARIA DE LA CONCIENCIA

Una de las grandes diferencias entre "Educación como práctica de la libertad" y "Pedagogía del oprimido", radica en el hecho de que en "Pedagogía del oprimido" Freire

construye un discurso más sistemático y más pedagógico; gana terreno en la identificación más clara de los “enemigos” y de los “amigos” y se torna más “sectario”, por cuanto deja de lado la educación institucional, la escuela, al considerarla en términos absolutos como legitimadora o mejor como agente alienante y se lanza a la constitución de una alternativa por fuera de la escuela.

En la “Pedagogía del oprimido” le entrega a la comunidad explotada, oprimida, una serie de elaboraciones teóricas, resultado de su praxis, para que a través de ellas los oprimidos y opresores se transforman en sujetos críticos y democráticos.

Para empezar en análisis queremos resaltar la idea de Freire en el sentido de que la “Pedagogía del oprimido” sólo puede concebirse y tener una existencia real a partir de los oprimidos, “con él y no para él” (17). Es decir que no se trata de una propuesta elaborada por fuera de su existencia como oprimido, sino que se elabora en el mismo proceso de desalienación y de liberación. Aquí se encuentran algunas ideas muy importantes no sólo desde el punto de vista de la teoría y de la historia, sino también de la práctica cotidiana:

Nuestra preocupación, en este trabajo, es sólo presentar algunos aspectos de lo que nos parece constituye lo que venimos llamando “La pedagogía del oprimido”, aquella que debe ser elaborada CON EL y no PARA EL, en tanto hombres o pueblos en 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 se rehará. El gran problema radica en como podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que “alojan” al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Solo en medida en que descubran que “alojan” al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora (15).

La primera idea es la referencia a que la liberación de los oprimidos y de los opresores, será obra de los oprimidos.

En ese sentido se entiende que no es posible un proceso de liberación unilateral, sino que tiene que abarcar la totalidad de la sociedad. La opresión existe, en tanto hay opresores y oprimidos; para que desaparezca es necesario que se liberen los oprimidos y opresores. El proceso de liberación no parte de los opresores sino de los oprimidos. No sólo por

cuanto aquellos no tienen "interés" en cambiar de status, sino también porque la condición de oprimido impulsa a buscar un cambio de situación.

La segunda idea se refiere al aspecto de que la propuesta de liberación no se encuentra hecha, no hay receta, se construye en el proceso. De allí que cada pueblo, cada comunidad, deberá diseñar su propio camino, su propia pedagogía del oprimido, nadie libera a nadie, todos se liberan en comunión, en conjunto.

El contexto pedagógico de Paulo Freire es la alfabetización de adultos (19), al margen de las instituciones que tradicionalmente imparten una enseñanza formal. Para Freire las instituciones educativas formales son agentes de opresión, domesticación que propugnan por "transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime" (20), Freire denomina a esa educación "bancaria" (21).

Frente a ella se levanta como alternativa la educación problematizadora, caracterizadora así:

En ese sentido, la educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir "conocimientos" y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación "bancaria", sino ser un acto cognoscente. 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 superación de la contradicción educador-educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible.

El antagonismo entre las dos concepciones, la "bancaria", que sirve a la dominación, y la problematizadora, que sirve a la liberación, surge precisamente ahí. Mientras la primera, necesariamente, mantiene la contradicción educador-educandos, la segunda realiza la superación (22).

Estas dos concepciones se colocan frente a frente. La primera representada por todo el aparato educativo y la segunda al margen de ese aparato y como resultado de la iniciativa de los oprimidos.

Quizás valga la pena resaltar el hecho de que Freire no ve, o no considera importante el desarrollo de alternativas en el seno mismo de la educación formal.

El sistema educativo en cualquier país es un instrumento fundamental para moldear conciencias, como lo es también la organización social; y además es un tanto difícil separar en un contexto social determinado la educación formal de la informal.

Me parece que estos dos aspectos: el sistema educativo y la organización social, no son considerados debidamente en el análisis de Freire. El primero de ellos a pesar de la estructura verticalista y la inflexibilidad de sus funciones, comporta un conjunto de contradicciones, resultado de un lado, por la inserción que tiene en la formación social y de otro, por el hecho de que son sujetos los que interactúan al seno del sistema.

El segundo aspecto, la organización social, la producción de la vida cotidiana: material y espiritual, reproduce en su existencia misma no sólo la organización socio-económica, sino también la conciencia, de allí que no es posible modificación alguna de la conciencia sino se subvierte la totalidad social, es decir, la producción de lo material y espiritual, "no es la conciencia la que determina la vida, sino la vida la que determina la conciencia" (23).

El análisis del contexto pedagógico de Freire es muy importante, dadas las consideraciones que hace acerca de los analfabetos y de la alfabetización. Particularmente considero, que es allí en donde se siente con más claridad y con más peso, los aporte de Freire a la Pedagogía.

Veamos lo que algunos autores dicen al respecto:

La alfabetización, y por ende toda la tarea de educar, sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez de solidaridad.

Al llegar a este punto del pensamiento pedagógico de Freire -que en realidad es un pensamiento político en el sentido más alto de la palabra- descubrimos que alfabetizar es sinónimo de concienciar.

La conciencia del analfabeto es una conciencia oprimida. Enseñarle a leer y a escribir es algo más que darle un simple mecanismo de expresión. Se trata de procurar en él, concomitantemente, un proceso de concienciación, o sea, de liberación de su conciencia con vistas a su posterior integración en su realidad nacional, como sujeto de su historia y de la historia (24);

La alfabetización no es un juego de palabras, sino la conciencia reflexiva de la cultura, la reconstrucción crítica del mundo humano, la apertura de nuevos caminos, el proyecto histórico de un mundo común, el coraje de decir su palabra.

La alfabetización por todo esto, es toda la pedagogía: aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita la palabra divina: es creadora (25).

Y Freire lo expresa así:

(.....) en la medida en que la alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de estas técnicas en términos concientes. Es comunicarse gráficamente. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende. Es una incorporación. Implica no una memorización visual y mecánica de cláusulas, de palabras, de sílabas, incongruentes con un universo existencial -cosas muertas o semimuertas-, sino en una actitud de creación y recreación (26).

En ese sentido la propuesta educativa se torna más política en cuanto el aprendizaje del analfabeto para transformarse en alfabeto, consiste en un proceso de liberación, de concienciación, que implica una comprensión de la situación del oprimido; **ignorancia y opresión son dos componentes de una misma existencia: analfabeto.**

El problema aquí radica en si el proceso de subversión de la conciencia implica la modificación sustancial de la totalidad social o simplemente de la conciencia? De acuerdo a lo que se observa en Freire, el proceso de modificación de las conciencias es más una cuestión ideológica, de actitud, que resultado de transformaciones en el terreno de lo social, económico y político. En el paso de la conciencia "intransitiva" a la transitivo-ingenua, lo determinante en primera y en última instancia es lo económico; mientras que en el paso de la conciencia transitivo-ingenua a la crítica y democrática lo determinante es el trabajo educativo, la concienciación; no se encuentra con claridad la relación entre los distintos componentes de la totalidad social y de esta con la estrategia revolucionaria.

El discurso que se sustenta en "Pedagogía del oprimido" expresa una mayor comprensión de los fenómenos sociales y de la estructura que los sustenta. Ya no habla de: conciencia transitiva, intransitiva, mágica, etc., habla de conciencia real, conciencia máxima posible, retomando en alguna medida a Lucien Goldman (27).

El paso de la conciencia real a la conciencia posible, implica, por parte de los oprimidos, el desarrollo de una praxis a través de la cual se va encontrando y redefiniendo como sujeto.

El método de Freire no es una cuestión técnica o puramente técnica o la sumatoria de normas; supone una situación gnoseológica, un acto de conocer y transformar. Algo así como decir: para conocer es preciso transformar, no se conoce lo que no se cambia.

El método aparece como un instrumento a través del cual se pone en contacto el hombre con su realidad para transformarse y transformarla. Se parte entonces de la conciencia real para ascender a la conciencia máxima posible, es decir la conciencia que en ese momento histórico le corresponde a cada sector social.

En el pensamiento de Freire, la conciencia posible es el conjunto de soluciones a las cuales debemos llegar, es decir, la conciencia democrática y la sociedad industrializada.

En el pensamiento de Goldman, el concepto de conciencia posible tiene una significación -diríamos- distinta, por cuanto para él, es el máximo grado de conciencia que adquiere en una situación histórica determinada, y a diferencia de Freire, utiliza el marco histórico político de la lucha de clases.

La imposibilidad de Freire para establecer la transformación de la conciencia real en conciencia política de clase, radica en dos factores básicos: el primero de corte teórico-metodológico -como dirían algunos epistemólogos-, por cuanto para la estructuración de sus análisis se sitúa más en una perspectiva antropológica, existencialista, que materialista histórica; el segundo se refiere a la caracterización un tanto esquemática de

los procesos sociales (totalidad social), al no ver su complejidad o mejor su desarrollo desigual y combinado de las formaciones sociales. No hay duda de que colocar la responsabilidad, o mejor situar el proceso de cambio sobre la conciencia de los individuos, implica dejar de lado el papel de la organización social, económica y política de la formación social, es decir, de la sociedad en un momento histórico determinado.

Si bien la construcción de una pedagogía revolucionaria, liberadora, para los oprimidos es una tarea necesaria en cualquier proyecto de subversión social, no es una condición suficiente, es decir, se precisa de ligar la formulación pedagógica con las condiciones objetivas, esto es, con las condiciones de existencia de los hombres. Cuando hablamos de esto, lo hacemos, refiriéndonos al conjunto de clases y sectores explotados que de una u otra manera viven en esas condiciones.

Los utopistas (28), como los pensadores pertenecientes al estructural-funcionalismo (29), suponían que a través de la educación (léase proyecto pedagógico), se podría resolver el conjunto de los problemas que aquejan a una determinada sociedad. Si bien esta, no es exactamente la idea de Freire, no hay duda de que en él aparece la Pedagogía del oprimido, como el "instrumento" por medio del cual se van a suceder los cambios necesarios hacia una sociedad más junta.

En verdad, la formulación de Freire no sólo es limitada en cuanto entrega un gran peso al componente pedagógico, sino en cuanto lo sitúa por fuera del sistema educativo formal. De otro lado también, existe un factor fundamental, que en cierta medida, no es asumido con tal importancia por Freire, y es el que se refiere a las condiciones de existencia de los hombres, la organización social de la producción en sus diferentes momentos, la estructuración del estado y sus mecanismos de adaptación del hombre, a través de la internalización de las normas y valores que configuran la "personalidad" de una nación. Las anteriores situaciones constituyen el verdadero andamiaje sobre el cual se da la alienación y la explotación del hombre.

De allí que la propuesta pedagógica de Freire, si bien constituye un elemento importante en la elaboración de una pedagogía revolucionaria, no es el único, y por lo demás habrá que hacer algunas consideraciones.

La historia de América Latina, y en general de los denominados países del tercer mundo, presenta situaciones profundamente revolucionarias y profundamente pedagógicas, que quizás no se han integrado, entrelazado y puestas en consideración de todos aquellos, que de una u otra forma, intentan revolucionar la sociedad.

La propuesta de Freire, -y particularmente en su texto "Pedagogía del oprimido"- es mucho más sistemática, lógica y coherente que cualquier otra que se pueda denominar progresista, lo cual es un avance importante.

Lo que no indica que no tenga contradicciones. Esto podría verse en cuanto, por un lado, logra una relación entre lo político y lo pedagógico, y por el otro, se torna insuficiente. Al asumir el carácter político, no indica que "desaparezca" la política en la pedagogía, y ésta en la política; implica e indica, que lo político y lo pedagógico, son dimensiones de la realidad, que podemos diferenciar, pero no separar.

Esto en cuanto formulación amplia, de conjunto, es válida; pero al entrar en los "límites" que establece la Pedagogía del Oprimido, se encuentra que al referirse a un sector, a una situación determinada, el componente político y el pedagógico, pueden instanciarse; y en ese sentido, no permite una dilucidación del conjunto del proceso de alienación, de educación de la sociedad.

Hay un aspecto en la Pedagogía de oprimido que es en verdad importante, y es el referido (30) a que el proceso de liberación no es unilateral sino "bilateral", esto es, al revolucionar la conciencia de los oprimidos se revoluciona la conciencia de los opresores. Seguramente, si en términos reales el proceso de cambios sociales se hubiese dado así, o se pudiese dar así en el momento actual, la violencia que ha sido componente básico de los procesos revolucionarios, no sería necesaria. Lamentablemente la historia nos "ha dicho" que no es así. Las clases detentadoras del poder no renuncian a él, ni cambian su

conciencia por la vía de reflexión y la crítica. En el mismo sentido, uno de los puntos interesantes en Freire respecto a esta temática, es la propuesta -aparentemente simplista e ingenua, pero profundamente sincera- de un proyecto de lineamientos y medios que posibiliten un tránsito concienical, pacífico, de lo antidemocrático a lo democrático, de lo injusto a lo justo, de miseria al bienestar, y en fin, de lo inhumano a lo humano.

La pedagogía del oprimido, tiene un sentido también, e incluso podría decirse el más importante, relacionado con la categoría pueblo. La Pedagogía del oprimido busca la configuración en términos de los individuos y en términos generales de un ente social denominado pueblo, en tanto este es el portador de todas las "esperanzas", y de todas las posibilidades de modificación de la sociedad correspondiente. Por lo demás la categoría pueblo ha sido objeto de una amplia discusión en torno a su papel histórico y político.

Para Marx y en general para los marxistas, y entre ellos, Lenin, Trotski, rosa Luxemburgo, Lukács, entre otros, la identificación del trabajador como proletario, social, política e ideológicamente hablando, constituía el más alto grado de politización de los trabajadores; para Freire la identificación entre oprimido y pueblo, indica el más alto grado de politización de los trabajadores. En el aspecto pedagógico, es importante señalar -referido a este punto- la convergencia y diferencia entre Marx y Freire. Para el primero, el hombre no se sitúa como clase en términos políticos a partir de su existencia social y económica, sino que es preciso un "trabajo educativo" que permita la transformación de su "conciencia en sí en conciencia para sí"; de igual manera, para Freire, la sola condición de oprimido no garantiza una identificación con el denominado pueblo; para que el oprimido se sienta pueblo es preciso que participe de una acción pedagógica. Es básico también señalar, que tanto para Marx como para Freire, el estadio de la "conciencia para sí", y de la "conciencia crítica y reflexiva" respectivamente, no se encuentran "prefabricados", no están ahí esperando que lleguen los trabajadores, sino que es preciso construirlos, y en ese proceso de construcción se avanza revolucionariamente. Las diferencias -en estos puntos- entre Marx y Freire, se refieren a que el primero, propone la construcción de una vanguardia revolucionaria que sirva de "instrumento" para potenciar la lucha de los trabajadores y el pueblo hacia un grado mayor de conciencia y de transformación de las condiciones existentes; para Freire el paso del estadio "no pueblo"

al estadio "si pueblo", es el resultado de una labor colectiva entre "profesores" y oprimidos; es decir, no aparece sistematizada una propuesta partidista o de un organismo "por fuera" de la masa, que desde adentro realice el trabajo educativo necesario; en el mismo sentido para Freire, el pueblo tiene una significación política e ideológica definitoria del cambio, esto es, el pueblo es el sujeto de la transformación social. Sobra decir que para Marx, el proletariado en alianza con otras clases, es el sujeto de cambio social. Probablemente pueda decirse que para Marx y los marxistas, la categoría de pueblo, es más amplia, pero menos definida y de difícil conceptualización por la heterogeneidad de sus intereses y reivindicaciones, mientras que la categoría de clases proletaria, social, política e ideológicamente hablando, permite un nivel de definición y conceptualización más concreto y por ello más preciso al momento de establecer las metas y los propósitos del proceso revolucionario.

De aquí se desprende entonces, que la pedagogía del oprimido, si bien retoma un espacio social más amplio, no permitiría de acuerdo a ello un "más allá" en tanto los límites del proceso revolucionario en su conjunto estaría determinado por los intereses comunes de todos los componentes de esa franja social. Freire no formuló una pedagogía para la transformación revolucionaria socialista de la formación social capitalista; lo hizo para el cambio de una sociedad atrasada, subdesarrollada, antidemocrática a una sociedad democrática y desarrollada.

La factibilidad o no de la propuesta, ha sido conceptualizada por la historia. La pedagogía del oprimido es un intento de estructurar pedagógica, política, social e ideológicamente hablando el "motor" impulsador de los cambios sociales: el pueblo. En términos reales la pedagogía del oprimido ha sido y es un elemento importante para los procesos sociales y políticos revolucionarios, lo cual indica que deberá integrarse en un proyecto con una perspectiva más "clasista", es decir, enriquecerse y transformarse cualitativamente.

Los aportes de Freire a través de Educación como práctica de libertad y Pedagogía del oprimido, no sólo a la teoría pedagógica sino también, a la praxis del hombre, tienen una aplicación en el seno del movimiento real. Las experiencias realizadas han enriquecido la teoría y el método, y han servido para definiciones más objetivas, hasta el punto de que

Freire -claro, esto no es tema del presente trabajo- se encuentra en la situación actual en un terreno más "clasista", más socialista, que como aparecía en los textos mencionados.

La valoración de la pedagogía del oprimido como alternativa para la transformación revolucionaria, es preciso hacerla tomando el conjunto del pensamiento freireano, como cada una de sus partes; y en este sentido diremos, que la dinámica de la pedagogía del oprimido implica una confrontación con los "resagos" políticos e ideológicos de las formaciones sociales tradicionales. Frente a ellos abre perspectivas para su "erradicación" de acuerdo a sus presupuestos teórico-metodológicos.

El campo -socialmente hablando- de aplicación de las tesis freireanas aparece "limitada" a los oprimidos, es decir, a aquellas personas que de una manera u otra, social y económicamente están "fuera" de la producción y que no han recibido educación por parte del estado. Ahora bien, si la pedagogía del oprimido se propone la liberación del conjunto de individuos situados por fuera de la élite que detenta el poder, tendría que sufrir modificaciones, en cuanto la formulación ortodoxa de sus tesis no contempla por ejemplo el sistema educativo formal, o incluso a los movimientos organizados de los trabajadores.

En América Latina y en los denominados países del Tercer Mundo, si bien no puede hablarse de homogeneidad, si podemos hacerlo en cuanto ciertos rasgos comunes que son importantes en el diseño de estrategias políticas tendientes a generar cambios radicales en el terreno socioeconómico, político e ideológico.

En el contexto de ello diremos, que los sectores proletarios, populares y campesinos, constituyen la base social que cargará con la responsabilidad de llevar adelante el proceso revolucionario de acuerdo aun "temario" común de reivindicaciones que se convierten en banderas para todos los sectores componentes del movimiento, teniendo en cuenta siempre que los intereses históricos del proletariado van más allá de los intereses de otros sectores coligados en el seno del movimiento. En ese sentido entonces, la pedagogía que se proponga en el marco de ese proceso debe tener la capacidad de situarse en esa perspectiva. Para el caso, la pedagogía del oprimido estaría "imposibilitada" de promover un cambio más allá de los intereses políticos del

denominado sector popular. Aquí es importante hacer una aclaración, cuando hablamos de popular lo estamos haciendo en el sentido de considerar el conjunto de sectores que de una u otra manera no pertenecen a la élite detentadora del poder socio-económico y político, y en ese sentido se constituye una franja más amplia que la correspondiente al sector denominado proletario, caracterizado por dos condiciones: la producción directa de plusvalía y la venta de su fuerza de trabajo como la única posibilidad de subsistencia. De acuerdo a ello consideramos entonces, que el desarrollo de la lucha revolucionaria se hará basándose en todos los sectores que constituyen el denominado movimiento popular, incluido por supuesto es proletariado, solo que éste a medida que se profundizan las contradicciones, se cualificará y podrá al frente las reivindicaciones que van más allá de los intereses del movimiento en su conjunto. Esto es básico, por cuanto el diseño de una propuesta pedagógica debe situarse en esa posibilidad. Si, los procesos sociales revolucionarios se desarrollarán por etapas, diríamos entonces que la propuesta pedagógica de Freire se sitúa en el transcurso de la primera etapa, osea la correspondiente al pago de la sociedad subdesarrollada políticamente hablando a la sociedad democrática en términos de lo que podría ser la ideología y la política burguesa en los inicios de la consolidación del modo de producción capitalista; y la segunda etapa, de la sociedad democrática (en términos de la democracia burguesa, en la versión idealista) a la sociedad socialista exigiría una propuesta pedagógica diferente.

Por fortuna el proceso revolucionario hacia el estadio socialista ha comportado un desarrollo en el cual, no sólo existe una integración entre lo político, social, económico e ideológico, sino que la dinámica revolucionaria no permite hablar de dos etapas, sino de una, con varios momentos, con desenvolvimientos desiguales y combinados, que no soportan enfoques esquemáticos, ni modelos; no sólo porque en cada país, la revolución tiene sus propias particularidades, sino también porque la complejidad del proceso exige "instrumentos" de análisis y análisis mismos de naturaleza histórica, materialista y dialéctica.

El caso Nicaragua, para hablar del más reciente, confirma en gran medida lo que estamos diciendo. Ello quiere decir entonces, que la pedagogía del oprimido tal y como aparece formulada en el texto, no integra las variables de naturaleza compleja, de un proceso

heterogéneo y totalizante, como son los procesos revolucionarios en esta y en cualquier parte del mundo.

Tal y como lo hemos dicho, la pedagogía del oprimido, no sólo en la medida en que lo educativo es un componente de la realidad (y por lo tanto no es el único) sino también en cuanto aparece formulada para unas condiciones determinadas, no es la propuesta más acorde con los movimientos de liberación en América Latina y el Tercer Mundo.

Las experiencias de Guinea Bissau, Nicaragua, Granada mismo, El Salvador entre otros, están demostrando, que los procesos revolucionarios no se estancan y si lo hacen, implica retroceder. Ello exige entonces, no sólo una pedagogía al servicio del pueblo, sino también una pedagogía que exprese los intereses políticos e históricos de la clase trabajadora.

Así pues, la pedagogía del oprimido es una propuesta a tener en cuenta en la elaboración de una pedagogía hacia la sociedad socialista. Esta pedagogía puede partir efectivamente de la pedagogía del oprimido, pero tendrá que superarla, cualificándose teórica y metodológicamente hablando.

Si en mi país, hubiese la posibilidad de incidir en el proyecto de alfabetización que se viene desarrollando, propondría las formulaciones freireanas como la base del proyecto. Es de lo más progresista que se haya elaborado, e incluso diría que en América Latina no ha aparecido una propuesta como la de Freire. Existen lineamientos, experiencias, que van más allá de Freire. Es preciso retomarlas e implementarlas.

La pedagogía del oprimido despertó del "letargo pedagógico" a más de una generación de maestros, estudiantes, intelectuales e intelectuales revolucionarios, quienes junto a los partidos de izquierda retomaron sus formulaciones para levantar una crítica a la pedagogía y la educación vigentes. En ese sentido también ha jugado un papel importante en el paso del "puente", semejante a lo expresado por Michel Lowy en el paraninfo de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en 1972, en el marco de un seminario sobre el Marxismo en América Latina, refiriéndose a que muchos intelectuales revolucionarios no necesariamente se hicieron revolucionarios a partir de ser

marxistas, por el contrario muchos se hicieron revolucionarios y posteriormente marxistas; Fidel, el Che, Mella, Mariatégui y en fin una pléyade de hombres que nacieron y crecieron en el marco de ambientes no influenciados necesariamente por el marxismo, pero que cruzaron el "puente", se hicieron marxistas revolucionarios.

CITAS BIBLIOGRAFICAS

CAPITULO 1

- (1) GASPAR, Jorge y GARCIA, Gallo. La concepción marxista sobre la escuela y la educación. México: Grijalbo, 1974. p. 91.
- (2) MARX, Karl y ENGELS, Federico. La ideología alemana. 1a. ed. Colombia: Arca de Noé, 1975. p. 676.
- (3) Ibid. p. 41.
- (4) Ibid. p. 48.
- (5) MARX, Karl y ENGELS, Federico. Obras escogidas. Moscú: Progreso, 1973. Tomo I, p. 7.
- (6) MARX y ENGELS. Op. cit. p. 111.
- (7) Ibid. p. 112.
- (8) MARX y ENGELS. Op. cit. Tomo I. p. 349.
- (9) Ibid. p. 517.
- (10) KORSCH, Karl. Marxismo y filosofía. 2 ed. México: Era, 1977. p. 126.
- (11) _____. La concepción materialista de la historia y otros ensayos. 1 ed. España: Ariel, 1980. p. 51.
- (12) MARX y ENGELS. La ideología alemana. p. 656.
- (13) LUKACS, Georg. Historia y conciencia de clases. España: Grijalbo, 1975. p. 18.
- (14) Ibid. p. 4.
- (15) MARX, Karl y ENGELS, Federico. Op. cit. p. 26.
- (16) LUKACS, Georg. Op. cit. p. 3.
- (17) ENGELS, Federico. Ludwig y el fin de la filosofía clásica alemana. Moscú: Progreso, 1975. p. 37.
- (18) Ibid. p. 38.

- (19) MARX y ENGELS. Op. cit. p. 657.
- (20) LUKACS, Georg. Op. cit. p. 2.
- (21) MANDEL, Ernest. El capitalismo tardío. México: Era, 1979. p. 15.
- (22) MANACORDA, Mario. Marx y la educación. México: UAG, 1976. p. 24.
- (23) MANDEL, Ernest y NOVACK, Georg. Teoría marxista de la alienación. Colombia: Pluma, 1975. p. 17.
- (24) Ibid. p. 18.
- (25) MANDEL, Ernest. Alienación y emancipación del proletariado. España: Fontamara, 1978. p. 19.
- (26) MANDEL y NOVACK. Op. cit. p. 19-20.
- (27) Ibid. p. 21-23.
- (28) Ibid. p. 53-54.
- (29) MARX, Karl. El capital. 2 ed. México: F.C.E., 1975. Tomo 1, p. 355.
- (30) MANDEL y NOVACK. Op. cit. p. 35.
- (31) MARX y ENGELS. Obras escogidas. p. 27.
- (32) MARX. Op. cit. Tomo 1, p. 331.
- (33) MANACORDA. Op. cit. p. 71.
- (34) CASTLES, Stephen y WÜSTENBERG, Wiebke. La educación del futuro. México: Nueva imagen, 1982. p. 57.
- (35) MARX. Op. cit. Tomo 1, p. 407.
- (36) Ibid. p. 408.
- (37) Ibid. p. 405.
- (38) Ibid. p. 406.
- (39) CASTLES y WUSTENBERG. Op. cit. p. 62.
- (40) Ibid. p. 53.
- (41) MARX y ENGELS. Op. cit. Tomo 2, p. 80-81.

- (42) MARX. Op. cit. Tomo 1. p. 461.
- (43) Ibid. p. 39.
- (44) MARX, Karl. Crítica del programa de Gotha. Moscú: Progreso, 1975. p. 33.
- (45) MARX y ENGELS. Op. cit. p. 126.
- (46) SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. México: Grijalbo, 1965. p. 46.
- (47) CASTLES y WUSTENBERG. Op. cit. p. 41.
- (48) MARX y ENGELS. Op. cit. p. 126.
- (49) MANACORDA. Op. cit. p. 103.
- (50) Ibid. p. 21.

CAPITULO 2

- (1) MANDEL, Ernest. Crisis política y clases sociales en América latina. Colombia: Latina, 1977. p. 15.
- (2) LACLAU, Ernesto. Política e ideología en la teoría marxista. México: Siglo XXI, 1980. p. 10.
- (3) LOWY, Michel. El marxismo en América Latina. México: Era, 1980. p. 11.
- (4) LOWY. Op. cit. p. 14.
- (5) BAMBIRRA, Vania. Autocrítica. p. 17.
- (6) BAMBIRRA. Op. cit. p. 17.
- (7) LOWY, Michel. Dialéctica y revolución. México: Siglo XXI, 1979. p. 65.
- (8) LACLAU. Op. cit. p. 10.
- (9) LOWY, Michel. El marxismo en América Lattina. México: Era, 1980. p. 21, 215-217.
- (10) Ibid. p. 237-238.
- (11) BAMBIRRA. Op. cit. p. 16.
- (12) Ibid. p. 17.

- (13) CUEVA, Agustín. El desarrollo del capitalismo en América Latina. México: Siglo XXI, 1978. p. 184.
- (14) BAMBIRRA. El capitalismo dependiente. p. 7.
- (15) MAGRI, Lucio; ROSSANDA, Rossana; CLAUDIN, Fernando y QUIJANO, Anibal. Movimiento obrero y acción política. México: Era, 1975. p. 151-158-164-178 y 179. (Serie Popular).
- (16) LACLAU. Op. cit. p. 10-13
- (17) MANDEL. Op. cit. p. 18-19.
- (18) LACLAU. Op. cit. p. 15.
- (19) VITALE, Luis. La formación social latinoamericana (1830-1978). España: Fontamara, 1979. p. 33.
- (20) LOWY. Op. cit. p. 234.
- (21) MAGRI, ROSSANDA, CLAUDIN y QUIJANO. Op. cit. p. 106.
- (22) INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES DE LA UNAM. Clases sociales y crisis política en América Latina. 3 ed. México: Siglo XXI, 1981. p. 355.
- (23) INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES DE LA UNAM. Op. cit. p. 158.
- (24) MARINI, Ruy Mauro. Subdesarrollo y revolución. México: Siglo XXI, 1979. p. 3.
- (25) VITALE. Op. cit. p. 10.
- (26) BAMBIRRA. Op. cit.
- (27) MAGRI, ROSSANDA, CLAUDIN y QUIJANO. Op. cit. pp. 176-178
- (28) VITALE. Op. cit. p. 37.
- (29) MARINI. Ob. cit. pp. 3-5.
- (30) VITALE. Op. cit. p. 44.
- (31) CUEVA. Op. cit. p. 193-199.
- (32) INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES DE LA UNAM. Op. cit. p. 356.
- (33) MAGRI, ROSSANDA, CLAUDIN y QUIJANO. p. 197.
- (34) Ibid. p. 190.

- (35) LOWY. Op. cit. p. 11.
- (36) LACLAU. Op. cit. p. 10.
- (37) CUEVA. Op. cit. p. 144-146.
- (38) LOWY. Op. cit. p. 81.
- (39) Ibid. p. 106.
- (40) Ibid. p. 96.
- (41) Ibid. p. 272.
- (42) VITALE, Luis. Op. cit. p. 37.
- (43) MAGRI, ROSSANDA, CLAUDIN yQUIJANO. Op. cit. p. 217.
- (44) BAMBIRRA. Autocrítica. p. 13.
- (45) MANDEL, Ernest. El pensamiento político de Leon Trotski. España: Fontamara. p. 13.
- (46) MANDEL. Op. cit. p. 15.
- (47) LOWY. Op. cit. p. 31.
- (48) INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES DE LA UNAM. Op. cit. p. 371.
- (49) LOWY. Op. cit. p. 214-217.
- (50) Ibid. p. 171.
- (51) MAGRI, ROSSANDA, CLAUDIN yQUIJANO. Op. cit. p. 219-220.
- (52) LOWY, Michel. El pensamiento del Che Guevara. 6 ed. México: Siglo XXI, 1975. p. 96.

CAPITULO 3

- (1) PALACIOS, Jesus. La cuestion escolar. 2 ed. España: Laia, 1980. p. 522.
- (2) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 29 ed. México: Siglo XXI, 1982. p. 59.
- (3) TORRES NOVOA, Carlos Alberto. La praxis educativa de Paulo Freire. 2 ed. México: Gernika, 1979. p. 17.

- (4) FREIRE. Op. cit. p. 39.
- (5) Ibid. p. 74.
- (6) Ibid. p. 75.
- (7) Ibid. p. 78-79.
- (8) Ibid. p. 39-40.
- (9) TORRES NOVOA. Op. cit. p. 17.
- (10) FREIRE. Op. cit. p. 38.
- (11) Ibid. p. 81-82.
- (12) Ibid. p. 28-29.
- (13) Ibid. p. 53.
- (14) Ibid. p. 32.
- (15) TORRES NOVOA. Op. cit. p. 17.
- (16) FREIRE. Op. cit. p. 55-56.
- (17) Ibid. p. 54.
- (18) Ibid. p. 57.
- (19) Ibid. p. 56
- (20) TORRES NOVOA. Op. cit. p. 13.
- (21) RUIZ OLABUENAGA, José I.; MORALES, Pedro; MARROQUIN, Manuel. Paulo Freire, concientización y andragogía. Buenos Aires: Paidós, 1975. p. 20.
- (22) FRANCO, Fausto. El hombre: Construcción progresiva, la tarea educativa de Paulo Freire. España: Marsiega, 1973. p. 280.
- (23) FREIRE. Op. cit. p. 55.
- (24) RUIZ, MORALES y MARROQUIN. Op. cit. p. 32.
- (25) TORRES NOVOA. Op. cit. p. 15.
- (26) FREIRE. Op. cit. p. 81.
- (27) Ibid. p. 89.

- (28) Ibid. p. 102-103.
- (29) Ibid. p. 14.
- (30) Ibid. p. 109.
- (31) Ibid. p. 26.
- (32) Ibid. p. 27.
- (33) Ibid. p. 108.
- (34) Ibid. p. 105-106.
- (35) Ibid. p. 104.
- (36) Ibid. p. 109-113.
- (37) Ibid. p. 92.
- (38) FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 28 ed. México: Siglo XXI, 1982. pp. 15-20.
- (39) FRANCO. Op. cit. p. 88.
- (40) FREIRE. Op. cit. p. 34.
- (41) Ibid. p. 42.
- (42) Ibid. p. 35.
- (43) Ibid. p. 35.
- (44) Ibid. p. 35.
- (45) Ibide p. 47.
- (46) ESCOBAR, Miguel A. Trabajo presentado en la asignatura Filosofía de la educación. p. 2.
- (47) FREIRE. Op. cit. p. 74.
- (48) Ibid. p. 79.
- (49) Ibid. p. 91.
- (50) Ibid. p. 107.

- (51) Ibid. p. 107.
- (52) Ibid. p. 112.
- (53) Ibid. p. 124.
- (54) Ibid. p. 124.
- (55) Ibid. p. 129.
- (56) Ibid. p. 125.
- (57) Ibid. p. 174.
- (58) Ibid. p. 125.

CAPITULO IV

- (1) MARX, Karl y ENGELS, Federico. Obras escogidas. Moscú: Progreso, 1973. T.I. p. 517-518.
- (2) PAIVA, Vanila. Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista. México: Extemporáneos, 1981. p. 86.
- (3) TORRES NOVOA, Carlos Alberto. La praxis educativa de Paulo Freire. 2 ed. México: Germanika, 1979. p. 17.
- (4) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. 29 ed. México: Siglo XXI, 1982. p. 39.
- (5) FREIRE. Op. cit. p. 40.
- (6) MANDEL, Ernest. Crisis política y clases sociales en América Latina. Colombia: Latina, 1977. p. 15.
- (7) MANDEL. Op. cit. p. 16-17.
- (8) FREIRE. Op. cit. p. 26.
- (9) Ibid. p. 55-56.
- (10) Ibid. p. 56.
- (11) DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. Colombia: Babel, 1976. p. 70.
- (12) GRAMSCI, Antonio. La alternativa pedagógica. España: Fontamara, 1981. p. 13.
- (13) PAIVA. Op. cit. p. 17.
- (14) FREIRE. Op. cit. p. 84.

- (15) LOWY, Michel. El pensamiento del Che Guevara. 6 ed. México: Siglo XXI, 1975. p. 45-46.
- (16) FREIRE. Op. cit. p. 81.
- (17) FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. 29 ed. México: Siglo XXI, 1982. p. 34.
- (18) FREIRE. Op. cit. p. 35.
- (19) RUIZ OLABUENAGA, José I.; MORALES, Pedro y MARROQUIN, Manuel. Paulo Freire, concientización y andragogía. Buenos Aires: Paidós, 1975. p. 175.
- (20) FREIRE. Op. cit. p. 75.
- (21) Ibid. p. 74.
- (22) Ibid. p. 85.
- (23) MARX y ENGELS. Op. cit. p. 21.
- (24) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. p. 14.
- (25) FREIRE, Paulo. Pedagogía del oprimido. p. 19.
- (26) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. p. 108.
- (27) FREIRE, PAULO. Pedagogía del oprimido. p. 142.
- (28) STEPHEN, Castles y WUSTONBERG, Wiebke. La educación del futuro. Nueva Imagen. p. 41.
- (29) SALAMAS, Magdalena. Corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social. En: Revista Perfiles educativos. P. 4.
- (30) FREIRE. Op. cit. p. 33.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. 2 ed. México: F.C.E., 1982. 1206 p.
- ACHAFF, Adam. Historia y verdad. México: Grijalbo, 1981. 382 p.
- ALTHUSSER, Louis. La filosofía como arma de la revolución. 11 ed. México: Siglo XXI, 1981. 207 p. (Cuadernos de pasado y presente).
- _____. La revolución teórica de Marx. 19 ed. México: Siglo XXI, 1981. 206 p.
- BARREIRO, Julio. Educación popular y proceso de concientización. 8 ed. México: Siglo XXI, 1982. 161 p.
- BAUDELLOT, Christian y ESTABLET, Roger. La escuela capitalista. 7 ed. México: Siglo XXI, 1981. 301 p.
- BOWLES, Samuel y GINTIS, Herbert. La instrucción escolar en la América capitalista. México: Siglo Xxi, 1981. 377 p.
- BROCOOLI, Angelo. Ideología y educación. 3 ed. México: Nueva Imagen, 1980. 242 p.
- CARNOY, Martín. La educación como imperialismo cultural. 4 ed. México: Siglo XXI, 1982. 349 p.
- CASTLES, Stephen y WUSTENBERG, Wiebke. La educación del futuro. México: Nueva Imagen, 1982. 277 p.
- CUEVA, Agustín. El desarrollo del capitalismo en América Latina. 2 ed. México, 1978. 238 p.
- DIETRICH, Theo. Pedagogía socialista. España: Sígueme, 1976. 377 p.
- DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. Bogotá: Babel, 1976. 192 p.
- ENGELS, Federico. Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Moscú: Progreso, 1975. 65 p.
- FRANCO, Fausto. El hombre: Construcción progresiva. Madrid: Marsiega, 1973. 263 p.
- FREIRE, Paulo. Cartas a Guinea-Bissau. 3 ed. México: Siglo XXI, 1981. 238 p.

_____. Extensión o comunicación: La comunicación en el medio rural. 11 ed. México: Siglo Xxi, 1982. 109 p.

_____. La educación como práctica de la libertad. 29 ed. México: Siglo XXI, 1982. 151 p.

_____. Pedagogía del oprimido. 28 ed. México: Siglo Xxi, 1982. 245 p.

GARCIA GALLO, Gaspar Jorge. La concepción marxista sobre la escuela y la educación. México: Grijalbo, 1974. 166 p.

GIRARDI, Giulio. Por una pedagogía revolucionaria. México: Laia, 1977. 222 p.

GOLDMAN, Lucien. Las ciencias humanas y la filosofía. Buenos Aires: Nueva Visión, 1972. 120 p.

GRAMCSI, Antonio. La alternativa pedagógica. España: Fontamara, 1981. 251 p.

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES DE LA UNAM. Clases sociales y crisis política en América Latina. 3 ed. México: Siglo XXI, 1981. 454 p.

KORSCH, Karl. La concepción materialista de la historia y otros ensayos. España: Ariel, 1980. 225 p.

_____. Marxismo y filosofía. México: Era, 1977. 137 p.

LACLAU, Ernesto. Política e ideología en la teoría marxista. 2 ed. México: Siglo XXI, 1980. 233 p.

LEFEBRE, Henri. Lógica formal, lógica dialéctica. 7 ed. México: Siglo XXI, 1978. 346 p.

LOWY, Michel y otros. Sobre el método marxista. México: Grijalbo, 1973. 226 p.

_____. El marxismo en América Latina. México: Era, 1982. 430 p.

_____. El pensamiento del Che Guevara. 6 ed. México: Siglo XXI, 1975. 151 p.

_____. La teoría de la revolución en el joven Marx. México: Siglo XXI, 1972. 313 p.

LUKACS, Georg. Historia y conciencia de clase. España: Grijalbo, 1975. 354 p.

MAGRI, Lucio; QUIJANO, Anibal.... Movimiento obrero y acción política. México: Era, 1975. 233 p. (Serie Popular).

MANACORDA, Mario. Marx y la educación. México: UAG, 1976. 130 p.

MANDEL, Ernest y NOVACK, George. Teoría marxista de la alienación. Pluma colombiana, 1975. 95 p.

MANDEL, Ernest. Alienación y emancipación del proletariado. España: Fontamara, 1978. 158 p.

_____. Crisis políticas y clases sociales en América Latina. Colombia: Latina, 1977. 124 p.

_____. El capitalismo tardío. México: Era, 1979. 575 p.

_____. El pensamiento político de Leon Trotski.

_____. Tratado de economía marxista. 5 ed. México: Era, 1975. 801 p. 2 vols.

MARINI, Ruy Mauro. Subdesarrollo y revolución. México: Siglo XXI, 1979.

MARX, Karl. Crítica del programa de Gotha. Moscú: Progreso, 1975. 55 p.

_____. El capital. 2 ed. México: F.C.E., 1975. 2249 p. 3 vols.

_____. La miseria de la filosofía. Colombia: Oveja Negra, 1976. 210 p.

MARX, Karl y ENGELS, Federico. Obras escogidas. Moscú: Progreso, 1973. 1761 p. 3 vols.

_____. Textos sobre educación y enseñanza. España: Comunicación, 1978. 159 p.

_____. La ideología alemana. Colombia: Arca de Noé, 1975. 647 p.

PAIVA, Vanilda. Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista. México: Extemporáneos, 1982. 237 p.

PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. 2 ed. España: Laia, 1980. 668 p.

PONCE, Anibal. Educación y lucha de clases. Colombia: Latina, 1975. 242 p.

PUIGGROS, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. 2 ed. México: Nueva Imagen, 1981. 247 p.

RUIZ OLABUENAGA, José I.; MORALES, Pedro y MARROQUIN, Manuel. Paulo Freire, concientización y andragogía. Buenos Aires: Paidós, 1975. 257 p.

SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo. Filosofía de la praxis. e ed. México: Grijalbo, 1973. 383 p.

SUCHODOLSKI, Bogdan. Teoría marxista de la educación. México: Grijalbo, 1969. 382 p.

TORRES N., Carlos A. Entrevista con Paulo Freire. 2 ed. México: Gernika, 1978. 107 p.

_____. La praxis educativa de Paulo Freire. 2 ed. México: Gernika, 1979. 172 p.

VITALE, Luis. la formación social latinoamericana (1930-1978). España: Fontamara, 1979. 192 p.