

01082



2000



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS**  
**DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**DIALOGICIDAD E INTERSUBJETIVIDAD CRÍTICA**  
**EN LA PEDAGOGÍA DE PAULO FREIRE**

**TESIS**

**Para Obtener el grado de**  
**DOCTOR EN ESTUDIOS LATINOAMERICANOS**

**Presenta**

**SONIA STELLA ARAÚJO-OLIVERA**

**Asesor: Dr. Enrique Dussel**



**México, D. F., 2000**

2000



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.

## AGRADECIMIENTOS

En el marco de una investigación que encuentra en el diálogo crítico y la comunicación los fundamentos que posibilitan la construcción de subjetividades críticas, solidarias, corresponsables en la construcción de un mundo en que todos "sean", revela que mi trayectoria personal-profesional ha estado marcada por la comunicación dialógica, reflexiva, crítica y solidaria con muchos "otros". Reconozco en Eduardo, Ximena, Inés y María Emilia, parte de esos "otros" con quienes comparto inquietudes, búsquedas y la esperanza en un mismo sueño: el de una sociedad más humana, más plural, más tolerante y más justa.

La producción de este trabajo tampoco es un esfuerzo aislado, sino producto del diálogo intersubjetivo. En primer lugar, con Paulo Freire, pues abordé su obra en actitud de diálogo crítico para junto con él ir construyendo o reconstruyendo su pensamiento, en segundo lugar, con los integrantes del Comité tutorial y sinodales, que se dispusieron a dialogar conmigo conscientes de que juntos construíamos un saber. A todos ellos mi agradecimiento y afecto.

Al Dr. Miguel Escobar, ser humano solidario, compañero de sueños y esperanzas cuyo compromiso y disponibilidad personal permitieron el intercambio y construcción de saberes y una profunda amistad. Su disponibilidad al diálogo crítico, a la discusión teórica - especialmente aquella que se piensa a partir de la praxis- transformaron la asesoría en un diálogo problematizador, reflexivo y enriquecedor.

Al Dr. Enrique Dussel que me estimuló a iniciar este trabajo para dar continuidad a un compromiso asumido hace más de dos décadas y lo posibilitó con su tutoría. Sus seminarios y las lecturas propuestas se constituyeron en un reto a mi crecimiento académico independiente.

A la Dra. Regina Crespo, en quien reencontré el espíritu y el “jeito” brasileño del que tengo tantas “saudades”, también agradezco la lectura crítica y rigurosa que hizo de este trabajo.

A los Doctores Lucio Oliver, Roberto Rodríguez, Ángel Sáiz y Medardo Tapia, que aceptaron la invitación de ser sinodales, les agradezco su aporte académico y las reflexiones que promovieron.

Al Mtro. Márcio Costa, compañero y amigo, que en múltiples ocasiones me brindó su apoyo y estuvo dispuesto a la discusión y reflexión filosófica.

Al Mtro. Alfredo Salazar, quien con dedicación y paciencia revisó conmigo la redacción final de este trabajo

Al personal administrativo del Posgrado de la Facultad de Filosofía que atendió consultas, encaminó trámites y compartió angustias de plazos que se vencían, con solidaridad y cariño.

## ÍNDICE

RESUMEN.....	XI
RESUMO.....	XIII
RÉSUMÉ.....	XV
ABSTRACT.....	XVII
INTRODUCCIÓN.....	pág. I
<b>CAPÍTULO I: <u>Consideraciones en torno del acto de enseñar-aprender</u></b> .....	pág. 9
A. Educación como acto de cultura.....	pág. 10
B. Escuela y colonialismo.....	pág. 16
C. Corrientes críticas en educación.....	pág. 21
D. Educación y globalización: el papel de la educación en la perspectiva neoliberal.....	pág. 26
<b>CAPÍTULO II. <u>La trama y el tiempo fundantes</u></b> .....	pág. 41
A. Algunas precisiones.....	pág. 44
B. Populismo.....	pág. 45
C. Expresiones de liberación.....	pág. 51

1. Concilio Vaticano II.....	pág. 55
2. CELAM.....	pág. 57
3. Comunidades de base.....	pág. 59
4. Teología de la liberación.....	pág. 60

**CAPÍTULO III: Esbozo de una biografía intelectual**

<b><u>de Paulo Freire</u></b> .....	pág. 65
A. Gestación de la subjetividad y conciencia ético-crítica de Paulo Freire.....	pág. 69
B. Paulo pedagogo.....	pág. 73
1. Primera fase brasileña o "primer momento intelectual".....	pág. 74
2. Exilio.....	pág. 79
a. El periodo chileno o "segundo momento intelectual".....	pág. 80
b. Periodo europeo-africano o "tercer momento intelectual".....	pág. 84
3. Reaprendiendo Brasil, segunda fase brasileña o "cuarto momento intelectual".....	pág. 86
C. Paulo escritor.....	pág. 89

**CAPÍTULO IV. Dialogicidad e intersubjetividad crítica. Proyecto**

<b><u>ético-crítico liberador</u></b> .....	pág. 99
A. Método Paulo Freire de alfabetización de adultos.....	pág. 101
B. Crítica de la Educación "bancaria" o antidialógica.....	pág. 106
C. Dialogicidad e intersubjetividad crítica.....	pág. 115
1. El paradigma filosófico en la obra de Paulo Freire.....	pág. 120
2. La política en la pedagogía de Paulo Freire.....	pág. 131

3. Pedagogía de la inclusión .....	pág. 136
<b>CAPÍTULO V: <u>Consideraciones finales</u>.....</b>	<b>pág. 143</b>
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	pág. 153
ANEXO I Biografía cronológica .....	pág. 171
ANEXO 2: Diccionario de términos freireanos .....	pág. 187

## RESUMEN

En la década de los 60, Paulo Freire desarrolló una pedagogía liberadora, comunitaria, popular y antihegemónica que daba respuesta a las necesidades de cambio social de los oprimidos. Asumiendo el carácter político de la educación, esta pedagogía propone un concepto de liberación más amplio que el concepto burgués de libertad. Orientada por criterios ético-críticos desvela la negatividad del sistema, contribuye al rescate de la subjetividad negada y posibilita el desarrollo de valores y habilidades democráticas. Esta propuesta provoca una ruptura epistemológica con otros paradigmas pedagógicos. Desarrolla una racionalidad crítica que articulada a una racionalidad liberadora contribuye en la búsqueda y preservación de los valores democráticos. Estos elementos proyectan a la pedagogía del oprimido como la *pedagogía de la inclusión*, fundamento de una sociedad democrática en un mundo globalizado.

En este trabajo se tejen algunas consideraciones en torno del acto de educar (C1). Como producto histórico, la educación ha respondido y responde a los objetivos políticos e ideológicos de los grupos dominantes. En la actualidad se enfrenta a nuevos retos como consecuencia de la expansión del neoliberalismo y la globalización.

Someramente se describe el contexto histórico, las búsquedas de liberación de distintos sectores populares, en que surge la pedagogía de Paulo Freire (C2) y se recorre la trayectoria del pensamiento de este pedagogo brasileño (C3) para comprender su vida, sus sueños, sus utopías y confrontar sus aportes teóricos con su praxis pedagógico-política.

Finalmente, (C4) se analizan los conceptos de Dialogicidad e Intersubjetividad crítica, sobre los que se articula la pedagogía del oprimido y cuya asociación a criterios ético-críticos la perfilan como la pedagogía de la inclusión, acorde a las necesidades y desafíos que se desprenden de un mundo en proceso de globalización.

## RESUMO

Na década dos 60, Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia liberadora, comunitária, popular e anti-hegemônica, que dava resposta às necessidades de mudança social dos oprimidos

Reconhecendo o caráter político da educação, esta pedagogia propõe um conceito de liberação bem mais amplo que o conceito burguês de liberdade. Orientada pelos critérios ético-críticos devida a negatividade do sistema, contribui para o resgate da subjetividades negada e permite o desenvolvimento de valores e habilidades democráticas. Esta proposta provoca uma ruptura epistemológica com outras abordagens pedagógicas. Desenvolve uma racionalidade crítica que ao se articular com uma racionalidade libertadora contribui na busca e preservação dos valores democráticos. Esses elementos projetam a pedagogia do oprimido como pedagogia da inclusão, fundamento de uma sociedade democrática num mundo globalizado

Neste trabalho se tecem algumas considerações respeito do ato de educar (C1). Como produto histórico, a educação respondeu e ainda responde aos objetivos políticos e ideológicos dos grupos dominantes. Na atualidade defronta-se com desafios novos por causa da expansão do neoliberalismo e da globalização

Brevemente, descreve-se o contexto histórico, as buscas de liberação de difentes setores populares, em que nasce a pedagogia de Paulo Freire (C2) e acompanha-se o percurso do pensamento desse pedagogo brasileiro (C3) para penetrar na sua vida, seus sonhos, suas utopias e confrontar suas aportações teóricas com sua práxis pedagógico-políticas

Ainda analisa-se os conceitos de dialogicidade e inter-subjetividade crítica, em cima dos que se articula a pedagogia do oprimido. Estes, associados a critérios ético-críticos projetam-a como pedagogia da inclusão, conforme às necessidades e desafios provindos de um mundo em processo de globalização.

## RÉSUMÉ

Dans les années 60, Paulo Freire a développé une pédagogie de la libération, communautaire, populaire et anti-hégémonique comme une réponse aux besoins de transformations sociales des opprimés. Soutenant le rôle éminemment politique qu'occupe l'éducation cette pédagogie met en avant une conception de "la libération" bien plus étendue que le concept bourgeois de liberté. Guidée par les principes d'une éthique critique sa pédagogie dévoile tous les côtés négatifs du système impérial, contribue à mettre en valeur la subjectivité tellement bafouée par le passé et rend possible l'évolution des principes et des formes d'agir d'un esprit réellement démocratique. Cette proposition marque une rupture épistémologique avec d'autres courants pédagogiques. A travers de la conjonction d'une rationalité fortement marquée d'un esprit critique et d'un esprit libéral elle parvient à préserver et préciser les principes démocratiques. Ces qualités situent la pédagogie des opprimés comme une pédagogie de l'inclusion qui pourrait être à la base d'une société démocratique placée dans un monde globalisé.

Dans le présent ouvrage nous avons entretissé plusieurs remarques et réflexions sur l'enseignement (l'acte d'enseigner?). En tant que résultat historique d'une époque, l'éducation a été et continue à être dirigée par les objectifs politiques et idéologiques des groupes dominants. Dans l'actualité elle doit affronter des nouveaux défis du fait de l'expansion du néolibéralisme et de la globalisation.

D'une manière succincte nous décrivons le contexte historique et les mouvements de libération de divers secteurs populaires qui avaient lieu au moment ou était lancée la nouvelle proposition pédagogique de Paulo Freire. D'autre part nous suivons la trajectoire et l'évolution de la pensée de Paulo Freire pour ainsi éclairer ce qu'ont été sa vie, ses rêves

et ses utopies; ceci en même temps que nous essaierons de mettre en relation ses apports théoriques avec la réalité de ses agissements pédagogiques et politiques (sa “praxis”).

Pour finir nous centrerons notre réflexion sur les concepts de “Dialoguicité” (*Dialogicidad*) et d’“intersubjectivité critique” (*Intersubjetividad crítica*) autour desquels s’articule la pédagogie des opprimés et qui, en accord avec des critères éthiques et critiques la signalent comme une pédagogie de l’inclusion qui est en correspondance avec les besoins et les défis d’un monde en plein processus de globalisation.

## ABSTRACT

Paulo Freire has developed, during the sixties, a liberating, popular and anti-hegemonic pedagogy, developing an answer to the oppressed needs of social changes. Assuming the political character of the education, this pedagogy builds a wider concept of liberation than the bourgeois concept of freedom. Thus, this pedagogy, which is determined by critical-ethics criteria, make evident the negativity of the system, contributes to the rescue of the negated subjectivity and allows the development of democratic values and abilities. This pedagogic proposal induces an epistemological disruption with other pedagogic paradigms. It develops a critical rationality which, associated to a liberating rationality, contributes to search for and preserve democratic values. This characteristics turns the pedagogy of the oppressed into a *pedagogy of the inclusion*, which is the premise of a democratic society in a globalised world.

Some attention is deserved in this work to the action of education (Chap 1): The education, as an historical output, has fulfilled the political and ideological purposes of the dominant groups. The education meets, nowadays, new challenges as a consequence of the neo-liberalism expansion and the new globalisation.

Chapter 2 describes briefly the historical context and the liberation searches of the different popular groups, in which Paulo Freire's pedagogy arises. The course of the thoughts of this Brazilian pedagogue is analysed in Chapter 3 with the aim of understanding his life, his daydreams, his utopias and confronting his theoretical contributions with his political-pedagogical praxis.

Finally, chapter 4 analyses the concepts of "dialogicity" (*dialogicidad*) and critical inter-subjectivity. The pedagogy of the oppressed is based on these two concepts and when

associated to critic-ethical criteria, this pedagogy is turned into the pedagogy of the inclusion, in accordance with the necessities and challenges arising from a world in a process of globalisation.

## INTRODUCCIÓN

¿Por qué un nuevo trabajo o uno más sobre la pedagogía de Paulo Freire que se gestó en un clima de optimismo y esperanza en la liberación de los oprimidos del sistema?

¿Qué sentido tiene reflexionar sobre una pedagogía de la esperanza, desde los oprimidos y con los oprimidos, para la vida, cuando en la actualidad la ideología dominante nos prohíbe soñar? ¿Qué sentido puede tener discutir estos temas en un mundo que ha presenciado la caída del muro de Berlín, la derrota del Movimiento Sandinista en Nicaragua, el bloqueo económico de Cuba -pueblo al que no se le perdonan sus treinta años de autonomía y dignidad- cuando se proclama el fin de la historia, de las ideologías, de las clases sociales, el fin de la utopía? Sin duda alguna, porque Paulo Freire como ciudadano y como intelectual se opone, con fundamentos, al conformismo, a la aceptación acrítica del sistema, a la dominación, a la desesperanza. para él *"soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo de mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir. Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de*

*hacer la historia, como sujetos y objetos, mujeres y hombres. convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminarán por tener en el sueño también un motor de la historia. No hay cambio sin sueño como no hay sueño sin esperanza”<sup>1</sup>.*

El sueño se torna en una forma de “estar siendo”, nace de ella, es una necesidad de la propia naturaleza humana, al tiempo que la posibilidad de imaginar y reflexionar sobre un mundo menos perverso, menos malvado, donde quepan todos, es también una responsabilidad y un compromiso ético del intelectual para quien hace del conocimiento un espacio más de lucha; y lo es porque los discursos neoliberales -que con aires de triunfalismo soplan por todo el planeta- y la mundialización del mercado -que a su sombra se despliega- no tienen fuerza para destruir la existencia de clases sociales, los intereses antagónicos que ellas representan, como tampoco los conflictos, las injusticias y las luchas que ellas protagonizan.

En verdad, aunque estamos asistiendo a un nuevo tiempo histórico, las clases sociales, las mujeres discriminadas, los niños sin hogar, los campesinos empobrecidos y sin tierras, los grupos de indígenas, los ancianos y los enfermos, los grupos afro-latinos y la naturaleza misma, reclaman su derecho a existir, a vivir con justicia y dignidad, a soñar; y no sólo resisten, también luchan por sus propios intereses, por su humanización. *“El sueño de la humanización, cuya concreción es siempre proceso, siempre devenir, pasa por la ruptura de las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc. que nos están condenando a la deshumanización”<sup>2</sup>.*

En esta época, caracterizada por la globalización de la producción y las finanzas,

---

<sup>1</sup> Freire, P.: *Pedagogia da esperança*, pp. 91.

<sup>2</sup> FREIRE, P.: *Pedagogia da esperança*, pp. 99.

por un marcado desarrollo tecnológico, por el predominio de las leyes del mercado como reguladoras de las relaciones humanas y por la difusión de la "cultura global", se han agudizado las desigualdades, la polarización socioeconómica a nivel nacional, y se han erosionado los referentes que contribuían a gestar la subjetividad individual y colectiva. La actual ausencia de un modelo económico, social y político alternativo al capitalismo ha favorecido, por una parte, el predominio de la desesperanza; por otro, ha posibilitado que la competencia y el mercado se constituyan en productores de nuevos significados y modeladores de nuevas subjetividades. Individualismo, preeminencia del más fuerte, violencia, corrupción, abuso, intolerancia, apatía e indiferencia frente a los más débiles, negación de lo diferente, incapacidad de comunicación, entre otras, se manifiestan como heridas que las nuevas reglas del juego han infligido a la sociedad humana. Esta realidad histórica que vivimos es una posibilidad, pero no es fatalmente la única, los seres humanos podemos manejar de tal manera esta circunstancia que nos permita transformarla en otra realidad histórica.

Es importante reivindicar, en este contexto socioeconómico y político, la importancia de una educación que -asumiéndose política y comprometida con la construcción de conocimiento como instrumento de lucha, de transformación- contribuya a denunciar el presente para anunciar un futuro más humano para los humanos. Es decir, una educación que, en lugar de propiciar la adaptación de los sujetos a la globalización neoliberal, promueva el desarrollo de condiciones subjetivas y comunitarias que permitan construir alternativas democráticas en el ámbito mundial

El diálogo intersubjetivo de la comunidad crítica de los oprimidos se presenta como la herramienta indispensable para "pensar acertadamente" y, *en la praxis, hacer realidad el* impulso esparanzado de la emancipación, de la construcción de una sociedad participativa,

incluyente, de la liberación, que deberá ser un proceso permanente por romper las amarras económicas, ideológicas, políticas y recrear la democracia económica y política en la era de la globalización.

La pedagogía del oprimido es, en mi opinión, la mayor contribución teórico-práctica que -desde Brasil primero y desde distintos rincones del Tercer Mundo después- se ha producido en este siglo en el campo de la educación. Este trabajo pretende contribuir a la apertura de un espacio de reflexión y de intercambio de pensamiento en torno al papel y la trascendencia de una pedagogía ético crítica en un mundo cada vez más globalizado.

No cabe duda de que Paulo, nordestino de nacimiento y mundial por su proyección, discutido y polémico, ha plasmado en su extensa obra, y en su fecunda praxis de educador, una forma singular de entender la educación.

Los trabajos de educadores progresistas en Brasil, México, Estados Unidos, y en otras partes del planeta, siguen mostrando la vigencia del pensamiento de Paulo entre investigadores y cuadros intermedios dedicados a la educación popular. Las diferentes lecturas e interpretaciones que de la propia pedagogía del oprimido se están haciendo hoy continúan contribuyendo sustantivamente a la formación de diferentes opciones en el campo pedagógico, especialmente en educación popular.

Aunque no comparto la caracterización de Freire como un metodólogo de la educación de adultos analfabetos es necesario reconocer que la mayoría de las obras posteriores, realizadas en el campo de la alfabetización de adultos, lo señalan como referencia. Asimismo, su trabajo ha contribuido a valorizar y entender mejor y de forma más significativa, el campo específico de la educación de adultos. Indiscutiblemente, la dimensión de su propuesta, así como la profundidad de su reflexión sobre las formas de aprender (más que con lo que se debe aprender) lo transformó en un filósofo de la

educación y un teórico-práctico de la pedagogía crítica.

Son muchos los ámbitos intelectuales y prácticos en los cuales el pensamiento de Freire alcanzó estatuto académico. por el caudal heurístico que contiene, no sólo se ha proyectado a otros sectores de la educación y de la teoría pedagógica en general; su proyección también se ha reconocido en la animación sociocultural, en la cultura popular y en el desarrollo comunitario, entre otros. Además de su relevancia en las ciencias sociales, corresponde también señalar, por un lado, la influencia directa de Paulo en la Teología de la Liberación, como lo reconocen varios de sus seguidores, y por otro la recepción de su obra en la Filosofía de la Liberación.

El compromiso explícito de Paulo Freire es con los oprimidos del Tercer Mundo, pero su influencia no se reduce ni se limita geográficamente a esos países, pues en el llamado Primer Mundo también existen oprimidos, numerosos sectores en el interior de las sociedades ricas también sufren enormes desigualdades sociales y discriminaciones. La propuesta freireana trasciende este límite, que podría denominarse geográfico o económico: en la concepción freireana la "conscientização" es un fenómeno eminentemente humano, independientemente del contexto, todos los hombres y mujeres tienen necesidad de leer su realidad para -dialécticamente- transformarla-transformándose, es decir, tornarse sujetos de su propia historia, humanizarse.

Pienso que la teoría y la praxis freireana dan lugar a una nueva ética, inspirada en el *ser humano en el mundo, en el ser en el mundo con el otro y consigo mismo*. Para Paulo la unidad en la diversidad es necesaria; y, aunque reconoce que las diferencias entre etnias, personas y grupos pueden dificultar un trabajo en unidad, se apoya en las coincidencias de los objetivos por los que los "diferentes" luchan para generar condiciones de diálogo en una sociedad multicultural. Sienta las bases de una nueva ética que, si bien no tematizó, está

inmersa en las relaciones dialógico-intersubjetivas para la transformación de la realidad en una sociedad progresivamente más democrática, más justa y más fraterna. A esa ética se enfocan las reflexiones y propuestas del presente trabajo cuyo propósito es, por una parte, ofrecer un análisis del pensamiento freireano y, por otra, subrayar la vigencia de la propuesta pedagógica freireana para la construcción de un futuro más humano para la humanidad.

Para desarrollar estas ideas he organizado el trabajo en cuatro capítulos. En el primero he tejido algunas reflexiones acerca de cómo la educación se ha presentado en el devenir histórico al servicio de los intereses de las clases dominantes. Asimismo se indican algunos de los desafíos que debe enfrentar en la actualidad, en un mundo en proceso de globalización. En el segundo capítulo, a modo señalativo, describo algunas expresiones sociales que muestran las búsquedas de liberación que se expresaban en el contexto que dio origen a la pedagogía del oprimido. La formulación de la pedagogía del oprimido tiene también vinculación con la propia vida y subjetividad de Paulo Reglus Neves Freire, por esta razón el tercer capítulo está dedicado al esbozo de su biografía, que con organización cronológica aparece en el anexo 1. El cuarto capítulo analiza la crítica freireana a la educación vigente, la propuesta pedagógica que se desarrolla a partir de la dialogicidad e intersubjetividad crítica de la comunidad de oprimidas y oprimidos, señalando el paradigma filosófico en la obra freireana, la característica política de la educación y el carácter ético crítico de la pedagogía del oprimido. Los conceptos de dialogicidad e intersubjetividad crítica, asociados a criterios ético-críticos, proyectan la pedagogía de la inclusión como alternativa pedagógico-democrática que respete la diversidad y posibilite el intercambio cultural, lingüístico, sin pretender homogeneizar las diferencias. La obra freireana es muy vasta y la recorro para confrontarla con la praxis pedagógica del autor. Sin embargo, al

analizar los conceptos arriba citados, he puesto especial atención en su principal obra: *Pedagogía del oprimido*, en la que se encuentran condensados la mayor parte de sus ideas y conceptos que luego, en obras posteriores, retomará para profundizar y ampliar su reflexión. Finalizo el análisis, en las consideraciones finales, con algunos puntos que a mi juicio son aportes innegables de la pedagogía de Paulo Freire y la constituyen en una alternativa pedagogía-democrática para una sociedad en proceso de globalización.

Por último, anexo un listado de términos freireanos que espero contribuya a que el lector no familiarizado con esta propuesta pueda entrar en diálogo crítico con el autor de la pedagogía del oprimido.

## **CAPÍTULO I**

### **CONSIDERACIONES EN TORNO AL ACTO DE ENSEÑAR Y APRENDER.**

*“O ato de ensinar-aprender forma, integra a nossa construção como seres humanos, transmitindo e renovando as tradições, impulsionando nossa história enquanto indivíduos... gerando cultura”. P.B. Gonçalves e Silva.*

*La "separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no sólo es irreal sino peligrosa. Pensar la educación independientemente del poder que la constituye, desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento. O bien, tomar la educación como palanca de la transformación de la realidad... sin embargo, no es la educación la que conforma la sociedad de cierta manera, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan” P. Freire.<sup>1</sup>*

#### **A. Educación como acto de cultura**

Podemos afirmar que la educación es una práctica de todos los pueblos a lo largo de su desarrollo histórico. Desde épocas muy tempranas, los grupos sociales -ya constituidos en organizaciones tribales, o formas más desarrolladas como ciudades estados o naciones- han

---

<sup>1</sup> Freire, P.: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, pp. 87-88.

actuado en el ámbito educativo. Independientemente del grado de simplicidad o complejidad del desarrollo social alcanzado, tanto en la antigüedad como en la época actual, todos los grupos sociales han actuado, y actúan, en ese ámbito. Aunque en grados y con procedimientos diferentes, los adultos enseñaron y enseñan, a las generaciones más jóvenes, las reglas de convivencia establecidas por el grupo y que regulan la vida cotidiana del mismo, así como las técnicas para la fabricación y el uso de herramientas para la producción de alimentos y la vestimenta, y en general para la satisfacción de sus necesidades básicas. En la convivencia -y mediados por el lenguaje- se han ido transmitiendo-adquiriendo los conocimientos sobre la producción de bienes, los mitos, las ideas, las costumbres y las tradiciones que determinan la conciencia del ser comunitario pues

*“...el saber interpreta y organiza la experiencia de los sujetos y permite, a la vez, el reconocimiento colectivo de una misma noción de realidad”<sup>2</sup>.*

Las generaciones jóvenes se preparan para su desempeño en la vida adulta según una determinada concepción sobre el papel que el individuo debe desempeñar en la sociedad, de acuerdo con los fines y valores por ella sustentados. Esto manifiesta que existe una ideología que sustenta y orienta al acto cultural de educar, entendido éste como el conjunto de mecanismos de que dispone la sociedad para integrar a los jóvenes en sus sistema de valores sociales, religiosos, económicos, políticos y culturales. Así lo manifiesta Emile Durkheim:

*“En las ciudades griegas y latinas, la educación enseñaba al individuo a subordinarse ciegamente a la colectividad, a convertirse en esclavo de la sociedad... En Atenas se trataba de formar mentes delicadas, carutas, sutiles, amantes de la medida y de la armonía, capaces de apreciar la belleza y los*

---

<sup>2</sup> Martine, S. “Saber popular e identidad”, pp 139-162

*placeres de la pura especulación; en Roma, se deseaba ante todo que los niños se hiciesen hombres de acción, entusiastas de la gloria militar, indiferentes a todo cuanto concernía a las artes y las letras*<sup>3</sup>.

O como lo expresa Paul Fauconnet:

*"La educación dispensada en Esparta era la civilización lacedemonia creando espartanos para la ciudad lacona; la educación ateniense, en los tiempos de Pericles, era la civilización ateniense creando hombres acordes con el tipo de ideal de hombre, tal como lo concebía Atenas en aquella época, para la ciudad ateniense y, al propio tiempo, para la humanidad, tal como Atenas se la representaba en sus vinculaciones con ella"*<sup>4</sup>.

Todo proceso de enseñanza aprendizaje es, por lo tanto, un acto de cultura orientado hacia un fin que evidencia el carácter no neutro de cualquier acto educativo. La educación, por su naturaleza misma, es política.

A lo largo del proceso de crecimiento y desarrollo de la sociedad -ya sea porque algunos sectores de ella van tomando conciencia del valor social de la educación sistematizada; sea en virtud de la necesidad de dar respuestas a las nuevas situaciones que las condiciones de vida van generando- en acciones conscientes e intencionales para socializar los conjuntos de conocimientos sistematizados, tales como la tecnología de producción o los valores sociales. Surge entonces la educación formal institucional.

La escuela aparece cuando se crean instituciones, cuya finalidad es transmitir a las generaciones jóvenes la cultura, o elementos de ella, tales como la alfabetización, habilidades manuales o tecnológicas.

---

<sup>3</sup> Durkeim, E.: *Educación y sociología*, pp. 41-42.

<sup>4</sup> Fauconnet, P.: "La obra pedagógica de Durkeim", pp. 10.

*"La escuela es, por lo tanto, la institución investida de la función social de enseñar y por eso mismo de definir lo que es legítimo aprender"*<sup>5</sup>.

A partir de esto, se asocia el acto de educar al hecho de tener acceso a la cultura letrada<sup>6</sup>, escolar, académica, ligada, de forma visible o invisible, al modelo de desarrollo industrial, económico, político y científico dominante de la sociedad.

Desde la Edad Media y a partir de la Didáctica Magna, del pensador moravo Juan Amós Comenio<sup>7</sup>, la sociedad ha preconizado que la educación formal, institucionalizada, al enseñar todo a todos, es capaz de producir el fenómeno de la transformación humana. Así entendida, la educación produciría un nuevo tipo de hombre a quien le daría como beneficio la mejora individual material y moral.

En esta perspectiva, la escuela se constituye en la institución transformadora: de la "ignorancia" en "inteligencia", de la "barbarie" en "civilización"<sup>8</sup>. Contribuye también para convertir a las sociedades europeas (feudales y nacionalistas) en capitalistas, luego de lo cual

---

<sup>5</sup> Bechelloni, G. "Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del poder cultural al análisis de los procesos de cambio", pp. 20.

<sup>6</sup> Cuando en el siglo XV, Johannes Gensfleisch Gutenberg consigue y difunde el arte de imprimir textos, "la cultura pasó de golpe de una virtual oralidad primaria al ámbito textual". (Zavala Ruiz, Roberto: *El libro y sus orillas*, pp. 16). Con ello, la palabra escrita y el dominio de la lecto-escritura pasan a ser instrumentos de dominación. Recordamos con Olivier Reboul que "por el lenguaje [oral o escrito] la ideología le ahorra al poder el recurso a la violencia, suspende[lo torna más sutil] el empleo de ésta, o la reduce al estado de amenaza. Por el lenguaje, en fin, la ideología legitima la violencia cuando el poder tiene que recurrir a ella, haciéndola aparecer como derecho, como necesidad, como razón de estado, en suma, disimulando su carácter de violencia". *Lenguaje e ideología*, pp. 34.

<sup>7</sup> Juan Amós Comenio (1592-1670), hijo de una familia acomodada, nació en Moravia; estudió en Herborn y Heidelberg, viajó por Holanda e Inglaterra y en 1638 fue a Suecia, donde ayudó a organizar las escuelas de ese país.

<sup>8</sup> A fines del siglo pasado, esta concepción también se expandió en el sur de América Latina y citemos, a modo de ejemplo, los encendidos discursos de J. P. Varela, en Uruguay y D. Sarmiento, en Argentina, y las numerosas polémicas de Varela con C. M. Ramírez, con respecto de los males de la ignorancia en la sociedad rioplatense, de los beneficios sociales que implicaba dar instrucción popular, tanto en lo que concierne a la estabilidad política como de movilidad social, esfuerzo al que se abocaron

procede a mantener, reproducir y reforzar las formas capitalistas de organización<sup>9</sup>, convirtiéndose la escuela, y la educación por ella impartida, en instrumento ideológico de las clases hegemónicas, desempeñando un papel fundamental en la historia de los pueblos que se afirmaron en el campo político, económico o religioso en un momento particular de la historia occidental.

En el período feudal -según Carnoy<sup>10</sup>- la escuela cumple una función de cambio: hace que campesinos y artesanos pasen de la estructura feudal -de apego a la tierra, con cierta posibilidad de control sobre la organización de sus actividades laborales y distribución de su tiempo- a la estructura capitalista en la cual, como empleados u obreros de una industria, dependen de otros para trabajar y obtener su sustento. Este proceso de cambio, de una estructura social a otra, implica la inevitable ruptura del individuo con sus raíces culturales<sup>11</sup> (supresión de las tradiciones, por ejemplo) para, como migrante, adoptar e integrarse a la cultura urbana.

Con la expansión de las formas de producción capitalista, el concepto de transformación humana tomó características similares a la teoría de la acumulación de capital. La escolaridad aumenta el "valor" de mercado para aquellos que acrediten instrucción escolar, generalizando así la concepción de que la educación formal produce crecimiento económico nacional y ascenso del status social en lo individual.

---

<sup>9</sup> Véase: *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* del filósofo Althusser; *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza* de los sociólogos P. Bourdieu y J. C. Passeron, y *Schooling in capitalist America* de los economistas Bowles y Gintis.

<sup>10</sup> Carnoy, M: *La educación como imperialismo cultural*, 1993

<sup>11</sup> No obstante, sin entrar en el análisis del fenómeno de "desenraizamiento", para aproximarnos al tema del desenraizamiento cultural y éste como efecto de la migración del campo a la ciudad, recomendamos los trabajos de: Weil, Simone: *A condição operária e outros estudos sobre opressão*; Bosi, Ecléa: "Cultura e desenraizamento", pp. 16-41; Gigante, Moacir y otros: "Memória e cotidiano: uma experiência com o ensino da história nas primeiras séries de Primeiro Grau".

*“Se le asigna a la educación un papel decisivo: posibilitar la movilidad social. Dos son los mecanismos para lograrlo: la superación de las ‘carencias’ culturales y la calificación de la mano de obra que requiere el aparato productivo. Desde este enfoque la idea de ascenso individual, combinada con la movilidad social, se generaliza y es entendida como crecimiento y mejoramiento económico nacional. El ascenso y movilidad social, que se produce en el plano individual, es extendido a la sociedad en su conjunto y, erróneamente, adjudicado al plano nacional, cuando en realidad, este ascenso individual, propio de sectores medios, sólo sirve para acentuar las diferencias sociales profundizando los niveles de postergación de los grupos marginados...”<sup>12</sup>.*

La divulgación de esta concepción ha inducido a creer que una sociedad es “inculta” si su población ha asistido poco a la escuela. Asimismo, a los individuos que no poseen una cultura académica se les etiqueta de “bárbaros” u “holgazanes”. Por esta misma concepción se considera “culta” o “civilizada” a la sociedad, o grupo dentro de ella, que la ha frecuentado, y que éste es el requisito necesario para participar de los beneficios del progreso material.

De la misma forma, se ha difundido la idea de que la educación escolar es la llave para mejorar el salario, alcanzar el éxito laboral y una posición social más elevada. Esta idea de movilidad social, unida al postulado democrático de igualdad de acceso para todos los individuos a la educación formal, produjo como consecuencia el incremento del número de estudiantes que intentan ingresar a la escuela (evidenciado en la demanda de matrícula); y generó la esperanza de los más pobres de gozar de una vida social más justa, de garantizar el sustento de sus vidas, así como la satisfacción de sus necesidades materiales.

Cabe preguntarnos ¿A todos los sujetos de los distintos grupos o clases sociales, que frecuentaron y frecuentan esta escuela, les ha sido otorgado el derecho de disfrutar de los

---

<sup>12</sup> Castro, M.I. “Educación no formal y desarrollo rural”, pp. 17-25.

beneficios, socialmente producidos, que caracterizan el progreso material? Asimismo, deberíamos buscar el por qué las estadísticas reflejan altos porcentajes de analfabetismo en Latino y Centroamérica.

Tanto Carnoy como Gutiérrez<sup>13</sup> sostienen que aunque nuestras sociedades asumieran una política de aumento de producción y consumo de escolaridad (creando más instituciones de enseñanza y dotando de mejores recursos didácticos a las ya existentes), ello no significaría un cambio en las formas de relación de la producción, ya que la igualdad social no es producto de mayor o menor escolaridad, sino de las estructuras socioeconómicas, por ser éstas las que producen miseria, injusticia, exclusión y al propio sistema de educación vigente.

## **B. Escuela y colonialismo**

Al pensar la escuela institución desde la óptica de la realidad latinoamericana, es pertinente tomar en cuenta su contexto de origen, pues ella se implementa y se difunde en nuestro continente -en líneas generales- en el marco del proceso colonizador europeo. Si bien es posible encontrar en la educación escolar influencias de las culturas en las que fue introducida, la escuela mantuvo preponderantemente la concepción de los colonizadores y el modelo por ellos adoptado. Juntamente con esto vale recordar que la educación europea llega a las colonias hispanas y luso-americanas de la mano de la iglesia y la conversión.

Weinberg afirma que:

---

<sup>13</sup> Carnoy, M.: op cit. Gutiérrez, F.: *Educación como praxis política*.

*"...los establecimientos de enseñanza superior<sup>14</sup> del Nuevo Mundo fueron impuestos según el modelo de la potencia conquistadora, cualesquiera hayan sido los ideales que a ésta se le atribuyan, y sin tomar jamás en cuenta las necesidades de las ciudades o regiones donde se implantaba [...] señalamos -continúa Weinberg- su preocupación excesiva con los aspectos formales y legales; su desconocimiento de los problemas que plantea la realidad, pues las universidades parecen desenvolverse en un vacío histórico que sólo llenan bulas, breves, estatutos reales, confirmaciones, privilegios, cédulas, ceremonias, formalidades, organización, conflictos entre órdenes religiosas, etc".<sup>15</sup>*

Así, la estructura escolar metropolitana en las colonias respondía a las necesidades e intereses de los inversores y de la cultura metropolitanos. Las escuelas tenían como finalidad la formación de *elites* indígenas –cooptación de líderes– que se constituían en intermediarios entre los intereses comerciales metropolitanos y la mano de obra indígena y esclava en las plantaciones o en las minas. Estas *elites* criollas contribuían a la incorporación de los pueblos indígenas sometidos a la producción de materias primas demandadas en los mercados metropolitanos. Asimismo estos grupos criollos, culturalmente europeizados, fueron los promotores del cambio de estructuras sociales tradicionales a estructuras imperiales y coloniales

Por su elocuencia reproduzco el siguiente texto:

*"No a todos los niños se enseñaba a leer, escribir, y contar, sino a aquellos únicamente que el bien público lo aconsejaba, para que entre ellos se eligiese más tarde, al Alcalde, los regidores, magistrados, escribanos, procuradores, prefectos de iglesia y médicos."<sup>16</sup> Estos pocos niños a quienes se*

---

<sup>14</sup> Por su importancia y en orden de su fundación se pueden citar la Universidad de San Marcos de Lima, fundada el 12 de mayo de 1551, la de México el 21 de septiembre de 1551

<sup>15</sup> Weinberg, G.: "Modelos educativos en el desarrollo de América Latina", pp. 47. Subrayados en la fuente.

<sup>16</sup> El subrayado es mío.

*otorgaba este honor sobre los demás pertenecían, en su mayoría, a las familias de los caciques y de los indios principales. Llegaban a leer admirablemente tanto en guaraní como en español y latín, y muchos escribían con letra tan elegante que no desmerecía de los más bellos caracteres tipográficos”.*<sup>17</sup>

De lo anterior se deduce, en primer lugar, que en la región llamada Misiones del Paraguay -enclavada entre los ríos Paraguay y Uruguay, donde los jesuitas organizaron la vida religiosa, política, social y económica de miles de habitantes indígenas- el “honor” de ser alfabetizado era un “privilegio” al cual podían acceder solamente los miembros de la clase hegemónica de la sociedad prehispánica. En segundo lugar, se evidencia que la finalidad de la educación europea en las colonias era la instrucción de una élite, que se constituyera en el grupo dominante “criollo” al servicio de los intereses de los colonizadores.<sup>18</sup>

Finalmente, advertimos que la acción educativa dirigida a las poblaciones indígenas las expuso a un proceso de aculturación al inculcarles hábitos de disciplina, de organización y de valoración del trabajo según concepciones europeas, y por lo tanto como dice Gilberto Freyre, “se lo[s] estaba desguarneciendo del ‘escudo protector’ de su propia cultura”<sup>19</sup>.

La escuela no sólo no crea las condiciones en que los alumnos puedan comenzar a tomar conciencia de su situación y, por lo tanto, a liberarse, es decir, a comprender y decidir sobre el proceso y los cambios de su vida, sino que contribuye a que aquellos se “amolden” a los roles económicos y sociales de la estructura social.

---

<sup>17</sup> Apud. Peramás, J. M.: La república de Platón y los guaraníes, pp. 72.

<sup>18</sup> Conviene tener en cuenta la observación de M. Gadotti: “Los jesuitas... por fuerza de las circunstancias tenían que actuar en el mundo colonial en dos frentes: la formación burguesa de los dirigentes y la formación catequética de las poblaciones indígenas. Eso significa: la ciencia del gobierno para unos y la catequesis y la servidumbre para otros”. *Historia de las ideas pedagógicas*, Siglo XXI, 1998, pp. 56.

<sup>19</sup> Freyre, G.: *Casa grande e Senzala*.

Cabe, además, señalar que el sistema educativo colonial permanece sin grandes modificaciones después de los movimientos de independencia de los países latinoamericanos.

*"La relación entre la ex colonia y el ex colonizador -dice Carnoy- es de muchos modos más fuerte en lo económico y cultural que durante la administración colonial... Una vez asentada la dependencia económica, política y/o cultural, queda asegurado el carácter imperial de la escuela. Los cambios en la metrópoli se transmiten al grupo dependiente por medio de las escuelas y otras instituciones".<sup>20</sup>*

La escuela contribuye a crear y mantener, entre los individuos y grupos de una sociedad dada, relaciones de colonizador-colonizado, en las cuales el colonizador justifica y legitima su proceder en lo que, según él, es "la falta de cultura", pocas aptitudes para el desempeño de un trabajo, del colonizado. Éste, aceptando como verdadera la visión que de él tiene el colonizador, se torna pasivo, no piensa la posibilidad de un cambio, pues se le ha hecho creer que es incapaz de realizarlo. Según la visión de Paulo<sup>21</sup>, dentro de esta dinámica una clase social coloniza a otra, los hombres a las mujeres, los individuos blancos a los negros e indígenas. Según este mismo autor, lo que caracteriza a la escuela es su intento de mantener a los individuos en la "cultura del silencio", es decir, que se acepten como naturales las relaciones y las estructuras opresivas que las generan, y que legitiman como racional lo irracional.

¿Cuál será la visión y comprensión que sobre esta realidad tienen los "fracasados", estos hombres y mujeres, sean niños, jóvenes o adultos?

La experiencia propia y de otros colegas, durante varios años de trabajo en las escuelas, nos permite confirmar en la práctica los datos que provienen de las estadísticas -asi como las

---

<sup>20</sup>Carnoy.M. *La educación como imperialismo cultural*, pp. 31.

<sup>21</sup>Freire, P. *Pedagogía do oprimido*, pp 51 y "Cultural action for freedom"

investigaciones realizadas en distintos países de nuestro continente- y que reflejan el alarmante fenómeno del “fracaso escolar”.

Como docentes y como trabajadores de la educación, oportuno sería preguntarnos: ¿Quién “fracasa”? ¿El alumno, el maestro, el propio sistema escolar, cultural y social o la sociedad total?

Tras las etiquetas de “incapacidad innata”, “falta de cultura” o “carencia de dones” se culpa al estudiante y se justifica su exclusión de la vida participativa -de la escuela primero y de la sociedad después- contribuyendo a reforzar la baja autoestima en el niño pobre, que la sociedad, por medio de su situación de clase, ya ha introyectado en él.

*“La sociedad refuerza con la escuela y otras instituciones la imagen de incompetencia e ignorancia que de sí se hacen los que no triunfan en la escuela”<sup>22</sup>.*

Aunque la institución no ha querido reconocer su dimensión socio-política y enfatiza su carácter tecnocrático, de corte utilitario con aparente “neutralidad”, la escuela, por lo que “da” y por lo que deja de “dar” se manifiesta como la inculcadora ideológica. La educación que ella imparte transmite una ideología, que se expresa en la forma de ver, de aceptar o rechazar, de pensar y de interpretar la realidad; en las preferencias estéticas; en las formas lingüísticas y las valoraciones que de ella se hacen; en los criterios que se utilizan para elegir los programas de enseñanza y en los contenidos programáticos que se imparten; en la organización jerárquica de las relaciones entre alumnos y maestros, entre maestros y directores; en los criterios y las formas de evaluación del aprendizaje; en el ocultamiento del carácter naturalmente político de la educación.

---

<sup>22</sup> Carnoy, M.: *La educación como imperialismo cultural*, pp. 25.

*"Pero, al mismo tiempo, es un espacio que puede ser aprovechado para analizar esta situación y buscar alternativas que propicien otro tipo de experiencia educativa"<sup>23</sup>.*

La institución escolar es un espacio con contradicciones y puede convertirse en un espacio de ampliación de la capacidad crítica y creativa de las alumnas y los alumnos; de estímulo a la curiosidad y a la pregunta, a la duda y a la búsqueda de alumnos y maestros y, en última instancia, de generación de conciencia sobre la realidad.

### **C. Corrientes Críticas En Educación**

En las últimas década de este siglo, se acentúan y radicalizan las críticas a la educación y a la escuela. Éstas provienen tanto del campo de la filosofía como de la sociología y constituyen lo que se ha denominado corriente crítico-reproductivista.

Algunas reflexiones interesantes pueden ser encontradas en los trabajos de Louis Althusser, Claude Baudelot y Roger Establet, Pierre Bourdieu y Jean C. Passeron<sup>24</sup>. A partir de la década del 70, los trabajos de estos autores, originados en los países centrales del capitalismo, comienzan a reflexionar y analizar la relación entre educación y sociedad y establecen conexiones entre el hacer escolar, la reproducción de la división del trabajo y el proceso de acumulación.

¿Qué es lo reproducido por la escuela? En general afirman que la institución escolar reproduce las diferencias existentes en la sociedad. En la interpretación de Althusser, la

---

<sup>23</sup> Escobar Guenero, M. *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, pp. 111.

<sup>24</sup> Althusser: *Los aparatos ideológicos del estado*, Baudelot-Establet, *La escuela capitalista*, Bourdieu-Passeron: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*

escuela capitalista se orienta para reproducir la sociedad mediante una acción pedagógica que impone y divulga la cultura de la clase dominante. Según Bourdieu y Passeron, en el ámbito cultural, se reproducen las formas de relación con la cultura dominante. El hecho de considerar la cultura dominante como “la cultura” la transforma en capital cultural, coloca en ventaja a quien la posee y legitima su papel de dominador. Los niños y niñas de las clases o grupos dominantes participan, por la pertenencia de clases, de las mismas propiedades culturales que la escuela vehicula, en tanto que los niños y niñas de las clases no privilegiadas están inmersos en otro padrón cultural, el de la clase subalterna, desvalorizado ante el paradigma cultural que se considera “verdadero” en la sociedad.

La educación impartida por la escuela atiende a las necesidades de la clase dominante y transmite los valores y sus visiones de mundo. Conviene recordar con Arroyo que

*“...en la historia de la educación la escuela nació para la clase dirigente y después se extendió a las clases medias”<sup>25</sup>.*

Al transmitir la cultura de la clase hegemónica, la escuela contribuye a legitimarla y refuerza las injustas desigualdades, socialmente producidas, con la que los distintos grupos sociales llegan al proceso escolar, y las encubre; es así como interpreta las dificultades de aprendizaje y las diferencias de esfuerzo en la asimilación de la cultura escolar, como producto de la falta de talento y capacidad por parte de los niños y jóvenes provenientes de clases o grupos sociales no privilegiados<sup>26</sup>.

---

<sup>25</sup> Arroyo, M.: extraído del debate del tema “*Dimensão pedagógica da Opção pelos pobres*” en el XI Congreso Nacional de la AEC- Brasil. Afirmación similar se encuentra en Luzuriaga, citando a Lutero que en 1527 ya señalaba que “*la educación pública se destinaba en primer lugar a las clases superiores burguesas y secundariamente a las clases populares, a las cuales se les debería enseñar sólo los elementos imprescindibles, entre los cuales estaba la doctrina cristiana reformada*”. Luzuriaga, L: *História da educação pública*, pp. 7-8.

<sup>26</sup> Aratájo-Olivera, S.S.: *O que “Tapes” criou? Análise de uma prática de educação, que se pretendia libertadora, no Uruguai*, pp 18.

Por un lado, la institución escolar valoriza exclusivamente la cultura dominante: sus modales, sus preferencias estéticas, sus comportamientos; por otro, la estructura escolar está construida imitando las estructuras jerárquicas de la sociedad capitalista; por otro más, las prácticas de la institución -ritos, formas de transmisión del contenido curricular y de evaluación del aprendizaje, lenguaje y formas de expresión- reflejan las concepciones de la sociedad. Además de todo esto, la escuela reproduce las diferencias sociales transmitiendo tipos de conocimientos diferentes según las clases<sup>27</sup> como lo mostraron Baudelot y Establiet al constatar la existencia de dos redes escolares: una para la burguesía y otra para el proletariado, por lo cual calificaron a la escuela de dualista.

Desde el momento en que aparece el concepto de reproducción, como instrumento de análisis de las relaciones entre sociedad y escuela, ha sufrido diferentes críticas. Es así como ha surgido otra opción teórica e ideológica que permite interpretar, desde otro ángulo, las relaciones entre escuela y sociedad. Las teorías de la resistencia aparecen como una propuesta para superar las teorías pesimistas de la reproducción cultural y social, criticando a estas posiciones y por extensión a los estudios que pasaron a ser denominados reproductivistas. Los trabajos de P. Willis, M. Apple y H. Giroux<sup>28</sup> toman el concepto de resistencia como punto de partida para redefinir la importancia del poder, la ideología y la cultura como mediadores de las relaciones entre escuela y sociedad.

Estos pedagogos vienen a mostrar que los mecanismos de reproducción cultural y social no son tan determinantes, pues en los propios trabajos de los autores que se basan en esa teoría, se encuentran elementos de oposición y contestación, sean institucionales o no.

---

<sup>27</sup> Araújo-Olivera, S. S.: op. cit., pp. 19.

<sup>28</sup> Apple, M. *Education and Power: Ideología e currículo*. Willis, P.: *Learning to labor*. Giroux, H.: *Teoría crítica e resistência em educação*.

Algunas veces los actos de resistencia surgen como rebeldía, otras como boicot e indisciplina y hasta pueden no manifestarse con claridad o permanecer en estado latente en aquellos alumnos que no quieren exponerse y no lo expresan. Para conocer y distinguir las diferentes formas de resistencia es necesario analizar todas las situaciones en que se sospecha que esos comportamientos de oposición estén presentes. Asimismo es necesario que sean analizados en un contexto amplio y con la ayuda que los mismos involucrados puedan dar sobre la interpretación de su modo de actuar. Esta teoría señala el carácter dialéctico de la acción humana, hecho por el cual la dominación no puede ser entendida como una situación estática, acabada<sup>29</sup>.

Orientado por la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, Giroux hace la crítica al pensamiento crítico reproductivista y pone en evidencia sus limitaciones pues ignoran las posibilidades de resistencia y de lucha antihegemónica. Partiendo de los conceptos de conflicto y resistencia pone al descubierto la importancia del poder de la ideología y de la cultura como elementos articulados en las relaciones entre escuela y sociedad hegemónica.

Apple, analizando las prácticas curriculares de las escuelas estadounidenses, verifica las relaciones entramadas entre sexos, razas y clases sociales y las correlativas formas culturales de resistencia. Según este autor, la escuela, si bien es un aparato del estado, es una institución reproductiva y productiva de las relaciones sociales.

Cabe mencionar los aportes de Martin Carnoy, Peter McLaren, Myles Horton cuyos trabajos<sup>30</sup>, comprometidos con una transformación radical de la sociedad, generan una visión de esperanza y posibilidad para las clases oprimidas que luchan por espacios plurales, que

---

<sup>29</sup> Araújo-Olivera S.S.: op cit., pp.20.

<sup>30</sup> Carnoy: *Educação, economia e Estado; Estado e teoria política; Escola e trabalho no Estado capitalista.*; Ma Laree: *La vida en las escuelas.* Horton, M – Freire, P, *We make the road by walking.*

fortalezcan la identidad cultural, la comunicación y la comprensión intercultural, la desaparición de la discriminación o diferenciación social negativa.

Es innegable el aporte teórico de estas corrientes así como su pertinencia tanto para explicar procesos de reproducción cultural como el papel de la intervención de los sujetos para asumir el reto de cambiar el estado de cosas.

Dependiendo del marco teórico que se asuma, la escuela puede considerarse como una organización racional, neutra y apolítica; un espacio de dominación, de reproducción o de resistencia; un aparato ideológico del estado, una oportunidad de socialización donde los individuos se tornan seres sociales; un mecanismo de transmisión de la cultura y valores dominantes; un instrumento de movilidad social. A la escuela se le atribuye un papel en la articulación de las relaciones sociales sea para que ayude a que se transforme, para que quede como está, o en una actitud de indiferencia porque este no es su campo.

Considero que, si bien es cierto que -de la forma en que está organizada y estructurada- la escuela ayuda a reproducir las relaciones de dominación, de autoritarismo, de discriminación y exclusión -porque es resultado y no causa de una sociedad dada- ésta puede contribuir con la transformación y los cambios sociales. Pero para ello es necesario que la escuela cambie. Por ser un espacio social e históricamente construido, podemos imaginar una escuela mejor, que se convierta en un espacio que defienda el pluralismo como un valor en sí mismo; que privilegie el trabajo colectivo, la participación en la toma de decisiones; que se ejerciten habilidades cívicas (como argumentar, debatir, escuchar); que tenga como objetivo la formación moral democrática para avanzar en la construcción de prácticas sociales radicalmente democráticas.

#### D. Educación y globalización: el papel de la educación en la perspectiva neoliberal

*"...los sueños y las pesadillas están hechos de los mismos materiales, pero esta pesadilla dice ser nuestro único sueño permitido: un modelo de desarrollo que desprecia la vida y adora las cosas..."<sup>31</sup>.*

A partir de los 90, estamos presenciando un fenómeno de aumento y profundización del proceso de internacionalización del capitalismo, que se venía desarrollando desde la década de los 70, llamado "globalización". A fines de la década del 80, encuentra nuevas posibilidades de avance a causa de otro hecho: la caída del Muro de Berlín. Este muro era el símbolo de la separación entre dos modelos económicos e ideológicos que representaban dos concepciones de vida, también diferentes: el capitalismo y el socialismo. La caída del muro engloba un conjunto de sucesos que conducen al desmoronamiento del campo socialista, que se expresa en el colapso de la Unión Soviética, el ingreso de China a la economía de mercado y el mayor aislamiento de Cuba. A partir de estos hechos se ha dado por muerto al comunismo y al proyecto de sociedad socialista, y aparece el capitalismo como única opción factible de desarrollo de los pueblos.

Esta nueva modalidad de capitalismo es considerada por sus adeptos como el "capitalismo total", y aparece como fenómeno natural e irreversible, con pretensión de sociedad perfecta y por lo tanto totalizadora, lo que lleva a Fukuyama<sup>32</sup> a decir que *"la humanidad ha llegado al término de su evolución ideológica"* y que *"la democracia liberal*

---

<sup>31</sup> Galeano, Eduardo: *Ser como ellos y otros artículos*.

<sup>32</sup> Fukuyama, F.: "El fin de la historia y el tercer mundo".

*occidental es la forma final del gobierno de los hombres*" lo que equivale a afirmar el "fin de la historia".

Vale la pena hacer un paréntesis y dirigir la atención hacia la historia, para recordar que: 1) todas las ideologías dominantes han sido, por naturaleza, conservadoras; 2) para reproducir el sistema, las instituciones y las organizaciones sociales necesitan autopercebirse como eternas; 3) es de rigor científico analizar en perspectiva y ver más allá de lo que lo hace el sistema social vigente; 4) los cambios políticos, sociales y económicos, históricamente, no han sido logros espontáneos ni producto de procesos mecánicos, sino el resultado de las diversas modalidades impresas por las luchas sociales y políticas promovidas por los sujetos históricos ¿Cómo entonces decretar el "término de la evolución ideológica" de la humanidad?.

Según la lectura de algunos historiadores, se podría afirmar que ya existieron en el pasado modalidades particulares de mundialización<sup>33</sup>. Asimismo, se entiende que, desde sus orígenes, el capitalismo ha desarrollado un proceso de internacionalización, rompiendo fronteras geográficas y construyendo otras, a partir del poder de las empresas transnacionales sobre los de los gobiernos y las naciones. El fenómeno denominado globalización es entendido como un acelerado proceso de cambios que mundializan el sistema de mercados, donde las finanzas producen un rendimiento mayor que las actividades productivas; los sistemas de comunicación difunden las informaciones con diferencia de minutos respecto a la producción del hecho, traspasando las fronteras geográficas, disminuyendo espacio y tiempo y alterando

---

<sup>33</sup> "Pero esta globalización neoliberal es diferente de otras globalizaciones anteriores del siglo XX. Sobre todo la política de globalización que ejecutó el socialismo soviético, apuntaba a una integración de todos los seres humanos en ese proceso globalizante. Se trataba de una globalización por la inclusión de todos. La globalización neoliberal procede al revés. Con los mercados, globaliza la exclusión de los seres humanos". Hinkelammert, F.: *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, pp 116

los valores culturales, todo esto en función de los intereses del mercado, aun en contraposición con los intereses populares.

En el desarrollo de dicho fenómeno podemos señalar, por un lado, un mito ideológico, que transmite la idea de la desaparición de todas las fronteras, de la generación de un “nuevo orden mundial”<sup>34</sup> que posibilita relaciones independientes, la igualdad de oportunidades para los países involucrados, así como la idea de un Estado único y de una nueva racionalidad<sup>35</sup>. Es un discurso mitificador, que vacía de realidad las palabras.

*“Ese discurso cínico pretende convencer de que el mal es destino o sino, en lugar de hacer una crítica severa a un sistema que, aunque sin escasez, condena a gran parte de la humanidad al hambre y a la muerte”<sup>36</sup>.*

Esconde las profundas desigualdades, la estratificación, la agudización de las contradicciones en las relaciones de poder, los antagonismos y las diversas formas de opresión y de exclusión que se establecen entre los sujetos y las naciones. Este discurso esconde –según Amin– que *“el capitalismo, como modo de producción o como sistema mundial, es simultáneamente suicida y criminal, lo que quizás conlleve a genocidios masivos en las periferias, que están llamadas a rebelarse”<sup>37</sup>*. Por otro lado, se auto proclama como única opción posible y convoca a la homogeneización de los pueblos y las naciones con base en el

---

<sup>34</sup> Esta expresión es utilizada aquí para denominar a la organización de los países y sus pueblos en torno de un nuevo centro de poder económico y político.

<sup>35</sup> La globalización, sustentada por la ideología neoliberal, o idolatría del mercado, constituye una racionalidad a partir de éste, ya que le atribuye tanto la tendencia al equilibrio como la determinación óptima de los recursos, siendo éste, el mercado, el lugar de la razón. “La razón en la visión neoliberal es vista – dice Frantz Hinkelammert– como un mecanismo colectivo de producción de decisiones, como resultado del propio mecanismo del mercado. La razón de este extraño individualismo no es una razón individual. Su ser más íntimo es un sacrificium intellectus, la renuncia al juicio propio. Se trata de un individualismo que niega al individuo su razón subjetiva e individual. Ese individualismo es irracional y, a la postre, anti-individual”. *Crítica a la razón utópica*, pp. 77.

<sup>36</sup> Freire, P.: *À sombra desta mangueira*, pp. 71.

<sup>37</sup> Amin, S.: *Los desafíos de la mundialización*, pp. 91.

modelo del primer mundo. Pero aún podemos señalar lo que se constituye como la tendencia objetiva: la emergencia de nuevas relaciones, la universalización de valores, el aumento de la concentración del poder económico, un marcado predominio del capital financiero-especulativo, el aumento de las diferencias entre el Norte y el Sur, barreras migratorias, la imposición por parte de organismos internacionales de ciertos mecanismos o programas de reforma -como la desregulación del Estado respecto de políticas sociales, sobre medidas de recuperación de los déficits públicos, indicación de privatizaciones- y mayor aumento, por parte de los países ricos, del dominio tecnológico y científico.

La globalización se manifiesta a escala mundial en un nuevo modelo de relaciones económicas entre los países, consolidando y hegemonizando las políticas neoliberales<sup>38</sup>, así como el aumento y polarización de las desigualdades sociales, el hambre y el sufrimiento

*"...en el momento en que se reconoce que la producción mundial de alimentos atendería al doble de la población actual, es desolador constatar el número de los que llegan al mundo pero no se quedan, de los que quedándose, parten temprano afectados por el hambre"<sup>39</sup>.*

---

<sup>38</sup> Según Franz Hinkelammert, el neoliberalismo surge como respuesta a la crisis económica. La crítica neoliberal al Estado intervencionista, comenzó a gestarse en la década del 40, pero recién en la crisis económica de los 70 adquiere mayor vigencia. La corriente neoliberal entiende que la actual crisis económica deviene del capitalismo organizado por el Estado intervencionista, del cual se esperaba que evitara las causas de nuevas crisis mundiales. "Según el neoliberalismo, dice este autor, es el intervencionismo estatal la propia causa de esta nueva crisis. Por una vuelta sofista muy audaz, se declara a los intentos de evitar la crisis y de superarlas, como la causa misma de estas crisis". "De esta manera... hay desempleo porque la política del pleno empleo y de protección laboral lo provoca. Hay pauperización porque la política de redistribución de ingresos destruye los incentivos y lleva, por tanto, a un producto social menor que empobrece. El propio subdesarrollo aparece ahora como resultado del intervencionismo desarrollista, que solamente obstaculiza los esfuerzos de un desarrollo sano de la iniciativa privada. Y la crisis del medio ambiente existe, porque no se ha privatizado suficientemente el medio ambiente. Desde este enfoque neoliberal, el Estado intervencionista aparece como el gran culpable de la crisis económica actual, y la solución de la crisis se anuncia por una política de desorganización del capitalismo organizado" *Crítica a la razón utópica*, pp. 80 y sig.

<sup>39</sup> Freire, P.: *A sombra desta mangueira*, pp. 70.

lo que pone al descubierto la naturaleza malvada, perversa, antisolidaria y -usando la expresión de Freire- "la absoluta insensibilidad por la dimensión ética de la existencia".

Una de las señales que caracterizan la globalización económica es la internacionalización de los mercados que ha desatado un elevado grado de competencia, provocando el surgimiento de múltiples productos, la tendencia al agrupamiento y reestructuración de empresas, así como el traslado de las plantas de producción a países caracterizados por el bajo costo de mano de obra y escasas posibilidades de organización sindical. Concomitantemente, las empresas debieron buscar mecanismos nuevos -como la introducción de tecnología de punta- para aumentar la ganancia y la eficiencia de la producción y crear una racionalización de los procesos de producción.

Este proceso neoliberal de globalización ha sido posible por la incorporación de la ideología neoliberal sustentada por los países hegemónicos, que apoya y a la vez se apoya en un plan de reformas políticas, jurídicas, económicas, sociales y educativas, que aseguren la incorporación de todas las naciones a ese "nuevo orden mundial". Se funda en el respeto a la propiedad privada, al cumplimiento de los contratos y a la libre iniciativa, que articulan la libertad económica del mercado y el mercado como regulador de las sociedades.

*"En la visión neoliberal -escribe Hinkelammert- el hombre es libre en tanto y en cuanto los precios son libres. La liberación del hombre es consecuencia y también subproducto de la liberación de los precios. Haciendo libres los precios, el hombre se libera. Así, se niega cualquier libertad humana anterior a las relaciones mercantiles o anterior al mercado. Por lo tanto, se niega también cualquier ejercicio de libertad en cuanto éste pueda entrar en conflicto con las leyes del mercado. Libertad es mercado. [...] Libertad es el sometimiento del*

*hombre a las leyes del mercado, y no se reconoce ningún derecho humano que no se derive de una posición en el mercado*<sup>40</sup>.

Ya son visibles las consecuencias sociales de la implantación de este "nuevo orden mundial".

En lo económico, los intereses de la economía internacional están por encima de los intereses de las economías nacionales y éstas a su vez dependen cada vez más de los mercados internacionales que de las políticas económicas de cada país (las decisiones políticas de la economía nacional dependen cada vez más de las indicaciones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional); algunas economías nacionales son más sensibles a las vicisitudes de las economías de otros países ("efecto tequila", "efecto samba", "efecto dragón"). El capital financiero, que mediante medios de comunicación electrónica está permanentemente "circulando" en el planeta, da mayores rendimientos económicos que la producción de la tierra y la industria.

En lo social, el aumento de la privatización de servicios, la disminución y eliminación de las conquistas alcanzadas durante años de luchas populares, y el crecimiento de la desigual distribución de la riqueza, producen mayor pobreza en los sectores menos favorecidos de la mayoría de los países latinoamericanos.

González Casanova observa que, ya desde

*"...los ochenta y principio de los noventa, la mayoría de los indicadores señala que la pobreza ha aumentado dramáticamente en África Sud-Sahariana y en América Latina, así como en distintas regiones de Asia, hundiéndose en la miseria sobre todo a los menores de quince años, muchos de ellos con daños orgánicos, inclusive cerebrales, por desnutrición"*<sup>41</sup>.

---

<sup>40</sup> Hinkelammert, F. *Critica a la razón utópica*, pp. 79

<sup>41</sup> González Casanova, P. *El mundo actual. Globalidad, neoliberalismo y democracia*, pp. 16.

a lo que se suman la reestructura del mercado de trabajo, desempleo, aumento del empleo precario o informal y consecuentemente, la exclusión de gran número de trabajadores del mercado de trabajo formal, en medio de un contexto de debilitamiento de los movimientos de reivindicación de los trabajadores. El empobrecimiento, el bajo poder adquisitivo de los salarios y el creciente aumento de la tasa de desempleos, son condiciones que empeoran la situación real de trabajadores y obreros. No obstante que esta realidad vivida por numerosos grupos populares es indignante y da lugar a reclamaciones, aquellos se enfrentan a la necesidad de concentrar sus esfuerzos más en conservar su empleo que en luchar por mejorar sus salarios y sus condiciones de vida y trabajo; esta situación los desmoviliza de la lucha reivindicativa. El esfuerzo por satisfacer las apremiantes necesidades básicas limita sus posibilidades de organizarse y gestar proyectos alternativos de una *sociedad en la que todos quepan*. Los sectores populares, empobrecidos y debilitados, se ven enfrentados ante "*el fantasma de la exclusión generalizada y el desempleo mayoritario de trabajadores y clasemedios, [que] ya sin centralidad y sin combatividad juvenil... prefieren ser explotados a ser excluidos*"<sup>42</sup>.

Sostengo que, aunque la globalización es parte de la realidad, no es un hecho inexorable e irreversible, contrariamente a lo que sus adeptos pregonan. Ella es posible dadas las opciones políticas que se asumen –en el ámbito nacional– respondiendo a los intereses de grupos dominantes de carácter local y de países y corporaciones de poder internacionales<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> González Casanova, P.: *El mundo actual...*, pp. 22.

<sup>43</sup> "Las organizaciones internacionales han adquirido poderes de decisión como los de la Unión Europea, que les permiten distribuir recursos, mercados, utilidades; ... las compañías transnacionales son capaces de controlar la producción de agricultores y granjeros, o las actividades de sindicatos o los movimientos de ecologistas,... el FMI tiene la posibilidad de influir en el recorte del gasto público de muchísimos países, en la devaluación de la moneda, en la eliminación de sus programas de salud,

Si tenemos en cuenta que, por un lado,

*"...la alternativa al neoliberalismo es un problema moral, político y social de urgente solución" y por otro, "es también el más importante problema intelectual que se plantea a las ciencias sociales de nuestro tiempo..."<sup>44</sup>.*

se hace evidente que la

*"...alternativa al Estado neoliberal será una democracia social diferente del Estado benefactor, del populista y del socialismo real... una alternativa democrática que luche por el poder de la mayoría y para una economía de la mayoría en cada nación y a nivel mundial"<sup>45</sup>.*

Samir Amin -conciente de que no es posible definir estrategias concretas de liberación, pues esto tendría sentido solamente para un país concreto y en un momento particular- se limita a sacar algunas conclusiones respecto de lo que él considera son los cuatro mayores retos que enfrentan los pueblos. Me interesa retomar el "desafío de la democracia" y "el del pluralismo nacional y cultural".

En relación con el primero - dice este autor: *"...no se trata de ver en las formas de la democracia burguesa contemporánea (llamada liberal) el fin de la historia, ni de remplazarla por la práctica del populismo..."<sup>46</sup>.*

Destaca que "los derechos jurídicos" y los "derechos sociales" expresan en conjunto el "derecho de vivir" con el que la sociedad asegura su permanencia, mediante derechos específicos a la educación, al trabajo, a la salud, a la jubilación.

*"Sólo así -continúa este autor- se asegura la no contradicción entre el principio de la libertad y la igualdad, la oposición entre ellos es precisamente el fundamento a la vez de la ideología burguesa y el de la versión populista y*

---

educación, habitación, esto es, en la disminución o eliminación de la política de 'bien estar social' de los países endeudados" González Casanova, P.: *El Mundo Actual...*, pp 11.

<sup>44</sup> González Casanova, P.: *El mundo actual* . pp. 25.

<sup>45</sup> González Casanova, P.: *El mundo actual*. . pp. 25

<sup>46</sup> Amin, S.: *Los desafíos de la Mundialización*, pp 262

*estalinista de los 'derechos sociales'. En el proceso actual de la crisis, el capital se propone abolir prácticamente estos derechos en nombre del individualismo, guardando las apariencias de la democracia formal. Debemos oponerle una concepción progresista de los derechos que defina con precisión las reglas del mercado".<sup>47</sup>*

Con respecto al "pluralismo nacional y cultural" señala:

*"No se trata de hacer una comunidad homogénea, o supuestamente tal (la nación, la etnia, o la comunidad religiosa) el marco exclusivo para el ejercicio del poder, ni de negar que, en estos ámbitos, el pluralismo exige que el poder democrático respete las especificidades y las diferencias. El objetivo de las estrategias de liberación debe consistir en organizar una coexistencia y una interacción de comunidades que se definan de la manera más diversa posible, en el marco del mayor espacio político posible... Toca a las luchas populares ir ampliando, poco a poco, estos márgenes".<sup>48</sup>*

¿De dónde provendrá la fuerza opositora y por lo tanto crítica, que reivindique aspiraciones fundadas en lógicas antisistémicas con una *concepción progresista de los derechos que defina con precisión las reglas del mercado?*

Como se puede percibir, la amplitud de la autonomía de los sectores populares y la radicalidad de las acciones dependen de condiciones locales concretas y del grado de conciencia de dichos sectores. En este marco, el problema es saber cómo crear posibilidades, para los países de menor poder internacional y de los sectores con menor poder en el interior de las naciones, de propiciar una inserción, en el mundo globalizado, no subordinada y con mayor poder de "manejo" o negociación, por lo tanto, de participación en la toma de decisiones, para que éstas no sean privilegio de unos pocos ni vayan en detrimento de los

---

<sup>47</sup> *Ibidem.*

<sup>48</sup> Amin, S.: *ibidem.*

intereses de las mayorías

Esto nos remite, por un lado, a reflexionar sobre la necesidad de ampliar el concepto de ciudadanía a todos los individuos, como una de las primordiales tareas de la democracia moderna. Es decir, crear condiciones efectivas para que todos los afectados puedan participar tanto en el debate y discusión de los temas y problemas que les preocupan, así como en la toma de decisiones. La hegemonía del mercado hace aparecer con menor importancia la autonomía ideológica de las sociedades, sin embargo, esta hegemonía económica no necesariamente es eterna y si se llegaran a agudizar las crisis económicas que ya se presentan, la autonomía ideológica de las naciones -derivada de la capacidad de los pueblos de ejercer la democracia- desempeñaría necesariamente un papel primordial.

Por otro lado, nos lleva a plantearnos como problema la relación entre los avances del ideario neoliberal y los desafíos que éste ideario representa para la educación, en la perspectiva de hacer posible la participación de todos los individuos en la sociedad, garantizando la construcción de la identidad social y el desarrollo pleno de la ciudadanía.

En consecuencia, superar la situación actual pasa por la construcción de una nueva ética, de una nueva racionalidad y de una democracia participativa donde el real concepto de ciudadanía sea aplicable a todos los seres humanos. En este marco la educación juega un papel a considerar.

Como ya he señalado, la implantación del modelo neoliberal produjo modificaciones en el ámbito del trabajo: lo ha hecho más intelectualizado, complejo y automatizado. El trabajador manipula más informaciones, con el lenguaje simbólico de los sistemas automatizados y con tecnología más sofisticada, que exigen de él capacidades nuevas para ejecutar funciones cada vez más abstractas y responder a las exigencias de eficiencia y calidad del proceso de producción. Se requiere que el trabajador disponga de instrumentos para

responder a las nuevas necesidades provenientes del proceso de modernización del sistema de producción. Por eso, necesita actualizarse constantemente, y así, garantizar los niveles de competitividad requeridos por la competencia establecida en una economía globalizada. La organización del trabajo se sustenta en los criterios de eficiencia, eficacia, productividad y competitividad, que constituyen la base de la lógica del capitalismo. En este marco, la educación y la formación del trabajador tiene, como meta la adecuación de la fuerza de trabajo a esas necesidades del mercado. Las habilidades y destrezas desarrolladas, así como los conocimientos adquiridos en el proceso educativo, deben tener utilidad práctica en el proceso de producción. Y son aquellos criterios del sistema capitalista los que orientan el proceso de aprendizaje. La educación se funcionaliza, tiene como objetivo hacer más eficaz al sistema de producción.

La socióloga Neise Deluiz señala que, en este marco,

*“La educación es transferida de la esfera de la política, de los derechos sociales, en la cual la calidad es un concepto político con una perspectiva civil-democrática, de ciudadanía, a la esfera del mercado, en la cual la calidad es vista bajo la óptica económica, como un concepto gerencial, en una perspectiva de productividad”.*<sup>49</sup>

El neoliberalismo formula un concepto particular de “calidad”, proveniente de la práctica empresarial, y lo transfiere al campo educativo. Consecuentemente, las escuelas son pensadas y evaluadas como si fueran empresas productivas. Partiendo de esta visión empresarial de la institución escolar, se exige que ésta se subordine a las necesidades del mercado y que el sistema educativo se ajuste a las demandas del mundo del empleo, es decir,

---

<sup>49</sup> Deluiz, N.: “É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores?”, pp. 14-16.

que se caracterice por una capacidad flexible de adaptación individual a las demandas del mercado.

Los actuales discursos neoliberales, acerca de la crisis de la educación, centran las causas de la misma, en problemas de eficiencia, eficacia y de productividad como consecuencia de la expansión desordenada del sistema educativo, más que en la necesidad de universalización y expansión del sistema. La ineficacia de la escuela y la incompetencia de los que en ellas trabajan, son, según este discurso, los responsables de la exclusión y discriminación que sufren amplios sectores de la población. De lo que resulta que, más que de una crisis de democratización, el sistema educativo padece un problema de gerenciamiento. Por lo cual, comenta Pablo Gentili:

*"...el objetivo político de democratizar la escuela está totalmente subordinado a la realización de una profunda reforma administrativa del sistema escolar, orientada por la necesidad de introducir mecanismos que regulen la eficiencia, la productividad, la eficacia, por último, la 'calidad' de los servicios educativos. [...] Así, la gran operación estratégica del neoliberalismo consiste en transferir la educación de la esfera de la política a la esfera del mercado, cuestionando su carácter de derecho público para reducirla a la condición de propiedad privada. En ese cuadro, es inútil decir que se reconceptúa la noción de ciudadanía, por medio de una revalorización del individuo como imagen del propietario que lucha por conquistar (comprar) propiedades-mercaderías de diversas índoles, entre las cuales la educación es una de ellas".<sup>50</sup>*

En este marco, la educación exagera -según el mismo autor-

*"... el individualismo y la competencia salvaje, quebrando así los lazos de solidaridad colectiva e intensificando un proceso antidemocrático de selección 'natural' por la cual triunfan los 'mejores' y sucumben los 'peores'"<sup>51</sup>.*

---

<sup>50</sup> Gentili, P.: "Recetario neoliberal para la crisis de la escuela", pp. 12.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

De este modo, el proyecto neoliberal -y el sistema escolar que él articula- no sólo no soluciona el problema de la desigualdad, la exclusión y la pobreza, que caracteriza a nuestras sociedades dualizadas, sino que contribuye a reproducirlo y ampliarlo. ¿De dónde provendrán los “mejores” si no de las *elites* que monopolizan tanto el poder político como el cultural y el económico? En esta dinámica queda muy claro, también, que los “peores”, serán los grandes sectores populares que, por la propia dinámica del mercado, ya han sido excluidos y marginados del sistema. Sobre esta población “sobrante” -como la denomina Hinkelammert<sup>52</sup>- recae el empeoramiento de las condiciones de vida, que ve negados sus derechos sociales y, más aún, amenazada su propia existencia, porque se les niega el derecho a la vida.

La educación así pensada se dirige al desarrollo de los individuos en función del sistema de mercado e, indirectamente, se intensifica la asimetría de las relaciones de poder. Se enfatiza en conocimientos y habilidades intelectuales, técnicas, organizacionales, comunicativas y comportamentales, que sirven al trabajo. Si bien son necesarias al sistema productivo no son suficientes si se tiene en perspectiva, por un lado, la construcción del sujeto y, por otro, el proceso de ciudadanía del individuo y su comunidad. Según N. Deluiz<sup>53</sup>, a aquellas competencias o habilidades profesionales se deberán articular, dialécticamente,

---

<sup>52</sup> “... de un mundo en el cual se explotaba la materia prima explotando la fuerza de trabajo existente, se lo transforma en un mundo en el cual vive una población que ha sido convertida en superflua. [] Se sigue necesitando del Tercer Mundo, de sus mares, su aire, su naturaleza, aunque sea apenas como basurero para sus basuras venenosas, y se siguen necesitando sus materias primas. Pese a que ciertas materias primas pierden relevancia, el Tercer Mundo sigue siendo de importancia clave para el desarrollo del Primer Mundo. Lo que ya no se necesita, es la mayor parte de la población del Tercer Mundo. Por esta razón el Primer Mundo no se retira del Tercer Mundo, sino que desarrolla ahora una imagen de éste como un mundo en el que existe una población que sobra... La estructura del capitalismo es tal, que ya no puede explotar a la población mundial... a esa población que no puede explotar la considera superflua. Hinkelammert, F.: *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*, pp. 29.

<sup>53</sup> Deluiz, N.: Op. Cit., pp. 14.

habilidades cognitivo-críticas que desarrollen estructuras mentales y pensamiento crítico, con el fin de que los trabajadores puedan sobrepasar el mundo del trabajo y su acción trascienda a la totalidad de la vida social. Esto significa que los individuos participen en el campo científico y tecnológico no como objetos, sino como sujetos, recuperando la dimensión política. Una educación amplia y abierta que posibilite la discusión sobre la lógica del proceso y la dinámica de producción, así como la comprensión del proceso de producción de conocimiento, de la ciencia como producto histórico-social y su papel en la construcción social. Para una participación auténtica de la ciudadanía, la educación debe propiciar la comprensión y la acción en el mundo social, cultural y político, en el cual los individuos están insertos.

Aunque por su naturaleza y especificidad no serán profundizadas en el ámbito de este trabajo, conviene aún tener presentes otras observaciones, pues ellas contribuyen a considerar al individuo en todas sus dimensiones, evidenciando la complejidad del problema para el campo educativo.

Tales aspectos provienen de los estudios que algunos investigadores están desarrollando en el ámbito de la psicología social, con respecto a los procesos sociales y la constitución de la subjetividad.

*"Las condiciones objetivas -dice Ana P. de Quiroga- están operando en la gestación de procesos de fragilización y fragmentación subjetiva y vincular. [...] sabemos que un orden social opresor, negador de la vida y de las necesidades humanas primarias, sólo puede sostenerse si se transforma en conducta espontánea, esto si se instituye en nuestra subjetividad y de alguna manera la configura..."<sup>54</sup>*

---

<sup>54</sup> Exposición en el panel sobre el tema. Crisis, trabajo y subjetividad, organizado por la Escuela Dr. E. Pichón Rivière de Montevideo, pp. 9-16.

¿Hasta qué punto las condiciones concretas, producto de este “nuevo orden mundial”, favorecen la constitución de un sujeto que pueda asumirse en su identidad de productor -de su vida material, de su universo simbólico- como sujeto de conocimiento y actor de la historia?

*“Cuando en un orden social se incrementan las condiciones objetivas para la carencia,... y.. cuando en el discurso se suprime toda posibilidad de alternativa, el mensaje emitido es esencialmente adaptacionista...Esta adecuación en el plano fáctico....se hace desde el sometimiento”.*<sup>55</sup>

Estos sujetos, sometidos, devaluados o negados en su función de productores ¿pueden pensar y pensarse, pueden tomarse autónomamente a si mismos y a la realidad como objeto de conocimiento? ¿Están estos individuos en condiciones de elaborar y llevar adelante proyectos en el ámbito individual o social?.

Pienso que, mediante un trabajo educativo crítico, la pedagogía puede ser un ámbito desde donde el saber científico se organicce al servicio de la lucha contra todo lo que ofende la dignidad de los sujetos y de las comunidades. Partiendo de las realidades sociales, culturales, económicas, políticas y psicológicas de los sujetos, la acción pedagógica crítica puede contribuir a desarrollar subjetividades solidarias, autónomas, críticas, creativas que posibiliten la búsqueda común de un proyecto que contemple la dimensión ética de la existencia humana en una sociedad globalizada.

---

<sup>55</sup> *Ibidem.*

## **CAPÍTULO II**

### **LA TRAMA Y EL TIEMPO FUNDANTES**

*"Una época histórica representa una serie de aspiraciones, de deseos, de valores en busca de su realización. Formas de ser, de comportarse, actitudes más o menos generalizadas, de las cuales solamente los visionarios que se anticipan tienen dudas, y frente a las que sugieren nuevas fórmulas. El paso de una a otra época se caracteriza por fuertes contradicciones que se profundizan, día a día, entre valores emergentes en busca de afirmación, de realización y entre valores del ayer en busca de preservación"<sup>1</sup>*

La razón para detenernos en este capítulo -en el cual, con carácter señalativo, se esboza el marco teórico económico y político de América Latina a partir de mediados de siglo- reside, por una parte, en que todo pensamiento está construido en un cierto contexto existencial pues todo conocimiento está determinado por las condiciones culturales, sociales, políticas y económicas del agente social que lo produce. Así el educador, que vive y piensa en un espacio histórico y geográfico no es ajeno a él. Esto significa que piensa

---

<sup>1</sup>Freire, P.: "Alfabetización de adultos y concientización", pp. 494-501.

desde un conjunto de intereses<sup>2</sup> de los cuales puede ser consciente en mayor o menor grado, a partir de un conjunto de creencias y valores que son las creencias y concepciones de la comunidad regional o nacional en la cual está inserto.

Por otra parte, esto es especialmente vigente para el pensamiento crítico -como el freireano-, pues el pensar crítico surge a partir de una determinada visión del mundo del pensador, que se construye desde dentro de un determinado horizonte vivencial, cultural e intelectual. La crítica a un cierto orden establecido tiene como referencia, inevitablemente, una cierta forma de pensar y vivir dentro de ese mismo sistema que se cuestiona. Al respecto, Mariano Moreno Vila<sup>3</sup> reflexiona:

*"Todo pensar es un pensar situado e interrelacionado con el universo intelectual en donde se originó. En cada momento histórico existe un 'pensamiento posible', relacionado ineludiblemente, a un determinado contexto, por muy amplio que este sea considerado".*

Por ello para comprender la pedagogía de Paulo Freire es necesario reconstruir la trama social y política en la que tuvo origen. La propuesta ético-crítica se origina dentro de un contexto determinado, donde las expresiones de búsqueda de liberación, en diversos órdenes, eran explícitamente manifestadas por algunos e inconscientemente deseadas por muchos más; esa realidad es el "contenido programático" de la educación liberadora, el contenido del diálogo intersubjetivo de la comunidad crítica de los oprimidos y el lugar donde la praxis transformadora se efectúa.

---

<sup>2</sup> Jürgen Habermas indica que no existe un conocimiento neutro y desinteresado, como pretenden diferentes positivistas, sino que todo conocimiento está determinado por el interés. Véase *Conocimiento e interés*.

<sup>3</sup> Moreno Vila, Mariano. *Filosofía de la liberación y personalismo, "metafísica" desde el reverso del ser*, pp. 66.

## A. Algunas precisiones

Para hablar de una coyuntura específica de América Latina -como se pretende en el presente capítulo- necesitamos, tener presente un conjunto de interrogantes para no correr el riesgo de desvirtuar conceptualmente dicho contexto. Nos preguntamos, por ejemplo: ¿podemos hablar, en forma general, de un "modelo latinoamericano"? Considerar que entre Chile y México o entre Uruguay y Brasil existen solamente diferencias secundarias ¿no es caer en una visión de estilo eurocentrista de América Latina? ¿En qué medida podemos hablar de este continente como una unidad? ¿Cuál es esa identidad latinoamericana?

Por fuerza de la costumbre o del proceso colonizador y la influencia del pensamiento eurocéntrico, solemos llamar América Latina a un conjunto de pueblos, sociedades, naciones, paisajes geográficos caracterizados por la heterogeneidad de sus ámbitos culturales, ideológicos, étnicos, sociales, políticos y económicos, que nos llama la atención sobre el riesgo de una aplicación indiscriminada de categorías y conceptos generalizadores.

En la medida de lo posible señalaré los aspectos comunes a todo el continente y de forma particular me detendré en Brasil, por ser éste el espacio geográfico que, de forma directa, influye en los orígenes del pensamiento freireano.

Tomando en cuenta el riesgo de caer en simplificaciones o reducciones, en este caso señalamos que, a pesar de las diferencias que le son propias a cada nación, se pueden identificar ciertas características comunes en lo que constituyó la coyuntura histórica a que hacemos referencia. Encontramos como común denominador las mayorías sufrientes. Este dato caracteriza a América Latina como un conjunto de pueblos pobres y oprimidos desde la colonización, y un espíritu liberador a que esa realidad daba lugar. Como consecuencia

de las crisis de las economías oligárquicas y las alternativas de industrialización -que caracterizan a Brasil como una sociedad en transición- surgen movimientos reivindicativos en los cuales se combinaban programas sociales y afirmación nacional. Junto con la profundización de la crisis económico social se fue desarrollando la conciencia de la especificidad histórica latinoamericana, que se expresa en el populismo, en los movimientos de liberación y en la gestación de una teología liberadora, entre otras formas.

## **B. Populismo**

*"El vocablo populismo -dice Vivian Trias- ha sido usado para denominar fenómenos sociopolíticos disímiles y, aun, muy distantes en el espacio y en el tiempo".<sup>4</sup>*

Es necesario tener presente que el populismo no es un fenómeno propio ni exclusivo de Latinoamérica, sino -como señala Helio Jaguaribe<sup>5</sup>- es una forma de organización de la sociedad, estructuración del poder y de movilización de las clases sociales, parecida en distintos países. Esto lleva a establecer ciertas distinciones entre el populismo de países subdesarrollados y el de los países desarrollados: en los primeros es un fenómeno complejo que se hace posible mediante una alianza o cooperación de clases y en los segundos son fenómenos pequeñoburgueses de derecha.

Para algunos estudiosos latinoamericanos<sup>6</sup>, el concepto de populismo se relaciona a los cambios políticos que se produjeron en América Latina a partir de la crisis mundial de

---

<sup>4</sup> Trias, V: *La democratización fundamental. el populismo en América Latina*, pp. 541.

<sup>5</sup> Jaguaribe, H.: *Brasil crisis y alternativas*, pp. 13

<sup>6</sup> Véase Torcuato Di Tella: *El sistema político argentino y la clase obrera*; Gino Germani: *Política y sociedad en una época de transición*, Guillermo O'Donnell: *Modernización y autoritarismo*.

1929 y que produjeron la ruptura de las formas oligárquicas de dominación. El populismo tiene su origen en la crisis económica desatada en 1929, como consecuencia de la caída de la bolsa de Nueva York, que incidió en la economía de todo el mundo y, por lo tanto, de América Latina. La mayoría de los países de este continente ingresaron a la década del 30 con un alto grado de deuda externa y con una moneda desprestigiada. En lo social reinaba la inseguridad, el desempleo y la miseria.

En general, el populismo busca realizar una política económica y social que posibilite el desarrollo nacional al margen de la propuesta del sistema capitalista y del socialista, por lo que es denominado "tercera vía", lo que inhabilita la articulación de un cuerpo ideológico claro y lleva a los historiadores a caracterizarlo como "artificialmente ecléctico", ambiguo, confuso. No obstante, se reconocen tres objetivos conductores: el nacionalismo, el reformismo social y la industrialización.

En el campo económico, el populismo se define por el rompimiento de los lazos de la dependencia a través de un proceso de industrialización que sustituya importaciones y diversifique los rubros de exportación, con fuerte injerencia estatal.

En el campo político, el populismo se caracteriza, por un lado, por no articular la participación junto a la incorporación social y económica de las masas y, por otro, la inexistencia de un real sistema político democrático formal.

En lo social se caracteriza por la alianza de distintos sectores de la sociedad: la burguesía industrial, las clases medias y los sectores de asalariados.

Para Weffort -uno de los más importantes estudiosos del populismo brasileño-

*"El populismo fue un modo determinado y concreto de manipulación de las clases populares, pero también fue un modo de expresión de sus insatisfacciones. Al mismo tiempo fue una forma de estructuración del poder de*

*los grupos dominantes y la principal forma de expresión política de la eversión popular en el proceso de desarrollo industrial y urbano. Fue uno de los mecanismos a través de los cuales los grupos dominantes ejercían su dominio, pero fue también una de las maneras a través de las cuales ese dominio se encontraba potencialmente amenazado".<sup>7</sup>*

Brasil, que había iniciado el proceso de industrialización antes de la II Guerra Mundial, de economía "nacionalmente controlada" –expresión de F. H. Cardoso– promovió de forma más rápida que otros, la formación de parques industriales. Cabe señalar, sin embargo, que la burguesía industrial no se encontraba en condiciones de promover y ejecutar un proyecto industrializante y nacionalista. Le correspondió al estado intervenir y llevar adelante dicho proyecto, encubriendo el contenido de clase bajo una apariencia multclasista, característica dominante en el modelo populista.

En Brasil el populismo abarca desde la caída del Estado Nuevo en 1945 hasta el golpe militar de 1964, y tiene sus raíces en la Revolución del 1930, surgiendo como forma típica de entrecruzamiento del proceso de la crisis política y del desarrollo económico que entonces comenzó. Cabe señalar que en este país el populismo se da como resultado del entrecruzamiento de varios factores: la intensificación del proceso de urbanización, el desarrollo industrial y las migraciones internas por un lado, y por otro "la crisis de la hegemonía oligárquica y de las instituciones liberales que obligan a un amplio e inestable compromiso entre los grupos dominantes"<sup>8</sup>, designándole al líder o al partido populista la función de mediador o intermediario entre éstos grupos y las clases populares

---

<sup>7</sup> Weffort, F. *O populismo na política brasileira*, pp. 62

<sup>8</sup> Weffort, F., op. cit., Cap. VII, pp. 159

Estos movimientos surgen en las ciudades de mayor ritmo de crecimiento y fuertemente afectadas por el desarrollo industrial y las migraciones, aunque también se verifica un populismo agrario.<sup>9</sup>

Al referirse al populismo en Latinoamérica, algunos historiadores, hablan del "cardenismo", del "peronismo", del "batllismo" o del "varguismo" en base a dos referentes: por una parte, porque el líder político del país, generalmente, es el líder del movimiento populista, que se autodenomina "revolucionario", aunque su propuesta de sistema político es "reformista"; por otra, porque cada uno de éstos movimientos adquirió características propias, de lo cual deriva la dificultad de delimitar sus contornos ideológicos.

Refiriéndose a los populistas brasileños, Weffort señala:

*"Cada uno de ellos tiene un 'estilo', su política personal casi siempre poco explícita y su ideología, menos explícita aún y muchas veces confusa."*<sup>10</sup>

No obstante, se pueden señalar características comunes: es un movimiento vertical, creado desde la cúpula del poder, es dirigido por un líder "carismático" (carisma de masas, le llama Weffort) que adhiere las simpatías de la burguesía nacional y de los grupos y organizaciones populares, tales como sindicatos o partidos políticos creados desde la cúpula de poder. En los casos mencionados anteriormente, dos son militares pero lo fundamental en esta dinámica es que el líder tiene el respaldo de las fuerzas armadas, que cumplen un papel primordial en la toma del poder (golpe de estado), en el mantenimiento del líder en él y hasta en su derrocamiento.

---

<sup>9</sup> Entre las grandes ciudades de gobierno populista, Weffort señala: São Paulo, Recife, Porto Alegre y Guanabara (RJ), y como ejemplo de populismo agrario, el mismo autor menciona el área rural de Pernambuco y municipios del Estado de São Paulo. ( O populismo na política brasileira, pp. 127-128.

<sup>10</sup> Weffort, F.: op cit, Cap. III, pp. 62.

Dichos líderes aparecen como protectores de los obreros, de los oprimidos, de los débiles de la sociedad. Los líderes populistas se autoconstituyen -como señala Weffort- en mediadores entre las *elites* burguesas y las masas populares.<sup>11</sup> Al pretender una "conciliación" o "concertación" entre burguesía nacional y clases populares -clases sociales antagónica, o por lo menos contrarias- el populismo se va a caracterizar por la ambigüedad, la demagogia y la manipulación.

*"Es una forma de armonizar distintos intereses de clase que tiene como condición de posibilidad no definir con claridad lo que va a hacer. Es un sistema de cálculos que no se cumplen: alega que hace lo que no hace; presume de incorporar gente que realmente no está incorporando; da una impresión de gran predominio sobre las masas populares y, en verdad, es un régimen controlado por los agentes de clase media fuertemente apoyados por la burguesía. El populismo representa, así, una configuración manifiesta bastante distinta de su realidad. La experiencia de las masas, empero, es que a pesar de la impostura y de la mistificación tienen algo que ganar y efectivamente ganan: aumento de participación y de los ingresos, más acceso a la educación".<sup>12</sup>*

Si bien es cierto que las masas populares son llamadas a brindar "su cooperación cotidiana y decidida", a organizarse en sindicatos, para constituir

*"un bloque fuerte y cohesionado al lado del gobierno para que éste pueda disponer de toda la fuerza que necesita para resolver vuestros propios problemas"<sup>13</sup>,*

es la burguesía quien dirige el proceso y, finalmente, son sus intereses los que resultan beneficiados. Este juego complejo, conciliando intereses diferentes e incluso

---

<sup>11</sup> Weffort, F : "Política de massas", En: *O populismo na política brasileira*.

<sup>12</sup> Jaguaribe, H : *Brasil: crisis y alternativas*, pp. 21

<sup>13</sup> Del discurso del 1º de mayo de 1951, pronunciado por Getulio Vargas a las masas obreras, en el Estadio del C R Vasco da Gama, citado por P. Freire en *l'edagogia do oprimido*, pp 176

contradictorios implica una traición a las masas populares pues la presión popular se dirige sobre la ampliación del consumo y de la participación política.

Los reclamos de las masas populares no se refieren exclusivamente a una mayor participación en los beneficios económicos sino también a la participación política, o sea a la democratización política del estado.

Pero *"en el Brasil marcado por la renovación varguista, los sectores obreros urbanos alcanzan gravitación política muy grande, su sola presencia empuja a los patronos industriales a actitudes más conservadoras"*<sup>14</sup>, lo que aumenta la desconfianza e inseguridad de los sectores medios que se sienten amenazados en sus privilegios de clase. Los momentos más críticos surgen en el 64, cuando, para J. Goulart

*"...la transformación económico-social debía ir, acompañada de su correlato político: la concesión del voto de los analfabetos, que -en un Brasil rural que comenzaba a ponerse en movimiento- significa el fin de las clientelas hasta entonces preponderantes y auguraba corta vida a la mayor parte de los grupos que dominaban el parlamento..."*<sup>15</sup>

En 1963, Goulart intenta una salida de la crisis: las llamadas "reformas de base" procuraban, por un lado, ampliar el mercado interno, a través del mantenimiento del salario real y de una reforma agraria a largo plazo, por otro, ampliar el mercado externo para abrir áreas nuevas a los productos brasileños.

*"Pero la crisis se profundizó tan rápidamente, que no dio tiempo necesario para el ordenamiento y funcionamiento de los resultados. Sin una base política fuerte, que estuviera en condiciones de enfrentar la presión*

---

<sup>14</sup> Halperin Donghi, T.: *Historia contemporánea de América latina*, pp. 470.

<sup>15</sup> Halperin Donghi, T.: *op cit.* pp. 481.

*combinada del latifundio y del capital norteamericano, el gobierno llegaría a su fin...*<sup>16</sup>

Frente a esta realidad la reacción de los grupos conservadores no se hace esperar y en abril de 1964, se desencadena el golpe militar ("revolución militar") que en tres días derriba al régimen de Goulart. El nuevo gobierno

*"...organizó tribunales militares para juzgar supuestos delitos políticos y distribuyó con mano generosa las privaciones de derechos civiles, castigando a Josué de Castro por haber osado escribir que en el Nordeste había hambre, a Celso Furtado por mantener opiniones económicas heterodoxas, a algunos distinguidos representantes de la escuela sociológica brasileña (formada sobre el ejemplo norteamericano) por sugerir que en Brasil existían clases sociales... destruyó o sometió a severo control al aparato sindical; se votó al liberalismo y a la austeridad económica, a la lucha contra la inflación mediante la recesión, a la apelación al capital extranjero..."*<sup>17</sup>

En aquel ambiente social de reclamo de las masas populares, de "emersión" de las mismas, de su incipiente toma de conciencia de sus derechos como trabajadores y ciudadanos, se gesta la propuesta ético-pedagógica de Paulo Freire, y con el golpe militar se interrumpe la puesta en marcha de la Campaña Nacional de Alfabetización.

### C. Expresiones de liberación

Es necesario tomar en cuenta la situación de inhumana pobreza que afectaba a grandes mayorías de la población del continente. Esta situación se vio agudizada por el

---

<sup>16</sup> Castro Martínez, P.F. *Frnteras abiertas expansionismo y geopolítica en el Brasil contemporáneo*, pp. 78.

<sup>17</sup> Halperin Donghi, F. *op. cit.*, pp 483

rápido avance del capitalismo (a partir de la Segunda Guerra Mundial, y de forma más acelerada en las décadas de los 50 y los 60) conjuntamente con el fracaso de las estrategias para el crecimiento y desarrollo del continente, que fueron propuestas por (Comisión Económica para América Latina) la CEPAL<sup>18</sup> y por la "Alianza para el Progreso"(1961-1969)<sup>19</sup>. A estos elementos se sumaba el entusiasmo revolucionario de numerosos sectores por la experiencia cubana, que había tomado un camino propio, el socialista, y demostraba que era posible hacerlo. Halperin Donghi señala que en la perspectiva latinoamericana, la imagen de la revolución cubana

*"... [se] transforma de modelo político en estímulo moral y sentimental para una intransigencia que, por el momento, sólo puede expresarse a través de la, y aparentemente irracional, fe en un futuro distinto del que los que gobiernan a América Latina, desde dentro y fuera de ella, le proponen"<sup>20</sup>.*

Esta realidad se expresó en cuatro ámbitos:

1) En el ámbito político se produce una serie de golpes militares en diferentes países del continente<sup>21</sup> y la implantación de regímenes autoritarios sustentados por la ideología de la seguridad nacional. Como reacción a este proceso se radicaliza la lucha de los movimientos populares, al punto de algunos constituirse en movimientos revolucionarios<sup>22</sup>,

---

<sup>18</sup> La CEPAL es un órgano regional de la ONU, vinculada al Consejo Económico y Social, fundada en 1948 con la finalidad de elaborar estudios y alternativas para el desarrollo de los países de América Latina y el Caribe.

<sup>19</sup> En 1961 fracasa el intento de Estados Unidos invadir a Cuba. Como consecuencia de esto, el presidente de aquel país, John F. Kennedy, convoca a todos los gobernantes de los países de Latinoamérica en Punta del Este (Uruguay), donde se crea la Alianza para el Progreso. Este proyecto tiene la finalidad aparente de ayudar y promover el desarrollo de los países allí representados, de forma más eficaz y en un plazo de 10 años.

<sup>20</sup> Halperin Donghi, T.: *Historia contemporánea de América Latina*, pp. 457.

<sup>21</sup> En Brasil en 1964, en Argentina en 1966, en Perú en 1968, en Ecuador en 1972, en Uruguay y Chile en 1973.

<sup>22</sup> El Frente Sandinista de Liberación Nacional, el Movimiento de Liberación Nacional-Tupamaros, el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional.

por considerar que la revolución era la alternativa viable para liberarse del autoritarismo y del subdesarrollo. Tal hecho lleva a Samuel Silva Gotay a señalar que:

*"...al comenzar la década, surgen una multitud de movimientos revolucionarios que parecen arrastrar a toda América Latina hacia una segunda revolución de independencia"<sup>23</sup>*

2) En el campo económico las expectativas de los países latinoamericanos respecto a su posible desarrollo se vieron frustradas por la crisis del capitalismo, agudizada en los 60: disminuyó la tasa de crecimiento, aumentó del desempleo y se incrementó la deuda externa. Las medidas adoptadas provocaron la exclusión de las mayorías del bienestar y las posibilidades del desarrollo se desvanecieron con el aumento del empobrecimiento de las clases populares.

3) En el campo ideológico, a partir del XX Congreso del Partido Comunista de la URSS se produce la ruptura del bloque monolítico estalinista; la Revolución Cubana (1959) se planteó la necesidad de buscar otros caminos para interpretar la realidad. Aparecieron estudios que utilizaban el análisis marxista para interpretar la realidad, estudiaban las propuestas socialistas en los países que lo habían adoptado y elaboraban propuestas para dar solución a los problemas de los países de América Latina. El creciente malestar social de las clases populares, con su situación de miseria, empobrecimiento y exclusión de los bienes y servicios, empezó a estallar en todo el continente, en forma de manifestaciones, huelgas y en la gestación de grupos armados con objetivos revolucionarios. La toma de conciencia de la situación de explotación y neocolonialismo, por parte de algunos sectores de la población, así como la convicción de que el desarrollo-subdesarrollo eran partes

---

<sup>23</sup> Silva Gotay, S : *Pensamento crítico revolucionário na América Latina e Caribe*, pp 29

complementarias en la dinámica del sistema capitalista, se tradujeron en el lenguaje utilizado para describir la situación latinoamericana. Se generalizaron términos como "países dependientes", países "periféricos", "proletariado del mundo", "países explotados"<sup>24</sup>. Se comenzó también a usar el término "liberación" implicando la necesidad de una auténtica independencia económica y la real independencia política de los pueblos oprimidos. En la época el término aparece usado por las ciencias sociales, luego por Paulo Freire en el campo pedagógico, también se encuentra frecuentemente en los documentos eclesiásticos y en la filosofía latinoamericana.

4) En lo social se amplía el sujeto histórico del cambio social: indígenas, mujeres, estudiantes y campesinos, la mayoría de los cuales se organizaron en torno de su fe, conformando las Comunidades de Base (CBs), en los movimientos populares de protesta y reivindicación de los intereses populares, y otros, en movimientos de lucha político-militares (véase nota al pie 22). Estos sujetos sociales asumieron una progresiva toma de conciencia de la realidad, lo que desveló la necesidad de cambio en las estructuras mismas de la sociedad. Llama la atención que a estos sujetos sociales se les articularon aquellos sectores de la clase burguesa que, renunciando a su situación de clase, se solidarizaron con la lucha de los oprimidos.

5) En lo religioso, el carácter revolucionario de la misma, que por muchos fue considerado como un fenómeno de la iglesia primitiva exclusivamente, manifiesta una nueva vida a partir del Concilio Vaticano II (1965) y de la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano en Medellín, Colombia (CELAM, 1968).

---

<sup>24</sup> Di Tella, T.: *La dominación de América Latina*, pp. 53-68.

## 1. Concilio Vaticano II

Este encuentro, que fue convocado por el Papa Juan XXIII y se llevó a cabo entre 1962 y 1965, creó un clima de apertura que revolucionaría el papel tradicional de la iglesia en el mundo.

*"El Vaticano II - según Oliveros Maqueo<sup>25</sup> - señala el fin de una época. La etapa en que la iglesia católica privilegió la cultura greco-latina y la filosofía aristotélico-tomista para comunicar su mensaje evangélico".*

No obstante, el mismo autor señala que las preocupaciones y problemáticas de los países desarrollados dominaron la temática y el enfoque de los documentos conciliares. Este dato no sorprende pues los episcopados de Alemania, Francia, Bélgica y Holanda fueron los más activos e influyeron con su óptica los trabajos conciliares. En este sentido, Oliveros Maqueo, observa que si analizamos el concepto de mundo y la problemática que se elige del mismo, al referirse a las relaciones Iglesia-Mundo analizadas en el documento "Gaudium et Spes", se trata del mundo de los países desarrollados. Cabe, asimismo, señalar que los episcopados latinoamericanos fueron denominados la "Iglesia del silencio" por su poca participación en los debates y en los enfoques de los documentos del Concilio.

Sin embargo, el clima renovador y pluralista de aquella reunión tuvo grandes repercusiones sociales y significó una importante contribución en la búsqueda a respuestas y soluciones a la crisis, producto de la Segunda Guerra Mundial, a saber<sup>26</sup>: apertura a la problemática social; una concepción antropológica personalista y social, contribuyendo a

---

<sup>25</sup> Oliveros Maqueo, Roberto: *Liberación y Teología, génesis y crecimiento de una reflexión*, pp. 50

<sup>26</sup> Como no entraré en el análisis de este aspecto, no transcribiré las citas y remito al lector interesado a: *Documentos completos de Vaticano II, "Gadium et Spes"*.

superar dualismos e individualismos; defensa de la dignidad personal y valorización de los pobres como lugar teológico y eclesial.

Para los cristianos latinoamericanos, estos aportes se transformaron en la creación de ámbitos para la ejecución de experiencias en el área social, una mayor sensibilización con los pobres y oprimidos y motivo de esperanza para las comunidades de base que comenzaban a surgir, significando nuevos desafíos en el conocimiento de la realidad misma y ampliando horizontes de reflexión.

Al realizar el esfuerzo del "aggiornamento", la iglesia latinoamericana, va a realizar aportes significativos y de gran repercusión. Hasta ese momento, la reflexión de los teólogos latinoamericanos se había reducido a ser repetitiva del pensamiento teológico de los maestros europeos. Sin embargo, algunos teólogos como Juan Luis Segundo, Lucio Gera y Gustavo Gutiérrez, se destacan, en el período preconciliar, por sus aportes originales e inquietudes manifestadas en Petrópolis en 1964; así como los sacerdotes Helder Cámara de Brasil -en (a modo de ejemplo) la reunión de Mar del Plata (Argentina, 1966) llamando la atención respecto del "colonialismo interno", convocando y asumiendo el compromiso por la causa de los pobres, anunciando al "hombre nuevo"<sup>27</sup>- y Camilo Torres en Colombia, cuyos testimonios se convirtieron en un símbolo para todos los que luchan por la causa del pobre.

---

<sup>27</sup> Cámara, Helder, en el documento presentado en la reunión de Mar del Plata enfatiza: "El hombre nuevo no puede ser un gigantesco productor-consumidor, órgano de una sociedad-máquina, aunque consiga el dominio de toda la naturaleza exterior. La meta por alcanzar es la de un ser libre y consciente en una progresiva liberación de nul servidumbres para que pueda crecer su libertad fundamental: ser libre hasta poder liberarse de sí mismo y poder darse a los otros". (Subrayados en la fuente).

## 2. CELAM

En Medellín, Colombia (1968) tuvo lugar la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. Allí se habla de la necesidad de la liberación. Pero, este término adquiere una amplitud diferente a la que le había sido dado por la cristiandad hasta esa década. Se trata de la liberación no sólo del pecado, sino también de aspectos socio económico y políticos, como son la ignorancia, el hambre, la pobreza, la opresión que impiden ese estado de libertad.

*"Así como otrora Israel, el antiguo Pueblo, sentía la presencia salvífica de Dios cuando este lo liberaba de la opresión de Egipto [opresión política, social y económica, por lo tanto de carácter material], cuando lo hacía pasar el mar y lo conducía hacia la conquista de la tierra, así también nosotros: nuevo Pueblo de Dios, no podemos dejar de sentir su paso que salva, cuando se da el verdadero desarrollo, que es el paso para cada uno y para todos de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas. Menos humanas: las carencias materiales de los que están privados del minimum vital y las carencias morales de lo que están mutilados por el egoísmo. Menos humanas: las estructuras opresoras, que provienen del abuso del tener y del abuso del poder, de las explotaciones de los trabajadores o de la injusticia de las transacciones..."<sup>28</sup>*

Se reconocía, en el CELAM, que:

*"América Latina parece vive aún bajo el signo trágico del subdesarrollo que no sólo aparta a nuestros hermanos del goce de los bienes materiales, sino de su misma realización humana. Pese a los esfuerzos que se efectúan, se*

---

<sup>28</sup> Documentos aprobados por la 2ª Conferencia General del Episcopado Latinoamericano pp 17-18.

*conjugan el hambre y la miseria, las enfermedades de tipo masivo y la mortalidad infantil, el analfabetismo y la marginalidad, profundas desigualdades entre los ingresos y tensiones entre las clases sociales, brotes de violencia y escasa participación del pueblo en la gestión del bien común".<sup>29</sup>*

Ya en los encuentros previos y preparatorios de la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano de Medellín<sup>30</sup>, va manifestándose una nueva forma de entender la vida cristiana, un mayor y mejor conocimiento de la realidad del continente - sustentada sobre la base de categorías de análisis de las ciencias sociales-, se reconoce la necesidad del quehacer teológico y se apuntan temas que serán centrales en la reflexión teológica latinoamericana y que constituirían los comienzos de la teología de la liberación.

Para el análisis de la realidad latinoamericana, se aplicó una metodología propuesta por Vaticano II, llamada VER (mediación socioanalítica) -que trata de entender por qué el oprimido es oprimido-, JUZGAR: (mediación hermenéutica) -que trata de discernir cual es el plan de Dios con relación al pobre-, ACTUAR (mediación práctica) -orientada a la acción, que trata de descubrir las líneas operativas que se dirijan a superar la opresión. Tal metodología incorporaba, como instrumento de dicho análisis, los avances y estudios de las ciencias sociales del continente, como la teoría de la dependencia.

---

<sup>29</sup> Documentos aprobados por la 2ª Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, pp. 6.

<sup>30</sup> En 1965, Mons. Larraín sugirió la idea de organizar una conferencia episcopal con la intención de revisar las conclusiones de la 1ª Reunión General y la aplicación de las Constituciones de Vaticano II en América Latina. En octubre de 1966 se realizó la X reunión anual del CELAM, en Mar del Plata, en noviembre de 1967 en Chaclacayo (Perú) se discutieron los aspectos organizativos de la Reunión General y se inició el Documento de Trabajo. En enero de 1968, en Bogotá, se redactó dicho documento, que se remitió para su estudio a todos los episcopados latinoamericanos, así como se establecieron las áreas de trabajo para la reunión final. Junto con estos trabajos previos a Medellín, algunos departamentos del CELAM se reunieron para realizar sus contribuciones: en febrero de 1967, en Buga (Colombia), se realizó un encuentro sobre la presencia de la iglesia en el mundo universitario; en Baños (Ecuador) en 1966 el encuentro episcopal de pastoral de conjunto; en Melgar (Colombia) en 1968 el encuentro de pastoral de misiones; en Itapoão (Brasil) en mayo de 1968 se realizó un encuentro de presidentes de comisiones episcopales de acción social.

### 3. Comunidades de base

La más elocuente expresión de esta renovación o "nuevo espíritu religioso", lo constituyen las organizaciones de cristianos, autodenominadas "comunidades eclesiales de base", (CBs) que surgen en diferentes países latinoamericanos y que en Brasil tuvieron expresión significativa. Estos grupos de cristianos<sup>31</sup>, comunidades de fe de los pobres y marginados, surgieron como factor de aglutinamiento y de praxis de emancipación, creando su propio espacio y sus propias categorías analíticas con base en una hipótesis revolucionaria, de cambio social de corte socialista<sup>32</sup>. Las comunidades de base se proponen a sí mismas como un ámbito de praxis de transformación de la totalidad social frente a la opresión económica, encaminando a los cristianos hacia una conducta de compromiso ético-político y mostrando un nuevo modo de entender la vida cristiana, que se traduce en un compromiso temporal con la realidad para transformarla.

Se caracterizaban por un desarrollado nivel de crítica de la realidad de injusticia social vivida por esos grupos, y por la sociedad en general, por su creciente toma de conciencia de la posibilidad de construir relaciones menos opresivas en la sociedad y por la esperanza de desterrar las causas de su pobreza y exclusión.

Este espíritu emancipador de las comunidades de base, que generó gran inquietud entre los grupos que detentaban, y continúan detentando, el poder político y religioso, se

---

<sup>31</sup> Algunos de estos cristianos provenían de grupos como la Acción católica en su vertiente obrera (JOC) y universitaria (JUC) y de los grupos del Movimiento de Educación de Base (MEB) en el Nordeste de Brasil. En estos movimientos se fue gestando una crítica religiosa de la sociedad que posteriormente se transformó en una crítica política del sistema capitalista.

<sup>32</sup> Conviene recordar la influencia de Camilo Torres (1965) y de Helder Cámara (1966) en el desarrollo del lenguaje, de la temática y del método articulado en los grupos de cristianos comprometidos

trajo en una praxis y un discurso radical. Los cristianos comenzaron a participar en movimientos populares y en partidos de izquierda, al tiempo que nutrieron las filas de distintos movimientos revolucionarios de liberación.

#### 4. Teología de la liberación

La teología, para los cristianos, surge en los que creen, en los que "reciben" la Palabra de Dios y buscan expresar su fe en la Comunidad Eclesial, como necesidad de reflexionar críticamente la Palabra de Dios y las exigencias creadas por ella en la comunidad cristiana.

Por ser una tarea ligada a la Iglesia y en dependencia de su devenir histórico, la teología pasó por cambios a lo largo del tiempo. En los primeros siglos de la Iglesia, la teología fue una meditación sobre la Biblia, buscando el desarrollo de la vida espiritual, concebida distante de la vida mundana. De ese modo la teología se constituyó en una interpretación ahistórica de la Palabra de Dios.

En el transcurso de los siglos, especialmente, a partir del Congreso de Trento (1562), surge una concepción diferente de enfocar la teología. Fue considerada una disciplina auxiliar del Magisterio eclesiástico y sirvió para "*definir, exponer y explicar las verdades reveladas; examinar las doctrinas, denunciar y condenar las doctrinas falsas, defender las verdaderas; enseñar con autoridad las verdades reveladas*"<sup>35</sup>.

A pesar de haber cambiado en algunos aspectos a lo largo de la historia, la reflexión teológica es el análisis, la reflexión crítica de las "señales de los tiempos", es decir, del

---

<sup>35</sup> Gutiérrez, G.: *Teología da Libertação*. pp. 18.

lenguaje de Dios en nuestro tiempo, que se hace explícito en la praxis histórica, de las exigencias creadas por tales señales para la comunidad cristiana. Por lo tanto, la teología se constituye en una reflexión crítica que tiene por función indagar y profundizar una lectura de los acontecimientos históricos, con la intención de conocer el significado profundo de esos acontecimientos.

Los cristianos latinoamericanos se enfrentan, en este análisis y reflexión crítica, con una historia humana de dominación, que los lleva a preguntarse sobre la relación existente entre la construcción del Reino de Dios y la realidad. Al hablar de realidad me refiero a las experiencias: de la fe religiosa y de la fe en el ser humano; del hambre, de la injusta remuneración del trabajo, de la discriminación étnica, del mal trato a menores, de la devastación de los recursos naturales, de la privación de la tierra que garantice la subsistencia de los pueblos (de los indígenas, de los marginados en zonas de alto riesgo, de las "favelas", las "villas miseria" y los "cantegriles").

Estas experiencias, contundentemente vividas, provocan preguntas que apuntan a la relación entre la fe y la existencia humana, fe y realidad social, fe y acción política, es decir, entre el Reino de Dios y la construcción del mundo. La búsqueda de respuestas de algunos cristianos latinoamericanos les ha llevado a asumir, en la praxis liberadora su compromiso de fe con la construcción de una sociedad más justa y más humana.

La teología de la liberación se torna, así, en la reflexión crítica en y sobre la praxis histórica, a la luz de la experiencia cristiana de fe. Según Gutiérrez<sup>34</sup>, es

*"un trabajo de reflexión, a partir del evangelio y de las experiencias de hombres y mujeres comprometidos con el proceso de liberación en este*

---

<sup>34</sup> Gutiérrez, G., *Teología da libertação*, pp 9.

*subcontinente de opresión y explotación*".

Esta línea teológica se caracteriza por ser contextualizada, explícitamente, con una radical opción político-social. *"Es una teología que se piensa a partir de lo político y se realiza en lo político"*.<sup>35</sup>

Esta corriente teológica debe ser entendida como una apertura para la acción del pueblo, para que él trabaje en la construcción de su propio destino dentro de la organización social, asumiendo la defensa de las llamadas minorías étnicas, de los derechos humanos y la denuncia y transformación de la dependencia económica y dominación a la que están sometidos los pueblos latinoamericanos.

*"...es una teología que se pretende crítica y fundamentada en el conocimiento científico de lo real,... que busca métodos teológicos válidos para una correcta hermenéutica de la Revelación"*.<sup>36</sup>

Los cristianos que se encuadran dentro de esta teología parten de los hechos y los analizan con auxilio de las ciencias sociales. Este saber se transforma en teología en la medida en que ahí ellos interpretan la Palabra de Dios, con el auxilio de la hermenéutica de las Sagradas Escrituras, unidas a las exigencias históricas de la fe.

Al hablar de la teología de la liberación, sería conveniente recordar algunos hechos de la década del 60 que impulsaron la historia de las izquierdas, en los cuales participaron muchos cristianos, individualmente o en organizaciones (JUC, CBs): la Revolución Cubana (1959), la resistencia popular contra el intento de golpe militar de Brasil (1961) y la aparición del movimiento guerrillero en Guatemala (1961-63); en Nicaragua del Frente Sandinista de Liberación Nacional y la instalación del movimiento guerrillero en Nicaragua

---

<sup>35</sup> Colombo, O.P.: *Notas introdutórias à teologia da libertação*. pp. 99.

<sup>36</sup> Colombo, O.P.: op. cit. pp. 79-120.

(1961), en Venezuela la unificación del movimiento insurreccional (1962); en Colombia la aparición del movimiento guerrillero; en Perú la formación del Frente de Izquierda Revolucionaria, entre otros.

En este clima, la palabra "liberación" tuvo una mayor profundidad conceptual y estuvo relacionada con la percepción conciente de las relaciones de dominación y opresión en la sociedad y con una praxis orientada a la construcción de una sociedad cualitativamente diferente de la existente, superando la relación oprimido-opresor.

Las inquietudes aquí señaladas de distintos sectores de la población, manifiestas en la participación y militancia en organizaciones de trabajadores, de estudiantes, en movimientos populares de carácter revolucionario, e incluso en el ámbito de la espiritualidad, generaron un clima propicio para que muchos tomaran conciencia de la realidad socio-económico-política injusta, en la que las mayorías estaban inmersas y propiciaron la búsqueda del bien común, de la vida buena para todos, así como la necesidad de cambiar las estructuras que las creaban.

No es de extrañar que, en esta trama, también el paradigma pedagógico vigente fuera cuestionado, y se propusiera una acción pedagógica pensada desde los oprimidos, como lo hizo Paulo Freire.

## **CAPÍTULO III**

### **ESBOZO DE UNA BIOGRAFÍA INTELLECTUAL DE PAULO FREIRE**

*“...el trabajo y la presencia de Freire nos recuerdan no sólo lo que somos, sino también las posibilidades de aquello que podemos ser”. H.Giroux.*

Con frecuencia, al estudiar la obra de un autor, nos encontramos que su pensamiento no puede ser cabalmente comprendido si no tenemos en cuenta la vida de dicho autor. Esto es absolutamente vigente en la obra que nos ocupa, ya que -como acertadamente señala Adriano Nogueira<sup>1</sup>- en Freire “... cada uno de sus pasos dados modifica el futuro y, simultáneamente, reexplica el pasado”. Es entonces necesario acercarnos a Paulo y caminar junto a él y con él. Compartir ese este largo y enriquecedor recorrido existencial e intelectual en América Latina y en distintas partes del mundo, para -indagando y dialogando con él- hacer la relectura de su pensamiento. Existe una estrecha conexión entre la vida Paulo Freire, la *pedagogía del oprimido* y el contexto latinoamericano, donde ha

---

<sup>1</sup> Nogueira, A.: *Prólogo a Cartas a Cristina*, pp. 12.

desarrollado su vida, su reflexión y su praxis pedagógica, comprometidas con la necesaria liberación de las clases oprimidas.

El hambre, la pobreza y el sufrimiento propio lo lleva, primero, a identificarse con la mayoría de sus compañeros, luego reconoce que son consecuencias del hecho de la dominación de unos sujetos sobre otros; que la dominación es resultado de los efectos del sistema vigente y que coloca a los oprimidos en situación de víctimas; que el sistema justifica la opresión del oprimido y su exclusión. Frente a esta realidad y a la carencia de alternativas -tanto en el campo del pensamiento como en el del compromiso político- radicaliza su pensamiento-acción y transita los caminos de la liberación, la que no se limita a cambiar los polos de la relación. Comprendiendo el carácter ambiguo, dual y ambivalente de toda cultura y que cada una contiene elementos de opresión y sufrimiento, propone la "conscientização": proceso permanente que mediante la crítica, el cuestionamiento, la creatividad y el diálogo intersubjetivo posibilite la realización de un proyecto liberador como quehacer humano en la historia y en el mundo.

Eraani M. Fiori comienza el prólogo a la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire afirmando que "*es un pensador comprometido con la vida, no piensa ideas, piensa la existencia*". La compartimos en la medida que ella quiere enfatizar, por una parte, que las ideas que Paulo piensa no son meras abstracciones. Por el contrario, son aquellas que él descubre que están condicionando la forma de los seres "estar siendo" en el mundo y con el mundo. Éstas se encuentran cristalizadas en la vida cotidiana de mujeres y hombres, forman parte de la acción cotidiana en que las personas trabajan, viven, luchan por el alimento, la educación y la salud, sufren y sueñan. Por otra parte, porque pone el acento en la necesaria unión entre teoría y práctica que Paulo asume al partir de la realidad para reflexionar sobre

ella. Por esto afirmamos que Paulo es un pensador de la praxis y un crítico, que reflexiona y cuestiona su teoría y su propia praxis pedagógica confrontándola con la realidad, desde una perspectiva de lucha de clases -lugar donde se sitúa como sujeto, como educador, y por lo tanto como político.

Es importante, también, subrayar que el pensamiento de Paulo tiene un itinerario: parte del análisis y de la crítica radical del sistema de educación de adultos y desemboca en una propuesta de *praxis cultural liberadora*, en un programa pedagógico-político de acción con los grupos sociales marginados, oprimidos, para una creciente complejización de su conciencia.

Carlos Alberto Torres<sup>2</sup> señala que Paulo Freire, como pensador de esa praxis, es un pensador itinerante. Su pensamiento se va modificando, plenificando, radicalizando, en la medida en que va buscando respuestas nuevas a problemas ya viejos; criticando aspectos ingenuos de su obra o de experiencias que fracasaron; madurando y profundizando ideas que habían aparecido incompletas; reafirmando lo que en su pensamiento ya es obvio: la "conscientização". Su pensamiento se va desarrollando, no sólo con base en la lectura y comprensión de diferentes intelectuales latinoamericanos y europeos, sino con relación a sus experiencias de vida, tanto las personales como aquellas que le pusieron en contacto con la realidad vivida por los trabajadores y sus familias. Así, por ejemplo, su estadía en Chile le ofrecerá la oportunidad de "tomar distancia" de su país y sus clases dominantes, de su propia praxis y, desde la óptica de otra realidad en transformación, hacer un análisis científico de la realidad brasileña, en particular, y de la latinoamericana, en general; la vivencia de la prisión y del exilio lo radicalizó, lo politizó, como él mismo reconoce en su libro *Acción cultural para la libertad*.

---

<sup>2</sup> Torres, C.A.: *Entrevistas con Paulo Freire*, pp. 10.

Paulo Freire trató de evitar la "especialización", buscó desde la totalidad concreta y relacional contribuir a que los sectores oprimidos pudieran "decir su palabra". Junto a esta imagen de pensador de la totalidad aparece la imagen del Paulo polémico. Aunque como persona y como pedagogo es difícil catalogarlo, muchas son las etiquetas que se le adjudican. Moacir Gadotti -en su libro *Convite à leitura de Paulo Freire*- recoge una larga lista de ellas: populista, paternalista, cristiano, marxista, subversivo, autoritario, idealista, liberal, reformista, escolanovista, inductivista, neo-anarco católico, espontaneísta, no-directivo, para citar algunas. No obstante, no son impropias las adjetivaciones de comprometido, coherente, amoroso, sensible, comunicativo, curioso, indagador, creativo, revolucionario, humilde, rebelde.

Por todo ello es imperioso rescatar, entender y compenetrarnos con los distintos momentos o episodios de la vida de *Paulo Reglus Neves Freire* en directa construcción con su contexto, la realidad socio-político-cultural de Brasil, pues ellos están estrechamente vinculados a las opciones que asume en su trabajo como educador.

### **A. Gestación de la subjetividad y conciencia ético crítica de Paulo Freire**

Paulo nació en Recife, un lunes 21 de septiembre de 1921, en una familia de clase media. Como consecuencia de la crisis del 29 y con la esperanza de hacerla más llevadera, su familia se fue a vivir a Jaboatão. Allí experimentó el hambre y comprendió el hambre de los demás:

*"... el hambre como algo más que lo que su organismo siente al no comer, el hambre como expresión de una realidad política, social, de profunda injusticia".<sup>3</sup>*

---

<sup>3</sup> Fietze, P: *Cartas a Cristina*, pp. 202

Con los hijos de trabajadores urbanos y rurales compartió juegos y diversiones infantiles; en "*convivencia con sus ínfimas posibilidades de vida*" descubrió el "miedo a la libertad" que experimentaban los trabajadores,

... *su sumisión al patrón, al jefe, al señor que más tarde, mucho más tarde, leí en Sartre como una de las expresiones de la 'convivencia' de los oprimidos con los opresores. Sus cuerpos de oprimidos, que sin haber sido consultados hospedaban a los opresores*"<sup>4</sup>.

Vivió el dolor por la muerte de su padre a los 13 años; sintió el sufrimiento y las angustias de su madre viuda en la lucha por sustentarse y sustentar a los 4 hijos; se fortaleció el vínculo familiar al asumir juntos las dificultades que se presentaban. Concluyó la escuela primaria e inició el primer año de secundaria en el Colégio 14 de Julho y viajó diariamente de Jaboatão a Recife para terminar sus estudios secundarios en el Colégio Oswaldo Cruz.<sup>5</sup>

Este tipo de experiencias le permiten descubrir que la realidad cotidiana de la mayoría es la pobreza y el sufrimiento. Este descubrimiento le permitió desarrollar su capacidad de comprensión, su preocupación por los necesitados y "oprimidos". Compartiendo y analizando la vida de su comunidad comenzó a construir un conocimiento existencial de la realidad, que mucho después reconocería como producto y expresión de las relaciones oprimido-opresor. Ese conocimiento existencial, que fue un factor importante en su comprensión del proceso educativo y que orientó todo su pensamiento, no se constituyó por sí solo en la fuente creativa del autor. El análisis de su tesis *Educação e*

---

<sup>4</sup> Freire, P.: *Pedagogia da esperança*, pp. 19.

<sup>5</sup> En esta escuela privada -donde su madre le consiguió una beca- era dueño y director el Dr. Aluizio Pessoa de Araújo, padre de Ana Maria Araújo que décadas después fue su segunda esposa, Nita.

*atualidade brasileira* -trabajo que presentó en 1959 para la obtención del título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación, en la Escuela de Bellas Artes- revela de qué manera las lecturas acumuladas, de una variada bibliografía -que abarca desde los frecuentes temas de historia y filosofía de la educación hasta análisis sociales y políticos de su país- junto con su experiencia pedagógica forjada en muchos años de ejercicio de la docencia, se articularon y contribuyeron en la construcción de un pensamiento original y a consolidar su comprensión de la educación como práctica política que se profundizaría a lo largo de los años.<sup>6</sup>

Paulo confiesa que le

*"...interesaba estudiar el idioma portugués, y en particular su sintaxis; así como ciertas lecturas que hacía por mi cuenta referidas a la lingüística, la filología y la filosofía del lenguaje, que me condujeron a las teorías de la comunicación en general. Estaba especialmente interesado en las cuestiones del significado, los signos lingüísticos y la necesidad real de la inteligibilidad de los mismos entre interlocutores para que hubiera auténtica comunicación. Entre los diecinueve y veintidós años esas cuestiones constituirían mis principales intereses intelectuales"*<sup>7</sup>.

En 1941 la familia Freire se traslada nuevamente a Recife y dos años después Paulo comenzó sus estudios de derecho en la Facultad de Derecho de Recife, pero fueron interrumpidos frecuentemente por razones económico-financieras. Para ganarse su sustento y contribuir al familiar, daba clases en escuelas de nivel secundario y particulares de

---

<sup>6</sup> Es interesante señalar, la observación registrada por Ana María Freire en la nota nº 27 de la obra de Freire *Cartas a Cristina*, pp. 252, respecto al registro que P. Freire realizó, desde 1942 hasta 1955, de las obras que iba adquiriendo. Este registro, en el que están catalogados más de 570 libros, permite, por una parte, inferir los temas de su interés: gramática, literatura, lingüística, filosofía, historia, educación, etc. y por otra, registrar la cantidad de autores brasileños y extranjeros que, con sus experiencias educativas y sus ideas, confrontadas a su propia experiencia sociopedagógica, contribuyeron en su reflexión-praxis educativa así como en su radical lectura crítica del mundo.

<sup>7</sup> Macedo D. "Revisión de la pedagogía crítica: entrevista a Paulo Freire", pp. 171.

sintaxis portuguesa y fue en este ejercicio de la docencia cuando conoció a Elza, su primera esposa<sup>8</sup>, también dedicada a la educación, y cuya positiva influencia en la praxis educativa de Paulo Freire, ha sido múltiples veces reconocida por él.<sup>9</sup>

Constató tanto el dolor, la explotación y la miseria de campesinos, de trabajadores urbanos y de pescadores nordestinos, como la arrogancia de los poderosos, su insensibilidad con los débiles. Identificó las formas en que se expresan modos particulares de dominación subjetiva y objetiva, no sólo como la aplicación arbitraria del poder de un grupo sobre otro, sino como la estructuración de prácticas, ideológicas y materiales, que cosifican al ser.

En el pensamiento y en la obra escrita de Paulo Freire se puede distinguir la influencia de diferentes corrientes de pensamiento<sup>10</sup>, así como el arribo a diferentes conceptualizaciones, provenientes de las diferentes praxis en las cuales, dialécticamente, iba construyendo su teoría.

---

<sup>8</sup> Se casaron en 1944 y de este matrimonio nacieron sus cinco hijos: María Madalena, María Cristina, María de Fátima, Joaquim y Lutgardes.

<sup>9</sup> "A Elza debo mucho. Su coraje, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que yo hacía, su ayuda jamás rehusada, y que incluso no era necesario pedir, me han sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. Fue a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme sistemáticamente por los problemas de la educación". Freire, P.: *El mensaje de Paulo Freire, teoría y práctica de la liberación*, pp. 2.

Años después, Paulo dialogando con Carlos Torres, (en la entrevista grabada en 1990, publicada en *A educação na cidade*, pp. 102) dirá:

**Paulo Freire:** "nos casamos un año después y la influencia de Elza en mi vida fue enorme. Ella murió, como tu sabes, y yo casi morí también. El dolor de su muerte me hirió profundo, yo casi morí también.

**Carlos Torres:** Ella era muy fuerte...

**Paulo Freire:** Muy fuerte, muy fuerte, pero al mismo tiempo, tenía mucha dulzura. Y la dulzura a la que me refero no tiene ninguna connotación negativa. Es un ingrediente necesario a la verdadera fortaleza. Es como la ternura en Guevara.

**Carlos Torres:** Ella sabía amar...

**Paulo Freire:** Sí, ella sabía amar."

<sup>10</sup> Véase Fausto Franco: *El hombre: construcción progresiva*, pp. 20-26 y Carlos A. Torres: *Paulo Freire en América Latina*, pp. 41-86.

## B. Paulo pedagogo

Cuando es interrogado por su formación como educador, Paulo enumera: el tiempo de infancia en Jabotão, donde se gestaron "saberes indecisos" que fueron reflexionados de forma más crítica años después; el tiempo que pasó caminando en Recife de librería en librería, desde la Editorial Nacional a la Librería Emperatriz, deambulando entre estantes, hurgando y "ganando intimidad" con los libros, dialogando con otros jóvenes estudiosos; el tiempo en el que "visitaba los arroyos y los cerros", discutiendo los problemas de/con los grupos populares; el tiempo del Servicio Social de la Industria (SESI)<sup>11</sup>, en el que vivió y aprendió a manejar la tensión entre la teoría y la práctica, tiempos de diálogos con trabajadores y campesinos que le permitieron desvelar la "necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene"<sup>12</sup>; el tiempo del exilio, los aprendizajes de Chile, la oportunidad del reencuentro de su cultura en África, con el apoyo del Consejo Mundial de Iglesias, y ¿por qué no? el tiempo de la Secretaría Municipal de Educación de São Paulo, aprendiendo junto con maestros, personal de servicio, alumnos y padres a "cambiar el rostro de la escuela", a hacerla más democrática, "más seria y más alegre".

Estos lugares, momentos y situaciones que Paulo recuerda, muestran que su formación, lejos de seguir una trayectoria tradicional, ha atravesado por periodos de autodidactismo (búsqueda de libros, interacción con amigos, colegas y campesinos), periodos de intensa elaboración teórica (SESI) y etapas de confrontación de su teoría con diferentes realidades (América Latina, Estados Unidos, África). Estos momentos

---

<sup>11</sup> El SESI fue creado el 25 de junio de 1946, por el presidente Eurico Gaspar Dutra, mediante el decreto-ley nº 9 403. Se encargaba a la Confederación Nacional de la Industria la creación, organización y dirección de ese servicio.

<sup>12</sup> FREIRE, P.: *Pedagogia da esperança*, pp. 27.

metodológicos de formación, seguramente, contribuyen con la maduración de los aportes teórico-metodológicos que son parte de su producción académica.

### **1. Primera fase brasileña o "primer momento" intelectual.**

Habiendo desistido de ejercer la profesión de abogado,<sup>13</sup> por descubrir que con ella solamente mantenía los derechos de aquellos que ya los poseían, ingresa a trabajar en el Departamento de Educación y Cultura del SESI. Con anterioridad había estado vinculado al movimiento sindical. También en ese ámbito, Paulo intentó involucrar a los alumnos y a sus padres en discusiones sobre temas sociales y educativos. En los clubes de trabajadores intentaba que el trabajador -participando en la búsqueda de soluciones a sus problemas- fuese partícipe del proceso histórico y los estimulaba a la organización individual de su vida en la comunidad. Además de ese trabajo en el SESI, (al que renunció por las críticas a su actuación democrática y abierta y a su estilo de libre administración), participaba en actividades de laicos en varias parroquias católicas de Recife, con la finalidad de contribuir al despertar democrático de Brasil. En esa praxis, Paulo Freire y su grupo de colaboradores, comienzan a emplear un conjunto de técnicas educativas (que podían ser utilizadas en todos los ámbitos de educación formal o no formal) que van configurando lo que posteriormente fue llamado el *Método Paulo Freire*.

Como Asesor especial de relaciones estudiantiles, primero, y como Director del Servicio de Extensión de la Universidad de Recife (actual Universidad Federal de Pernambuco), después y como catedrático de la Escuela de Bellas Artes, trabajó junto a los estudiantes, en la educación del pueblo como una necesaria e importante tarea de la "transición brasileña para una sociedad democrática". En su trabajo de tesis *Educação e actualidade Brasileira* critica el estado de subdesarrollo de la estructura universitaria, por

---

<sup>13</sup> FREIRE, P.: *Pedagogia da esperança*, pp. 16-18.

no responder a las expectativas de la "fase de transición brasileña" y por reforzar la "inexperiencia democrática". Consideraba que las actividades políticas estudiantiles, dentro y fuera de la universidad, así como la discusión dentro de la universidad, de los problemas nacionales, eran parte de ese proceso de transición. En ese trabajo se encuentra la idea de una escuela democrática, centrada en el alumno y en la problemática de su comunidad; la idea de una práctica pedagógica nueva que provoque en el educando la transición de su conciencia mágico-ingenua a una conciencia crítica, gestora de transformaciones sociales.

Cuando comienza a trabajar en alfabetización de adultos en el Movimiento de Cultura Popular (MCP), en 1960, muchos aún pensaban esa práctica como la mera reposición o transmisión de contenidos que esos adultos no habían recibido en su niñez. Otros, impulsados por una concepción política oportunista, querían manipular la opinión pública mediante eslogan y mensajes prontos en las cartillas de alfabetización<sup>14</sup>. En oposición a unos y otros, Paulo articula una propuesta pedagógica de alfabetización crítica, conscientizadora, en la cual tanto los alfabetizadores como los alfabetizandos se constituyan en sujetos cognoscentes, agentes críticos del acto de conocer.

*"La lectura y la escritura de las palabras -dice Paulo- pasa por la lectura del mundo. Leer el mundo es un acto anterior a la lectura de la palabra"<sup>15</sup>.*

---

<sup>14</sup> Heinz-Peter Gerhardt, relata un episodio ilustrativo del riesgo de manipular en educación de adultos, al cual se oponía Freire:

"Los autores de la cartilla, entre ellos Germando Coelho, eligieron una orientación política de la propuesta, con cinco palabras generadoras: pueblo (povo), voto, vida, salud (saúde) y pan (pão). De las sílabas de esos vocablos, se formaban oraciones como 'El pueblo sin casa vive en los mocambos' 'En el Nordeste sólo habrá paz cuando las injusticias sean eliminadas desde sus raíces', 'La paz surge sobre la base de la justicia'. Se esperaba que ellas inspiraran discusiones políticas y formatearan su estructura y contenido.

Freire se opuso firmemente a la enseñanza de slogans a los analfabetos. Los slogans siempre producirían 'efectos domesticadores', tanto vengan de la derecha como de la izquierda. De ambos lados exigirían aceptación acrítica de doctrinas y la manipulación habría comenzado." "Uma voz europeia. Arqueologia de um pensamento", pp. 155.

<sup>15</sup> Freire, P.: *Pedagogia da esperança*, pp. 79.

Paulo plantea la necesidad de que el proceso de aprendizaje sea motivado por la comprensión de la problemática social donde está inmerso cada grupo de educandos y educadores. Por eso la pedagogía del oprimido debe ser recreada, reinventada cada vez, por cada comunidad que -leyendo su propio contexto histórico, su realidad, reconociéndose oprimido en ella- pronuncie su palabra, organice su camino de acción para transformarse transformando.

*"La lectura 'freireana' de la realidad -dice Adriano Nogueira- es geográfica, es política, es estética,... es psicológica, es filológica y es afectiva... lectura que articula elementos de la realidad que cierta tradición occidental insiste en separar, dicotomizando. En esta lectura se articulan subjetividad /objetividad, corporalidad /abstracción, poesía /ciencia"<sup>16</sup>.*

Por los rápidos y eficaces resultados en la alfabetización-conscientización de campesinos adultos, el -después llamado- *Método Paulo Freire de alfabetización de adultos* tuvo mucha aceptación y se difundió en distintos estados brasileños<sup>17</sup>. Por invitación del Ministro de Educación, Paulo de Tarso Santos y del Presidente de Brasil, João Goulart, Paulo organizó la Campaña Nacional de Alfabetización,<sup>18</sup> que fue interrumpida por el golpe de estado militar de derecha que derribó el gobierno. La naturaleza conscientizadora y las dimensiones de la campaña, la vinculaban al movimiento

---

<sup>16</sup> Freire, P.: *Cartas a Cristina*, pp. 15.

<sup>17</sup> El movimiento de alfabetización de adultos comenzó en 1962, en el Nordeste, en la ciudad de Angicos, estado de Rio Grande do Norte. En esa ocasión fueron alfabetizados 300 trabajadores en 45 días. De junio de 1963 a marzo de 1964 se llevaron a cabo los cursos de capacitación de los coordinadores en los estados de Guanabara (RJ), Rio Grande do Norte, São Paulo, Bahia, Sergipe, Rio Grande do Sul, entre otros. (Datos obtenidos en Weffort, F.: "Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade". Prólogo a la edición en portugués de *La educación como práctica de la libertad*).

<sup>18</sup> Para la puesta en marcha del Plan Nacional, se preveía la instalación de 20 000 círculos para atender a 2 millones de alfabetizandos, 30 trabajadores urbanos en cada círculo durante 3 meses, que sería el tiempo de duración del curso.

de ascenso democrático de las clases no privilegiadas. Conviene hacer un paréntesis y recordar que: 1) en una población de 25 millones existían 16 millones de analfabetos, mayores de 14 años de edad; 2) se presumía que este sector podía apoyar una serie de transformaciones sociales, dadas las demandas democráticas que se estaban planteando, 3) por la Constitución Federal, los analfabetos estaban excluidos del cuerpo electoral, 4) mediante la alfabetización se incrementaría el número de votantes, pero, sobre todo, cambiaría la composición social del electorado.

A pesar de que la Campaña alfabetizadora fue interrumpida, el trabajo de Paulo - comprometido con hombres y mujeres, históricos, concretos- ya había marcado el rompimiento con una educación elitista y había constituido un proyecto educativo crítico y radicalmente democrático.

Los promotores de dicha campaña, en 1964, pensaban alfabetizar a dos millones de personas. En 1965 llegarían a ser cinco millones los adultos alfabetizados. Las consecuencias políticas de la alfabetización de adultos sería, fundamentalmente, el cambio en la composición del electorado y rompería, prácticamente, el predominio electoral de los sectores conservadores de todo el país.

Lo que se conseguía con el método conscientizador -que las clases oprimidas se hiciesen conscientes de su propia opresión y de su capacidad para liberarse- exigiría una transformación radical de la sociedad, situación que no fue admitida por las *élites* dominantes de Brasil. Por eso, los ataques contra Freire, tanto en el Parlamento, como en la prensa, no se hicieron esperar, pues la ampliación de la ciudadanía cuestionaba la legitimidad de los privilegios de los grupos conservadores.

Paulo fue acusado de difundir el comunismo, considerado un "subversivo" y un "traidor de Cristo y del pueblo brasileño". Sucedió con él lo que con tantos otros pensadores (Sócrates, Aristóteles, Tomás de Aquino, para citar sólo a los antiguos), de todas las épocas, que se atrevieron a levantar su voz contra los regímenes establecidos en su

momento y cuyo pensamiento y/o su praxis crítica se constituyó en defensa de los oprimidos. Paulo Freire, con más de 43 años de edad, fue dos veces privado de su libertad por un período de setenta y cinco días y fue torturado, por orden del gobierno militar instalado el 1° de abril de 1964. Sus libros fueron prohibidos, no sólo en Brasil sino también en aquellos países sudamericanos donde el autoritarismo de las clases dominantes o grupos dentro de ella -en nombre del orden, de la seguridad nacional y de los "valores fundamentales de la sociedad occidental y cristiana"- avasallaron libertades y amordazaron a sus pueblos.<sup>19</sup>

Paulo Freire realizó grandes progresos en la consolidación del revolucionario "método" que estaba construyendo. En verdad, era más que un método, era una filosofía y un sistema de educación, con base en su propia experiencia consolidó la relación dialéctica teoría-praxis.

De esta etapa son las tesis epistemológicas relacionadas al concepto de "transitividad crítica":

- a) el desarrollo y el ejercicio de la conciencia crítica es producido por el trabajo educativo crítico;
- b) la crítica y el diálogo son instrumentos básicos en el desarrollo de la conciencia;
- c) la conciencia crítica es característica de sociedades cuya estructura sea verdaderamente democrática.

---

<sup>19</sup> Vale recordar que, en Uruguay, como consecuencia de esta persecución, tanto *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido* fueron retirados de las librerías así como de las bibliotecas, públicas o particulares, por lo cual fue también retirado de la biblioteca de la escuela, en la que yo trabajaba en esa época. Asimismo, el ejemplar en español de éste último que aún hoy releo y cito, tuve que sacarlo de mi biblioteca personal y permaneció oculto bajo tierra, por más de una década, con el fin de conservarlo. En Argentina: en el periódico *La Prensa*, del 20 de octubre de 1978, apareció la resolución del ministro del Interior e interino de Educación y Cultura, que incluía una lista de libros de Freire, editados por Siglo XXI, Tierra Nueva, Búsqueda y La Aurora, indicándose que su uso estaba prohibido porque "sirven como medio para la penetración ideológica marxista en los ámbitos educativos y su metodología, para interpretar la realidad, el hombre y la historia, es manifiestamente tendenciosa...y toda su doctrina pedagógica atenta contra los valores fundamentales de nuestra sociedad occidental y cristiana". En: AIDA.: *Argentina: cómo matar la cultura*, pp. 91.

## 2. Exilio

*"Mi práctica de exilio me politizó intensamente. Fue Chile que me dio eso"* dirá Freire, en esa época, en su libro *Acción cultural para la libertad*.

Comienza el período del exilio y con él experimenta la dialéctica entre paciencia e impaciencia, sin las cuales un exiliado no puede vivir la "armonía contradictoria".

*"... uno de los serios problemas del exiliado o exiliada -dirá Paulo- está en como lidiar, de cuerpo entero, con sentimientos, deseos, razón, recuerdos, conocimientos acumulados, visiones del mundo, con la tensión entre el hoy siendo vivido en la realidad de préstamo y el ayer, en su contexto de origen, con los que llegó cargado de marcas fundamentales".<sup>20</sup>*

Fue un período muy enriquecedor, de nuevos desafíos y experiencias para él, contradictoriamente lleno de nostalgias de paisajes, de sabores, del azul cielo de su tierra, del verde-azul del mar, del sol tropical y de las apacibles sombras de las "jaboticabas", del mecerse del cuerpo de las gentes al caminar, en fin, de las expresiones de su cultura. De la cultura de la que estaba empapado y que reencontraría años después, en África. Comienza una nueva fase en el pensamiento freireano.

La embajada boliviana aceptó a Paulo Freire como refugiado político. El gobierno de ese país lo contrató como consultor en el Ministerio de Educación, pero no pasaron más de veinte días de su llegada a dicho país, cuando allí estalla el golpe contra Paz Estensoro, Paulo debió, nuevamente, emigrar.

---

<sup>20</sup> Freire, P.. *Pedagogia da esperança*, pp 34

### a. El período chileno o "segundo momento" intelectual

Chile fue su segundo país de exilio y el comienzo de su segundo momento intelectual. En ese país permaneció más de cuatro años, trabajando en el Instituto de Capacitación e Investigación Agraria (ICIRA), un órgano del gobierno responsable de la extensión educativa dentro del programa de reforma agraria. Allí tuvo la oportunidad de experimentar su metodología en otro ambiente intelectual, político, ideológico y social.

También fue profesor en la Universidad Católica de Santiago y consultor de la UNESCO. En Chile encuentra una realidad sociopolítica diferente a la brasileña: un estado con una organización estable, con cierta coherencia ideológica, con un proyecto político definido, con políticas agrarias claras. La política de reforma agraria organizada por el Partido Demócrata Cristiano (PDC), la organización campesina y las campañas de alfabetización configuraron un espacio muy rico donde Paulo pudo experimentar su propuesta pedagógica, evaluarla y sistematizarla, en otros ámbitos diferentes a los ya vivenciados por él mismo.

En aquel momento, en encuentros periódicos y diálogos fecundos con otros investigadores (algunos, como él, estaban refugiados en Chile) pudo realizar un análisis científico de la realidad brasileña y latinoamericana, que lo llevó a redimensionar aspectos sociopolíticos que radicalizaron su pensamiento.

Es entonces cuando Paulo publica dos de sus libros más conocidos: *Educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.

En 1968 aparece el primero de ellos, en el cual reúne una serie de ideas ya publicadas en algunos artículos y en su tesis *Educação e atualidade brasileira*. Anticipa una propuesta pedagógica para Brasil, en la fase de transición de una sociedad colonial, cerrada, hacia una sociedad industrializada, abierta, en contraposición a la educación tradicional, bancaria, domesticadora, autoritaria, antidialógica. Las categorías educación y ciencia aparecen aún como neutras, aunque el carácter no neutro de ambas estuviera

implícito en su propuesta pedagógica; sobre ellas tematizó en obras posteriores.

Conviene aquí recordar que su experiencia alfabetizadora en Angicos despertó polémica cuando el periodista Carlos Swann, en el periódico "O Globo", expresó que el Proyecto de Angicos era "un programa intensivo de comunización del nordeste". El Sr. James W. Howe, Director Interino de la Agencia Internacional para el Desarrollo (de Estados Unidos) contestó entonces:

*"Su columna puede llevar a alguien a la conclusión de que enseñar a leer a las personas es malo porque las lleva al adoctrinamiento... En realidad, el Método Paulo Freire, como cualquier otra técnica de enseñanza no política, prepararía al individuo para ser influido por cualquier escuela de pensamiento político".*

Aquellas afirmaciones del Sr. Howe quedarían negadas por el propio Paulo, cuando insistió en que no existe técnica alguna de enseñanza que no sea política, puesto que ser política es una característica de la educación.

*"La naturaleza de la práctica educativa, su necesaria directividad, los objetivos, los sueños que se persiguen en la práctica no permiten que sea neutra, sino siempre política " - afirma Freire<sup>21</sup>*

Es oportuno también destacar, respecto de la evolución de su pensamiento, que éste aspecto es un ejemplo claro de la afirmación expresada en las primeras páginas, respecto de su pensamiento, que lo caracterizamos como itinerante: a pesar de que este componente político de la educación no fuera explícitamente expresado por el autor, en sus primeros trabajos, estaba contenido desde el surgimiento de la propuesta, pues el proyecto alfabetizador surge como consecuencia de un dado contexto social, económico y político y para su transformación.

---

<sup>21</sup> Freire, P.: *A educação na cidade*, pp. 28

Paulo Freire propone una pedagogía revolucionaria, cuyos objetivos son:

- a) la lucha de los sujetos por transformar la realidad transformándose;
- b) la acción consciente y creativa;
- c) la reflexión de las clases oprimidas sobre su liberación.

En esta obra se lanzan, en síntesis, las bases de una filosofía de la educación que nos compromete a pensar *con* el oprimido y no *para* el oprimido.

*La Pedagogía del oprimido*, por su parte, no es el resultado exclusivo de su trabajo-aprendizaje en Chile, pero sí del ambiente apropiado que encontró para intercambiar ideas y re-pensar la experiencia brasileña. En ese país recibe la influencia del diálogo, del intercambio de ideas, con trabajadores e intelectuales marxistas. Encuentra una clase trabajadora fuertemente organizada y un ambiente de intelectuales vivamente interesados en la discusión de la realidad, así como un ambiente político, económico, cultural e ideológico diferente a aquél donde se habían gestado las experiencias de alfabetización de adultos en Brasil.

Los manuscritos de esta obra datan de 1968 y es a partir de ella que Paulo se torna "peligroso", al hacer un énfasis mayor en las estructuras socio-económicas capitalistas. En ella ciencia y educación se transforman en armas tácticas en la lucha de clases. Fausto Franco señala con acierto que:

*"Freire ha ido haciendo un estudio del hombre oprimido que trasciende la acción aislada de las personas y recae sobre la situación opresora. El hombre oprimido pasa a ser 'clase oprimida-sociedades dependientes y marginadas', y el opresor se convierte en 'clase opresora-sociedades metropolitanas y dominantes'".<sup>22</sup>*

Conjuntamente, el proceso de conscientización se hace sinónimo de lucha de clases, la integración cultural se cambió en revolución política, la conciencia crítica transitiva se

---

<sup>22</sup> Franco, F.: *El hombre en construcción*, pp. 142.

convierte en conciencia revolucionaria. Concomitantemente con estos cambios del pensamiento freireano -orientados al radicalismo revolucionario- cambian también el significado y las implicaciones de un verdadero concepto de concientización; consecuentemente la praxis educativa se torna más revolucionaria y se enfatiza en el compromiso para y con el oprimido. En opinión de Frei Betto, este libro provocó una *revolución copernicana* en materia educativa.

En Chile, Paulo Freire se dedicó a la educación de campesinos adultos, cuando el país estaba abocado a la reforma agraria. La agricultura se encontraba en un proceso contradictorio: por un lado, a raíz de la modernización capitalista de la agricultura chilena, había nuevos conocimientos, modernos equipamientos y tecnología, por otro, la estructura agraria y la remuneración se mantenían inmutables. Paulo Freire propuso un proyecto educativo que explicitase esta contradicción.

Asimismo, comienza a hacer énfasis en el concepto de invasión cultural, a partir de la constatación de que la asistencia técnica proveniente del programa imperialista conocido como *Alianza para el progreso* enmascara el mantenimiento de la dominación política y económica. En su libro *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, publicado en 1969, plantea la oposición entre el concepto de extensión de la cultura y el de comunicación sobre cultura, entendiendo que la interacción entre agrónomos y campesinos debería promover la comunicación dialéctica.

En 1967 Paulo Freire irá desde Chile como conferencista, por primera vez a varias universidades de Estados Unidos. En el 69, se conjugan dos situaciones, por un lado, la derecha del PDC chileno cuestiona a Paulo al sentirse criticada por éste en su libro *Pedagogía del oprimido*, por otro, él se interesa en experimentar su teoría en el contexto estadounidense y acepta la invitación de dar clases en la Universidad de Harvard. Allá trabajó como profesor del Centro de Estudios para el Desarrollo y Transformación Social.

Años más tarde, en *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, Paulo dirá:

*"A partir de mis experiencias cuando vivía en EEUU... descubrí la presencia del tercer mundo en el primer mundo, como es el caso de los 'ghetos'... También descubrí una feroz discriminación racial y el chauvinismo lingüístico, que es un tipo de racismo... También sufrí discriminación... Los que pensaban que era español me trataban con más cortesía cuando les decía que era brasileño".<sup>23</sup>*

En esta época termina de escribir y publica en inglés (1970) *Acción cultural para la libertad*, (manuscritos del 68) donde contrapone la idea de acción social con la de imperialismo cultural. Recién en esta época se hacen conocidas en el mundo su teoría y su práctica.

#### **b. Período europeo-africano o "tercer momento" intelectual.**

Seis meses después de estar en Harvard, pasó a trabajar como consultor del Consejo Mundial de las Iglesias. Con un grupo de colaboradores brasileños<sup>24</sup>, también exiliados, forma el Instituto de Acción Cultural (IDAC), cuyo objetivo era ofrecer servicios educativos en países del tercer mundo que luchaban por su independencia; lucha que en los sistemas educativos debería estar basada en el proceso de concientización. Paulo fue elegido presidente de dicho instituto. El IDAC tuvo gran popularidad y Paulo era invitado permanentemente a dar conferencias o seminarios. A Freire le preocupaba el uso indiscriminado y hasta desvirtuante del término concientización, por lo cual dejó de

---

<sup>23</sup> Freire, P.: *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*, pp. 134.

<sup>24</sup> Claudius Cecon, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira, entre otros.

usuario<sup>25</sup>. Lo que él aspiraba era crear ámbitos donde sus ideas fuesen recreadas en la práctica.

Ese deseo suyo se vio cumplido cuando el Ministro de Educación de Guinea-Bissau, Mario Cabral, en 1975, invitó al equipo del IDAC a colaborar con el Programa Nacional de Alfabetización de su país. Paulo recoge parte de aquella interesante experiencia en *Cartas a Guinéa-Bissau, apuntes de una experiencia en proceso*, libro que se puede considerar un escrupuloso y serio informe del trabajo que se estaba realizando en este país: en las cartas que él dirigía a los compañeros de la Comisión Coordinadora y al Ministro de Educación, se analizan los problemas y dificultades encontrados, la búsqueda de caminos para superarlos, los aportes teóricos que surgen de la necesaria reflexión sobre la práctica realizada, la necesaria formación de educadores y coordinadores de Círculos de Cultura y las dificultades y aciertos en la articulación de la escuela y la producción, entre otros asuntos. Aquella experiencia posibilita, de alguna manera, el reencuentro con sus raíces, con expresiones culturales similares a la de su tierra, con los círculos de cultura donde fue naciendo la pedagogía del oprimido, en cuyo seno Paulo se articula como intelectual orgánico, como militante y no como un especialista neutral, ni como miembro de una comisión de asistencia técnica.

También trabajó en Tanzania, que dedicaba sus esfuerzos en la reafricanización de su pueblo; contribuyó con los programas de alfabetización de ex-colonias portuguesas posrevolucionarias como Mozambique y Angola; así como en São Tomé y Príncipe, Perú y Nicaragua.

Por invitación del gobierno revolucionario de Nicaragua, Freire estuvo en ese país, aproximadamente diez días en octubre de 1979, para colaborar en la elaboración de la

---

<sup>25</sup> En enero de 1971, en una conferencia en el Centro de Investigación y Documentación de Cuernavaca (CIDOC, que infelizmente ya no existe), se refirió a la mitificación de la conciencia, hecho que constata en sus observaciones, tanto en América Latina como en EEUU, a partir de las diferentes actitudes que la palabra concientización provoca en personas y grupos. Véase la referida conferencia en *Contacto*, año 9, N° 2, 1972.

metodología de la Cruzada Nacional de Alfabetización. Posteriormente, en agosto y septiembre de 1983, Freire regresó a Nicaragua para participar en el Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz.<sup>26</sup>

Muchas veces, el propio Paulo se ha referido a la importancia que tuvo para el desarrollo de su teoría su trabajo en el Consejo Mundial de las Iglesias, así como a la gran libertad de acción que le otorgó la institución. Durante esos diez años realizó viajes internacionales para participar de encuentros, conferencias, simposios, y sobre todo, lo que tanto le ha gustado a Freire: dialogar, sea con estudiantes, con educadores populares, con semianalfabetos y con trabajadores migrantes.

### **3. Reaprendiendo Brasil, segunda fase brasileña, "cuarto momento" intelectual.**

Aunque en 1978 y 1979 regresa la mayoría de los exiliados, nuestro autor aún estaba impedido de hacerlo. Varios intelectuales -entre ellos Moacir Gadotti, quien convivió con Paulo Freire durante su doctorado en Ginebra- los organizadores del I Seminario de Educación Brasileña<sup>27</sup>, la Universidad Estatal de Campinas (UNICAMP) y la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP) y la de Campinas (PUCCAMP) reclamaron por aquella arbitrariedad ante el Ministerio del Exterior, para que le fuera otorgado su pasaporte y se autorizara a Freire regresar a Brasil.<sup>28</sup> En aquel año visita Brasil; y regresa definitivamente al siguiente año (junio/80) para "reaprenderlo". A su llegada, en el aeropuerto dijo a los periodistas:

---

<sup>26</sup> Para tener más información sobre su intervención en aquel encuentro véase: Brandão, Carlos R.: *Lições da Nicaragua. A experiência da esperança.*

<sup>27</sup> Dicho evento se realizó en noviembre de 1978 y telefónicamente Paulo realiza la apertura del mismo.

<sup>28</sup> Caropreso, Álvaro A.: "Paulo Freire pode voltar este mês".

*"Vine para reaprender Brasil, y, mientras esté en el proceso de reaprendizaje, de reconocimiento de Brasil, no tengo mucho que decir. Tengo más para preguntar".*

En esa lucha por ganarle tiempo al tiempo, por recuperar el tiempo "perdido" en el exilio, se lanza a recorrer el país dando conferencias, conversando con el pueblo, con los estudiantes, con sus colegas.

Desempeñó actividades académicas como profesor de la PUC-SP, en la UNICAMP, en el Centro de Estudos em Educação (VEREDA) en São Paulo. Paralelamente asumió las actividades políticas. Trabajó en la Comisión de Educación del Partido de los Trabajadores (PT), así como en el cargo honorario de Presidente de la Universidad de los Trabajadores de São Paulo. Estos espacios le posibilitaron restablecer el vínculo entre el trabajo teórico y la praxis, sobre el cual tanto ha insistido.

En 1988, el Partido de los trabajadores, del cual Paulo Freire era miembro fundador, ganó las elecciones en la ciudad de São Paulo. Era la primera vez, en la historia del país, que un partido popular asumía el gobierno de São Paulo, la ciudad más grande del país. La Alcaldesa Luiza Erundina de Sousa, sobre quien recaía la responsabilidad de la Administración del Municipio de São Paulo, nombró a Paulo Freire Secretario Municipal de Educación, el 1 de enero de 1989.

Tal como se puede confirmar en los periódicos de la época y en el libro *La educación en la ciudad*, Freire se abocó a *cambiar la cara de la escuela*, o sea, a impulsar un proceso de cambios estructurales: la articulación de un programa de formación permanente de las y los docentes; la creación de un programa de alfabetización de jóvenes y de adultos, y la práctica interdisciplinaria. Asimismo, reimplantó los Consejos de Escuela y los Gremios estudiantiles, auténticas "instancias de poder en la creación de una escuela diferente"<sup>29</sup>, para garantizar la participación democrática de la comunidad en la educación.

---

<sup>29</sup> Freire, P. *A educação na cidade*, pp. 74-75.

Aquel fue un momento culminante de su evolución teórico- práctica como educador político. Freire sentó las bases de una verdadera pedagogía democrática para todo el sistema oficial de enseñanza pública. Dicho trabajo no puede ser identificado como la simple modernización de los métodos de enseñanza, como tampoco se ha de caer en la ilusoria ingenuidad mecanicista de suponer que no se tropezaría con la larga tradición autoritaria de ese país: la democracia se aprende con su práctica, con del ejercicio de participar, de tomar decisiones y organizarse para llevarlas a cabo.

Como administrador público, como político educador, Paulo Freire demostró que en la historia se hace lo factible; que es necesario ocupar y jalar los espacios; y que la escuela formal también es un espacio de contradicciones, conflictos y luchas, y por eso, es un espacio pedagógico político, así como la política es pedagógica, cuando tiene como objetivo la construcción de una sociedad más justa, más humana,

*"...de un mundo en que amar sea más fácil, de un mundo que nazca de un profundo y radical no al proyecto neoliberal".<sup>30</sup>*

La pedagogía del oprimido es la pedagogía de la civilidad, de la ciudadanía, cuando ciudadanía es entendida como *el uso de los derechos y el derecho de tener deberes de ciudadano*. En ella los excluidos se tornan sujetos conscientes de su historicidad, donde hombres y mujeres se reconocen *condicionados, pero no determinados*, por la historia. Es la praxis en la que los oprimidos, descubriéndose capaces de ir más allá de los condicionamientos, viven la historia como tiempo de posibilidad, no como fatalidad.<sup>31</sup>

*Viven la historia -afirma Paulo- como "proceso de lucha profundamente anclado en la ética. De lucha contra cualquier tipo de*

---

<sup>30</sup> Prólogo de Paulo Freire en *Globalización y utopía*, libro inédito de Hilda Varela y Miguel Escobar Guerrero, a quienes agradezco la gentileza de prestarme los manuscritos.

<sup>31</sup> Son los ejemplos que nos legan Rigoberta Menchú, en Guatemala; "Lula" y Chico Mendes, en Brasil, para citar sólo éstos.

*violencia. De violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas. De violencia contra los discriminados, sin que importe la razón de la discriminación".*<sup>32</sup>

### **C. Paulo, el escritor.**

No se puede hablar de la pedagogía del oprimido y evitar la tentación de hacer un comentario más, esta vez, relacionado con la literatura de referencia.

Al hablar de su obra, sea escrita (libros, artículos, libros-diálogo) o hablada (entrevistas, conferencias, conversaciones), es imposible no referirse a su lenguaje. fluido, preciso, sugerente, cautivante. Es imposible, también, no recordar el abundante uso del lenguaje figurado; escribe metafóricamente por medio de historias y del caudal de neologismos que emplea y que hace más exigente el trabajo del traductor y más atrayente y enriquecedor el diálogo que entabla con el lector. Al respecto, es muy interesante la reflexión que hace el educador suizo, Pierre Furter:

*"...su ritmo, en que cada punto y aparte marca una pausa para el lector poder reflexionar y organizar una recreación esperada. Es por esta dialéctica de la continuidad (en el flujo de la palabra, en el flujo de la conversación) y de la discontinuidad (en las pausas de la reflexión) que se puede educar para responder a los desafíos de una sociedad en tránsito, descrita en el primer capítulo".*<sup>33</sup>

Apasionado por el lenguaje y la sintaxis portuguesa, desde muy joven, no extraña que haya deseado ser un cantor famoso o un eminente gramático de su lengua, ni el carácter

---

<sup>32</sup> Freire, P.: *Cartas a Cristina*, pp. 207.

<sup>33</sup> Comentario de Pierre Furter en la presentación de contratapa de la edición francesa de *L'education. pratique de la liberté*.

voluntariamente oral de sus páginas.

*"... la oralidad de Paulo Freire, no expresa solamente su estilo pedagógico. Revela sobre todo, el fundamento de toda su praxis: su convicción de que el hombre fue creado para comunicarse con los otros".<sup>34</sup>*

Tampoco es extraño que fuera tan crítico, incluso, con el lenguaje por él utilizado en sus libros.

*"Yo critico -dice el propio Paulo refiriéndose a su Pedagogía del oprimido, en una entrevista- el lenguaje del libro. El lenguaje que pertenece a un pequeño burgués, profesor de la universidad, que al escribir este libro no se había aburrido todavía como profesor".<sup>35</sup>*

Preocupación que reitera en la señalada entrevista al decir:

*"No es fácil entender a Hegel. No es fácil la fenomenología del espíritu ni la fenomenología de la percepción. Pero la cuestión es, primero, yo no soy Hegel, ni Marx, ni Merleau-Ponty, ni Sartre. Y tengo que hacer mi opción. ¿Cuál es mi opción? Sartre sigue escribiendo para intelectuales. Yo quiero ver si escribo menos para intelectuales exclusivos. Entonces, yo tengo que hacer una opción con relación a mi lenguaje".<sup>36</sup>*

Tan llamativa como su lenguaje y sus ideas es su forma de expresarse. Habla con entusiasmo, convencido de lo que dice, persuadiendo al oyente o al lector de su enérgico convencimiento; habla con el verbo y con el gesto, esa corporalidad que no ha dicotomizado de la abstracción, del discurso. Recordemos que escribir, para Paulo, es como

---

<sup>34</sup> FURTER, Pierre: en la Presentación de la edición en francés de *Educación como práctica de la libertad*.

<sup>35</sup> Entrevista realizada por el equipo de la revista *Cuadernos de Educación* y por algunos integrantes del Departamento de Pedagogía de la Universidad Católica de Chile.

<sup>36</sup> Entrevista concedida, en 1972, al equipo de la revista *Cuadernos de Educación*.

él mismo lo ha manifestado, "...tanto un placer profundamente experimentado, como un deber irrecusable, una tarea política que es preciso cumplir".<sup>37</sup>

Es un compromiso ético; escribiendo como educador-político, sabe que está cumpliendo con el reto utópico:

*"...porque me gustaría poder convencer a otras personas, sin mentirles, de que vale la pena intentar el sueño o los sueños de que hablo, sobre los que escribo y por los que lucho".<sup>38</sup>*

Es de señalar que, en este autor, el proceso de escribir no está impulsado por las prisas de una publicación, sino con el compromiso de escribir textos, que, sin perder belleza, transmitan con exactitud sus ideas pedagógico-políticas; ideas que provienen de una madurez de pensamiento, que se han ido acumulando primero, organizándose y sistematizándose mentalmente después, para luego ser vertidas en el papel. Es notorio también que sus obras son un esfuerzo de reescribir, en volver a reflexionar, repensar lo que ha sido vivido y pensado, en aras de una mayor superación. A propósito, Celso de Rui Beisiegel, afirma que

*"Paulo Freire, cada vez que escribe un libro, reescribe siempre el primero de su producción, en una búsqueda incesante de superación de la directividad del proceso pedagógico, en favor de la manifestación de las representaciones del educando".<sup>39</sup>*

Algunas obras, como *Pedagogía do oprimido*, fueron escritas en pocas semanas. Otras, en cambio, como *Cartas a Cristina*, comenzó a escribirla en el exilio y la concluyó diez años después. Este libro tuvo el objetivo de dar respuesta a la inquietud, a la curiosidad de Cris, su sobrina adolescente, que como muchas y muchos otros jóvenes sudamericanos asistió a la escisión de la familia y se interrogaba por esos otros mundos, esas otras

---

<sup>37</sup>Freire, P.: *Cartas a Cristina*, pp. 17

<sup>38</sup>Freire, P.: *Cartas a Cristina*, pp. 17.

<sup>39</sup>Beisiegel, C. de R.: *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*.

vivencias, que conformaban el cotidiano y la vida de aquellos que fueron prohibidos de vivir en sus propias patrias.

Es de señalar que este libro-cartas, en el que teje reflexiones sobre su vida y su trabajo, en el que el trabajo de la memoria personal, que es también una memoria social, "frontera -como señala Eclea Bosi- en que se cruzan los modos de ser del individuo y de su cultura"<sup>40</sup>, no se reduce a un torrente de recuerdos, sino que es la tarea de ampliar y profundizar la comprensión del "momento-hecho".

*"Así, -dice Paulo- volverme de vez en cuando a mi infancia remota, es para mí un acto de curiosidad necesario. Al hacerlo tomo distancia de ella, la objetivo, buscando la razón de ser de los hechos en los que me vi envuelto y de sus relaciones con la realidad social en la que participé".<sup>41</sup>*

En cambio, *Cartas a Guiné-Bissau, registros de una experiência en processo* (1977), una experiencia en un país revolucionario, distinto de América Latina, son cartas que por rigor institucional debía enviar a los coordinadores de los círculos de cultura, para buscar conjuntamente solucionar problemas, para superar dificultades, abrir nuevas vías de reflexión. Como fue señalado anteriormente, este libro se constituye en un detallado informe de trabajo, donde se manifiestan los problemas que fueron surgiendo, las soluciones encontradas, las distintas reflexiones que fue provocando la realidad al ser pensada como problema.

*Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993), también presentado en forma de carta (un estilo más comunicante que la forma escrita tradicional) de ese diálogo auténtico, apasionado y crítico, del educador con otros educadores y educadoras, especialmente con las alumnas del curso de magisterio. Desde hace varios años, en distintos países sudamericanos, se acostumbra a llamar de *tía* a las maestras. Paulo, en este libro,

---

<sup>40</sup> Bosi, E.: *Memória e sociedade -Lembranças de velhos*, pp. 1.

<sup>41</sup> Freire, P.: *Cartas a Cristina*, pp. 32.

dialogando con las maestras de primaria, preescolar y guarderías, advierte lo que ese cariñoso sobrenombre encubre: la ilegitimación y la desprofesionalización del educador, del docente y de su papel, de lo cual, por lo menos, los maestros y las maestras deben ser concientes y estar alerta al vaciamiento conceptual contenido en ese término, cariñoso y parental.

*A educação na cidade (1991)* también participa de algunas de las características de un libro-diálogo, ya que reúne un conjunto de entrevistas -que dio a educadores, psicólogos y a periodistas, tanto brasileños como extranjeros. Este libro registra y analiza algunos aspectos de la experiencia político-administrativa del autor, como Secretario de Educación de la ciudad de São Paulo, objetivando *cambiar la cara de la escuela*, esa escuela pública, popular y democrática, que exige alegría y seriedad. Alegría, porque la construcción del conocimiento, como un acto de libertad del alumno y de la alumna, debe darse en un clima de respeto de la curiosidad y de los saberes, con los que cada uno llega al espacio escolar, generando una armonía intelectual y psíquica de bienestar y crecimiento, no antagonizando lo cognitivo y lo emocional, la racionalidad y la corporalidad. Sería, porque la educación debe responder al rigor científico -tanto en la forma como el contenido- de la construcción de saberes que posibiliten el desarrollo crítico de la lectura del mundo de los educandos y educandas, es decir, integrando lo que se estudia con la propia vida del educando.

*Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. (1992)*  
Esta obra es una especie de rendición de cuentas sobre el origen y el desarrollo de la Pedagogía del Oprimido. Muestra como el libro fue gestándose en y con el pueblo oprimido, desheredado, excluido; su recepción en naciones del tercer mundo, las múltiples reflexiones que continuó desarrollando el autor en sus consecuentes experiencias de concientización. Es una conversación, un diálogo más que Paulo sostiene con sus lectores-oyentes

*Política e educação* (1993), título que no podía faltar en la producción de Paulo, donde aborda desde una postura ético-crítica distintos aspectos que conforman una educación no neutra, una educación para la desocultación de la verdad. Es en esta obra que el autor comienza a referirse explícitamente a la ética, cuya raíz proviene de la inconclusión de los seres humanos.

*Á sombra desta mangueira* (1995). Este parece un diálogo del autor consigo mismo. Está escrito con rabia, con indignación contra esa corriente neoliberal y antihumanista que entona loas al fin de la historia, al fin de la utopía, de los sueños, argumentos que no consiguen apagar la esperanza en "*una tierra en que amar sea menos difícil y las clases populares tengan voz, sean una presencia participante y no sombras asustadas frente a la arrogancia de los poderosos*", donde la pobreza no sea una nacionalidad y donde la ética sea la solidaridad humana.

Más tarde aparece *Pedagogia da autonomia* (1997), libro que publicó unas semanas antes de su muerte. En él Paulo teje nuevas reflexiones sobre temas que lo han inquietado siempre y que en la realidad actual cobran más urgencia: la necesidad de una "*pedagogia fundada en la ética, en el respeto a la dignidad y a la propia autonomía del educando*".<sup>42</sup>

Sus libros-hablados, como los denomina Moacir Gadotti -o libro-diálogo, como prefiero llamarles pues son el resultado de una acción dialógica de los interlocutores- son eso: diálogos, conversaciones, intercambio de opiniones sobre experiencias, puntos de vista o ideas, discusión teórica, con otros educadores, a partir de la praxis de ambos. Tienen un sello particular, la oralidad muy a su gusto; esa pasión que es y ha sido, para Paulo el diálogo, sobre todo cuando está compartiendo sus ideas, especialmente sobre la realidad educativa.

*Por uma pedagogia da pergunta* con Antonio Faúndez (1985); *Essa escola chamada vida* con Frei Betto (1985); *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, con Ira

---

<sup>42</sup> Castro De Oliveira, E.: Prefacio a: *Pedagogia da Autonomia*, pp. 11.

Shor; (1987). Éste surge de una propuesta de Ira Shor, educador norteamericano, donde ambos discuten el trabajo del maestro y sus perspectivas político pedagógicas. Aparecen los "viejos temas" dando explicación a lo que está siendo vivido por los educadores estadounidenses. De esta forma, ambos educadores dialogan sobre el valor de los contenidos en el proceso de aprendizaje; el carácter directivo de la acción pedagógica; el rigor y la disciplina en el espacio escolar; sobre la diferencia de papeles del educador y del educando y su necesaria relación horizontal en la búsqueda común de construcción del conocimiento y la transformación de la sociedad y de sí mismo.

*Pedagogia: diálogo e conflito* con Moacir Gadotti y Sérgio Guimarães, (1985) es el diálogo, sostenido por los tres educadores, sobre los cambios de la educación en su país; *Sobre Educação* (1982), con Sérgio Guimarães, aparece en dos tomos, el segundo en 1984. Estos libros reproducen un profundo y apasionado diálogo entre ambos autores, de generaciones diferentes, que cuestionan la escuela brasileña, la alfabetización tradicional, el autoritarismo escolar, la rigurosa disciplina de la escuela, el sistema educativo centralizador, represivo, domesticador.

*Que fazer: teoria e prática da educação popular*, con Adriano Nogueira (1989), *Literacy: reading the word and the world*, con Donald Macedo (1989); *We Make the Road by Walking*, con Myles Horton (1990)

En todas sus obras, Paulo busca compartir con sus interlocutores -interesados en una educación alternativa- sus experiencias pedagógicas, que se caracterizan -como lo señala Miguel Escobar<sup>43</sup>- por la riqueza que otorga el contacto directo con contextos histórico-geográficos diferentes, con protagonistas también diferentes: campesinos, trabajadores, líderes políticos, entre otros.

Su obra es eso: un compartir experiencias, un intercambiar ideas, dialogar. Quien busque recetas pedagógicas de qué hacer, cómo hacer, no las encontrará. Su obra es un reto,

---

<sup>43</sup> Escobar Guerrero, M.A.: "Trabalhos de Freire: Desafios, não receitas", pp. 337.

un desafío, una invitación, a la reflexión, al diálogo, a la creación -o mejor dicho- a la recreación de nuestro cotidiano trabajo educativo de construcción de un proceso de conocimiento que sea praxis de libertad, praxis dialógica, utópica; en una construcción pedagógica basada en la realidad y no a partir de conceptos. Esta propuesta tiene un elevado valor provocativo para la transformación, para asumir el compromiso de cambiar el cauce del conocimiento social en tanto formas desmitificadoras y transformadoras.

En la madrugada del 2 de mayo de 1997 Paulo Freire fallece como consecuencia de un infarto cardíaco. "*Paulo muere con el siglo*" -dice Escobar, alumno y amigo de éste- dejando un legado "*vivo y combativo que se proyecta como un espejo-cristal para mirarnos y mirar nuestro porvenir de lucha con y por los desarraigados desenmascarando la perversidad de la ética del mercado*".<sup>44</sup>

Quien se acerque, curioso y crítico, a la obra freireana, no dejará de identificar tres aspectos significativos:

1) en primer lugar, la gran honestidad intelectual del autor. No hay reticencia de su parte para aceptar algunas críticas que le hicieron a su obra e, incluso, de él mismo criticar algún aspecto ingenuo de ella. Tampoco se evade en criticar experiencias pedagógicas que se constituyeron en fracaso.

2) en segundo lugar, el carácter dinámico de su pensamiento, es un pensamiento vivo que no se evade de seguir caminando, madurando y profundizando, reafirmando el sentido, el valor y la dirección de la concientización, recreándose, reinventándose. Es un pensamiento en proceso, que retoma frecuentemente lo ya dicho para redecirlo, ampliando-profundizando su comprensión.

3) el pensamiento de Freire tiene múltiples objetos desde los que construye y reconstruye la totalidad.

---

<sup>44</sup> Expresión de Escobar en diálogo con la autora.

4) finalmente, la apertura hacia la realidad, la relación dialéctica realidad-sujeto, en que ambos polos son provocadores y provocados. Esta apertura da cabida a la utopía, al inédito viable, frontera entre el ser y ser más. La utopía: creación de un mundo en el que el poder se apoye de tal manera en la ética que, sin ella, se desmembre y no sobreviva.

La trascendencia y repercusión del pensamiento freireano es lo que ha llevado a Carlos A. Torres y a otros autores a afirmar que "se puede estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire".<sup>45</sup>

Paulo fue un hombre del tercer mundo. Con él fue construyendo una teoría que se sustenta en la reflexión-praxis de los *sin voz*. Entrega al mundo una propuesta -en la que tienen cabida la esperanza, los sueños y las utopías factibles- que va más allá del campo pedagógico para introducirse en el campo social y *darle voz* a aquellos que el sistema se la niega.

---

<sup>45</sup> Torres, C. A.: "A voz do biógrafo latino-americano", pp. 147

## **CAPÍTULO IV**

### **DIALOGICIDAD E INTERSUBJETIVIDAD CRÍTICA: PROYECTO ÉTICO-CRÍTICO LIBERADOR**

Indagando en la literatura se encuentran muchas denominaciones para la obra de este gran pedagogo del siglo XX: *pedagogía del oprimido*, *pedagogía de la pregunta*, *pedagogía de la esperanza*, *pedagogía de la indignación*, *alfabetización crítica*, *educación problematizadora*, *educación liberadora*. No obstante estas diferentes denominaciones, lo que subyace u orienta esta propuesta pedagógica es un compromiso político y ético - dialécticamente entramados- con los “*desharrapados* del mundo, de quienes descubriéndose en ellos, con ellos sufren y con ellos luchan”<sup>1</sup>: los oprimidos. Poco a poco Paulo amplió este concepto -que inicialmente fue percibido en la subjetividad del *pobre*, en el económicamente explotado- abarcando a todos aquellos sujetos que son *destruidos-negados en su corporalidad* por efectos del proyecto del sistema hegemónico: el pobre, el dominado, la mujer reprimida en una sociedad machista, el alumno sometido al poder y la manipulación ideológica del educador, el indio masacrado, el afro-americano discriminando, el niño abandonado, la cultura popular subalterna a la cultura hegemónica y eurocéntrica, los pueblos dependientes de los grupos de poder nacionales y de los países

---

<sup>1</sup> Dedicatoria de Freire en *Pedagogía del oprimido*.

desarrollados del "centro".

Este compromiso con los y las que sufren alguna forma de opresión, con los que tienen negada su subjetividad, está presente en toda su obra, desde sus primeros escritos de 1959, hasta su último libro: *Pedagogia da Autonomia*, que presentó en abril de 1997, tres semanas antes de morir.

Su pensamiento es la voz crítica que interpela, interroga y dialoga con la realidad y con los sujetos insertos en su realidad, desde la realidad y para la realidad, esta realidad latinoamericana y tercermundista, tan dominada, compleja y "malvada", que se sustenta en una ética perversa.

#### **A. Método Paulo Freire de alfabetización de adultos.**

Es frecuente que, al hablar de Paulo Freire, de educación popular, educación liberadora o de la pedagogía del oprimido, se asocie su obra, su pensamiento y su praxis con la educación de adultos, en general, y con la alfabetización de éstos en particular, por lo tanto, con el llamado "Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos". Si bien es cierto que la práctica educativa de Freire con adultos en su tierra natal primero y en distintas latitudes del planeta después, hizo vislumbrar nuevas concepciones sobre el problema de la alfabetización -al punto que es poco frecuente encontrar alguna obra seria posterior a Freire que no haga, por lo menos, referencias a él y a su obra- también es cierto que algunas interpretaciones sobre el "*Método Paulo Freire*" lo reducen a un conjunto de técnicas relativas al aprendizaje de la lectura y de la escritura de aquellos a quienes se les negó esta posibilidad en edad temprana.

Algunos consideran a Freire como un metodólogo y por muchos es conocido como el creador de un método de efectos milagrosos, como si la alfabetización o el dominio de "la palabra escrita tuviera un poder mágico para crear empleos"<sup>2</sup>. También llama la atención lo que se entiende como siendo el *Método*: algunos educadores creen que utilizan el *Método Paulo Freire* porque silabcan palabras, otros porque usan *slides*, o porque se sientan en círculo y estimulan el debate o, aun, porque usan palabras generadoras. Estas interpretaciones erróneas simplifican y reducen la obra de Freire a un conjunto de recetas, a un repertorio de técnicas de comportamiento que, metódicamente utilizadas, convertirán a esta educación en promotora del ascenso social. Ciertamente, el campo de la alfabetización de adultos fue fundamental en el trabajo de Freire; sin embargo, -como sucede con otros paradigmas pedagógicos- su obra se proyectó a otros sectores de la educación y de la teoría de la educación en general. Al elaborar una teoría-práctica de la acción social y cultural, su influencia se ha hecho presente en la promoción sociocultural, en la cultura popular, en la promoción comunitaria. Sus aportes han tenido gran recepción en otros campos del conocimiento, por ejemplo en el ámbito de la comunicación, en la obra de E. Dusset y en la teología de la liberación, cuyo reconocimiento explícito ha sido pronunciado por sus propios promotores.<sup>3</sup>

Numerosas publicaciones, tanto de Paulo Freire como de otros educadores, constituyen excelentes informes de trabajo, en los cuales se detalla el procedimiento seguido en diferentes experiencias de alfabetización de adultos y se ofrece un minucioso estudio de procedimientos y técnicas que contribuyen a la apropiación de la lectura y de la

---

<sup>2</sup> Freire, P.: *Alfabetización. Una lectura política*.

<sup>3</sup> Hago referencia a Venicio Artur de Lima, Enrique Dusset, Frei Betto, Leonardo Boff, entre otros.

escritura de la palabra y de su realidad<sup>4</sup>. No obstante, la pedagogía del oprimido es mucho más que un método de alfabetización, es una pedagogía de extensión universal. Por lo tanto es necesario hacer algunas precisiones respecto del trabajo de alfabetización de adultos propuesta por Freire. Él ideó un instrumento eficaz para posibilitar que los adultos, considerados "analfabetas", puedan "*experimentar con intensidad la dialéctica entre 'la lectura del mundo y la 'lectura de la palabra'*"<sup>5</sup>. Esto es, que puedan leer su realidad de explotados, conocerla, para transformarla radicalmente; de reconocer al opresor alojado en sus conciencias en "*cuanto sombra invasora*"<sup>6</sup> y que realizando "*una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversion de la culpa indebida*"<sup>7</sup>, expulsen al opresor transformándose; que "*pronuncien su palabra*" o dicho de otro modo: que rescaten su subjetividad. Es necesario entender la alfabetización como una alternativa para que hombres y mujeres, sometidos a la "cultura del silencio"<sup>8</sup>, impedidos de tomar decisiones respecto de sus vidas y de su historia, acostumbrados a recibir

---

<sup>4</sup> Véase : Freire, P : *La Educación como práctica de la libertad; Cartas a Guinea-Bissau; Cartas a una joven nación; Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe, Conscientização Teoria e práuca da libertação*. Jannuzzi, G. M: *Confronto pedagógico: Paulo Freire e Mohral*. Escobar, M.: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. Lima, L. de O.: *Tecnología, Educação e Democracia*, entre otros.

<sup>5</sup> Freire, P., *Pedagogia da autonomia*, pp 94

<sup>6</sup> Freire, P., *Pedagogia da autonomia*, pp 93.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> "Este silencio es una opción que 'comunica' rehusando la 'comunicación' con una comunidad, la blanca, [el opresor] que ha puesto en situación de 'in-comunicado' (este es el término usado en las prisiones) al indígena [oprimido]. Como el indígena no ha podido participar en pie de igualdad de la 'comunidad de comunicación' que lo ha masacrado, desoido y negado, luego ya no quiso entablar la interacción comunicativa con esta comunidad . Con su silencio, . el indígena [el oprimido] niega el juego lingüístico de la comunidad blanca [opresora] de comunicación que no lleva a la superación de la contradicción sino que la congela a partir de la repulsa del esclavo ante el mundo comunicacional del amo. ... este silencio es una protesta callada por la situación de masacre, robo y explotación padecida desde la Conquista". López Velasco, S.: "La conquista y el silencio como acto de lenguaje", pp 195-96

pasivamente y a "digerir" los "comunicados" de la clase dominante, puedan decir lo que piensan, manifestarse y dialogar sobre sus intereses y organizarse comunitariamente para luchar por sus derechos, es decir, ser sujetos de su historia. En definitiva, que puedan conocer, reflexionar y transformar, de forma radical y profunda, su realidad, las estructuras que generan su condición de oprimido, transformándose a si mismos, como producto de una acción dialógica comunitaria de desarrollo de la conciencia ético-crítica.

Hay que destacar que desde la perspectiva democrática -que asume Paulo- esta "alfabetización política" es la dimensión humana que carga de sentido a la enseñanza de la lectura y la escritura de la palabra y a todo acto de conocimiento. Alfabetizarse es más la adquisición e integración de modos nuevos de comprensión de la realidad, del mundo, de sí mismo que el dominio de habilidades técnicas que posibiliten la decodificación, la comprensión y producción de grafías o textos. Es pensar, "*pensar acerca del discurso propio y ajeno*", razón por la que requiere "*condiciones e instrumentos previos; entre las condiciones, el reconocimiento escolar de la propia identidad cultural individual y de grupo; y entre los instrumentos, una alfabetización que facilite la adquisición de un metalenguaje que permita analizar los mecanismos y estrategias discursivas de hegemonía y dominación social intercultural*"<sup>9</sup>.

Freire propone una auténtica revolución pedagógica porque, primero, identifica a la comunidad dialógica de oprimidos como el ámbito pedagógico por excelencia; segundo,

---

<sup>9</sup> Viñao Frago, Antonio: "Minorías, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas", pp. 170. Sobre el tema del analfabetismo véase: Vygotsky L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*; Ong, W.J.: *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*; Luria, A.R.: *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*; Cole, M y Scribner, S.: *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*; Ferreiro, E., Teberosky, A., entre otros.

son el binomio educador-educando, masas populares- líderes, (sujetos cognoscentes) que se educan a sí mismos, en comunión, en su propia praxis de liberación; tercero, el objetivo de la acción pedagógica es la liberación, es decir, el desarrollo permanente del proceso de criticidad de la conciencia y de la transformación radical de las estructuras socio-económico-políticas; cuarto, en su trabajo es la utopía, el sueño en un orden social mejor que el existente (el inédito viable) -como proyecto pedagógico- que sitúa a los sujetos en proceso permanente de construcción de cultura.

Por esta razón, el "método psicossocial" de alfabetización de adultos, parte de lo que le es propio al pueblo, de lo que los individuos viven y asimilan como sujetos en su cotidianidad; no se trata de una "donación" del saber como un producto pronto, por el contrario, se trata de la construcción o "des-velamiento" intersubjetivo (pedagogía de la comunicación) de los valores culturales y de que éstos sean asumidos. Es un trabajo cuyo objetivo es el de posibilitar la participación democrática del pueblo como sujeto de un proceso cultural y por eso intersubjetivo.

La educación problematizadora, antitética de la "educación bancaria" (subsistema del sistema mayor), tiene por objetivo el desarrollo de la conciencia crítica y la libertad como medio para la superación de las relaciones de poder, entre educando y educador, que imperan en la educación que imparten las clases dominantes, reproductora de las relaciones sociales alienadas. La educación crítica es un encuentro dialógico, de comunicación, que re-crea relaciones entre iguales que participan en un constante acto de "desvelamiento" de la realidad, en el cual, hombres y mujeres, educandos y educadores, pueblo y líderes populares, van percibiendo, en forma crítica, su manera de *estar siendo* en el mundo.

La elaboración del proyecto pedagógico freireano es consecuencia de la constatación de una dada realidad humana y pedagógica vigente, tanto en Brasil cuanto en el resto de América Latina, en el llamado Tercer Mundo y en el tercer mundo del primer mundo, producto de un modelo social deshumano, "antisolidario", "perverso" y de una práctica pedagógica tal, a la que Freire denomina de "bancaria" por constituirse en un

*"... acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el educador el depositante"*<sup>10</sup>.

La crítica que Freire formula al sistema educativo vigente, que se fundamenta en una concepción tradicional de la educación, no se limita a los aspectos formales ni organizativos; tampoco se limita a los contenidos y a la metodología, sino que se orienta a los fundamentos mismos que dan sustento a la educación tradicional, o sea, su opción política.

La educación es entendida por Freire como una práctica amplia, como un proceso que los seres realizan dentro de la sociedad en que viven y cuyo fundamento radica en la incompletud de los seres.

### **B. Crítica de la educación "bancaria" o antidialógica.**

La práctica educativa, denominada tradicional, -que se lleva a cabo en el salón de clase- es aquella en la que el maestro habla y el alumno escucha, el profesor es el único "poseedor" de conocimiento,

---

<sup>10</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 66.

*"...que él mismo no creó –como reconoce Escobar- sino que ha adquirido gracias a la investigación [descubrimiento] realizada por otros"<sup>11</sup>.*

En esa dinámica, el maestro es la única autoridad. El alumno es el receptor pasivo de un conocimiento que se le es dado como pronto, acabado; que se comporta como un subordinado del cual se espera que cumpla órdenes. La adquisición del conocimiento se garantiza mediante la aplicación de técnicas didácticas que estimulan la memorización de la información recibida. Los contenidos programáticos son elaborados por tecnócratas con criterios eficientistas y los balances evaluativos y las evaluaciones mismas se orientan por objetivos conductuales -muchas veces se desconocen, entre otros, los aportes de las investigaciones psicogenéticas y por lo tanto ignoran el real proceso de conocimiento<sup>12</sup>.

Esta praxis educativa no es neutra, no puede serlo porque transmite una forma de ver, de pensar, de actuar, de aceptar e interpretar la realidad, o sea, que transmite ideología - la ideología del grupo o de la clase en el poder- que se encarna en la acción cotidiana. Transmite la cultura de la dominación que genera, en los educandos, la "cultura del silencio" como forma de resistencia cultural en la estructura de la dominación.

*"Sería ingenuo negar –dice Escobar Guerrero<sup>13</sup>- que el profesor –el que 'sabe' y monopoliza el 'saber'- tiene un poder político sobre los alumnos, los que aún 'no saben'. Esta relación de poder, a su vez, permite la reproducción de las relaciones de explotación, que obviamente no son abiertas y profundas como las emanadas directamente del modo de producción".*

---

<sup>11</sup> Escobar Guerrero, M: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, pp. 88.

<sup>12</sup> Véase las investigaciones de Jean Piaget, E. Ferreiro, A. Teberosky, C. Kamii, R. Devries, Feuerstein, entre otros.

<sup>13</sup> Escobar Guerrero, M: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, pp. 91.

La concepción educativa de la dominación atribuye papeles muy rígidos a educadores y educandos<sup>14</sup> y los seres humanos son vistos como seres de adaptación y ajustamiento.

Educador	Educandos
* educa	*son educados
* sabe	* no saben
* piensa	* son los pensados
*dice la palabra	* son los que escuchan
*prescribe su opción	* siguen la prescripción
* actúa	* tienen la ilusión de que actúan
*elige el contenido programático	*se acomodan al contenido
* identifica la autoridad de saber con la autoridad funcional, que opone a la libertad de los educandos	*se adaptan a las determinaciones del educador
*es el sujeto del proceso	*son los objetos del proceso

La educación *domesticadora* se caracteriza por la "sonoridad de la palabra y no su fuerza transformadora"; por la memorización mecánica de los saberes recibidos que transforma a los educandos en "recipientes a ser llenados por el educador".<sup>15</sup> Esa práctica reduce la educación a un "acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos"<sup>16</sup> negándole a la educación y al conocimiento el carácter de proceso en construcción permanente y a los sujetos la capacidad de crear y recrear recreándose. El acto educativo se reduce casi siempre a una simple reproducción de las relaciones de opresión

<sup>14</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 67 y 68

<sup>15</sup> FREIRE, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 66.

<sup>16</sup> FREIRE, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 67.

de la sociedad<sup>17</sup> y, de esta manera, la educación bancaria contribuye al proyecto cultural de la dominación:

*"...Cuanto más los educandos se ejerciten en el archivamiento de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo. Cuanto más se les imponga pasividad, tanto más ingenuamente tenderán a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo, tanto más tienden a adaptarse a la realidad parcializada en los depósitos recibidos. En la medida en que esta visión 'Bancaria' anula el poder creador de los educandos, o lo minimiza, estimulando su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores. Para éstos, lo fundamental no es el desvelamiento del mundo, su transformación ... En verdad, lo que pretenden los opresores 'es transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime', y esto para que adaptándolos a esta situación, los dominen mejor".<sup>18</sup>*

Como resultado de esta acción educativa se crea una masa de hombres y mujeres *silenciosos*, sin conciencia social, incapaces de una acción dialógica y de participar, conscientemente, en la construcción intersubjetiva de su propia subjetividad y de su historia, disminuidos en su proceso de decisión y de resistencia.

La educación "bancaria" instaura una inconciliación entre educando y educador, refuerza el modo de ser de la conciencia opresora y el modo de ser de la conciencia oprimida, de tal modo que tanto educando como educador son oprimidos.

*"El educador se enfrenta a los educandos como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de*

---

<sup>17</sup> Véase Bourdieu, P. & Passeron, J.C.: *La Reproducción*, Apple, M: *Education and Power*, Giroux, H.: *Teoria crítica e Resistência em Educação*.

<sup>18</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 68-69.

*estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana, reconocen en su ignorancia la razón de la existencia del educador pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador".<sup>19</sup>*

Sólo en la superación de estas relaciones -cuando se establezca una relación entre iguales, de educando-educador y de educador-educando, o sea, en la liberación del educando- se dará la liberación del educador.

El hombre como ser inacabado e incompleto -afirma Paulo Freire- nada sabe de manera absoluta. Existen grados de educación y de saber -que no son absolutos- y grados de ignorancia, -que también son relativos.<sup>20</sup> No existe, por lo tanto, educador y educando sino educador-educando, en un proceso dialéctico de comunicación intersubjetiva de un saber relativo a otros que poseen otro saber relativo. A pesar de que la sociedad los llame 'ignorantes', 'haraganes' o 'bárbaros', son hombres y mujeres a quienes se les ha negado el derecho de expresarse, por eso, están sometidos a la "cultura del silencio". Es necesario comunicación y diálogo, para que el educador y el educando, los líderes y las masas, en una relación face-a-face, -o sea, de reciprocidad y simetría, vayan des-velando el mundo, significando el mundo, mirando el mundo, la realidad vivida, con nuevo mirar, un mirar crítico sobre los actos diarios que cumplen por rutina, y sobre sí mismos, sobre su estar siendo en el mundo y con el mundo. Esta reflexión sobre sí y sobre el mundo no se puede dar separada de la acción sobre la realidad, que así se transforma en un nuevo desafío, generando situaciones nuevas que deberán ir creando y re-creando nuevas formas de actuar, pensar, en un proceso de construcción permanente.

---

<sup>19</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 67.

<sup>20</sup> Freire, P.: *Educação e Mudança*, pp. 28-29.

En el análisis de Freire, la educación es desenmascarada como perpetuadora ideológica del sistema global de dominación y exclusión de las víctimas al reproducir aquel sistema que se constituye a partir de la negación de la exterioridad, de la heterogeneidad y de la distinción del otro.

Muchos estudiosos tercermundistas, como Donaldo Macedo por citar alguno, han encontrado en el análisis freireano los instrumentos críticos que les han permitido identificar el "síndrome de la cultura esquizofrénica" (la expresión es de Macedo) que produce la cultura colonialista. Las intuiciones teóricas de Paulo Freire posibilitan descubrir los mitos y creencias con respecto a la supuesta superioridad inherente a la cultura colonizadora y a la -también supuesta- inferioridad de la cultura popular de las sociedades colonizadas. La construcción teórica freireana posibilita, asimismo, la gestación y desarrollo de las actitudes críticas necesarias para identificar los mecanismos insertos en las instituciones coloniales y neoliberales que operan para reproducir las experiencias de subordinación y sumisión y los valores articulados para suprimir, silenciar y erradicar los valores que identifican y constituyen a los pueblos colonizados. Además, señala Donaldo Macedo, los análisis políticos y de poder posibilitan intervenir en la afirmación lingüística y cultural, así como colaborar en la comprensión y transformación de los rasgos opresores del modelo colonial que contribuyen a silenciar la propia identidad por medio de la complicidad y de la impotencia.<sup>21</sup>

La cosificación o deshumanización de mujeres y hombres -producto de las relaciones de poder establecidas en la sociedad alienada- alcanza también a los opresores

---

<sup>21</sup> Macedo, D : "Uma mente penetrante e inquieta", pp. 200-201

Éstos

*"...violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden igualmente ser; los oprimidos luchando por ser, al quitarles el poder de oprimir y de aplastar, les restituyen la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión".<sup>22</sup>*

La liberación no será tal si lo que se pretende es invertir los términos de la contradicción. No se trata de que los oprimidos de hoy sean los opresores de mañana, sino de crear formas nuevas de relacionarse y para tanto es necesario la recreación del poder. Si la finalidad de los oprimidos es llegar a ser humanos,

*"...si su lucha es en el sentido de hacerse Hombre, que estaban siendo prohibidos de ser, no lo alcanzarán si solo invierten los términos de la contradicción. Es decir, si solamente cambian de lugar, en los polos de la contradicción".<sup>23</sup>*

La superación de la contradicción entre opresores y oprimidos se traduce en la posibilidad de ambos "ser más" aunque para tanto los oprimidos necesiten establecer frenos -al ansia irrestricta de la conciencia posesiva de dominar y "tener más" de los opresores- como condición necesaria para garantizar la posibilidad de todos los seres humanos "ser más".

Esta posibilidad le está, del mismo modo, negada al opresor, pues también él queda sometido a las mismas estructuras, a las mismas relaciones sociales y de poder, generadas por la dinámica de la opresión. Sólo que él se beneficia de los bienes materiales de los que se apropia, mientras que los oprimidos no se benefician con el goce de los bienes que producen. El opresor, siendo victimario, es víctima de su propio proyecto de sociedad, y

---

<sup>22</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 46.

<sup>23</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 46.

esto es válido tanto para la sociedad colonial como la neoliberal. El oprimido introyecta en su conciencia el esquizofrénico sentimiento de inferioridad respecto del opresor y su cultura. No obstante, el opresor, al ser incapaz de reconocer la identidad del oprimido y su lucha por "ser más", está igualmente alienado, en una sociedad que estructura sus relaciones sociales por la dinámica del mercado y está incapacitado para vivir relaciones igualitarias en una comunidad mundial multicultural. Conviene aún tener presente la reflexión de Rigoberta Menchú, cuando declara:

*"...nunca se nos ha ocurrido reconocer que también nosotros somos opresores, y que mantenemos relaciones que fácilmente pueden calificarse de 'coloniales'. Sin temor a exagerar, podemos afirmar que existe, sobre todo en los países con fuerte población india, un colonialismo interno que se ejerce en detrimento de las poblaciones autóctonas".<sup>24</sup>*

Paulo Freire señala algunos de los problemas con los que se enfrentan los oprimidos en su proceso pedagógico liberador: uno de ellos es que, a modo de *sombra invasora*, "alojan" al opresor.

*"El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que 'alojan' al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación".<sup>25</sup>*

El diálogo intersubjetivo de la comunidad de oprimidos, que busca "leer el mundo", la razón de ser de la situación, es un instrumento por medio del cual los oprimidos se descubren críticamente a sí mismos en la situación de opresión. Esto no se da sin conflicto, pues el oprimido aunque se reconoce en contraposición con el opresor tiende a ser opresor

---

<sup>24</sup> Burgos F. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*, pp. 10

<sup>25</sup> Freire, P. *Pedagogía do oprimido*, pp. 32.

también. Por la contradicción en que vive, producto de la opresión, dejar de ser oprimido es ser opresor.

Por un lado sufren la opresión y al mismo tiempo tienen en el opresor el modelo de ser humano al que se quieren parecer, imitarlo, tener sus patrones de vida. Reciben de los opresores formas de vida, concepciones sobre el mundo, el trabajo, los gustos, valores y preferencias, que le son impuestas, pero se les presentan como opciones propias, cuando en realidad son opciones de su opresor. Asimismo introyecta en su conciencia la autodesvalía que proviene de la visión que el opresor tiene del oprimido:

*"De tanto oír de sí mismos que son incapaces, que no saben nada, que no pueden saber, que son enfermos, indolentes, que no producen, en virtud de todo esto, terminan por convencerse de su 'incapacidad'".<sup>26</sup>*

El oprimido, que ha introyectado la conciencia del opresor, padece además el miedo a la libertad,

*"...que tanto puede conducirlos a pretender ser opresores también, como puede mantenerlos atados al 'status' de oprimidos...".<sup>27</sup>*

Todo esto constituye la alienación a partir de la cual el oprimido, al irse liberando - expulsando al opresor de dentro de sí - construye una visión crítica de la realidad que vive. Esta "conscientização" posibilita que el oprimido se dé cuenta de esa "adherencia al opresor", de su verdadero valor personal, y que se descubra como individuo y como clase en la opresión y sometido a ella, y que se sienta solidariamente capaz de correr los riesgos de asumir la libertad como tarea colectiva. Si bien es cierto que Freire atribuye un papel fundamental a los oprimidos y oprimidas en el proceso de liberación, tampoco desconoce

---

<sup>26</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 54.

<sup>27</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 34.

las distorsiones que aparecen en la conciencia y se traducen en el comportamiento. Es por ello que el autor insiste en la importancia de la acción pedagógica, de la interacción comunicativa de los oprimidos y del docente crítico para que aquellos y éste puedan discernir entre lo que les es introyectado por el opresor, el sistema y lo que les es propio y, de esta forma, recobrar las dimensiones que les posibilite asumir la lucha emancipatoria.

### **C. Dialogicidad e intersubjetividad crítica.**

La propuesta pedagógica de liberación se origina y contempla cuatro características sustantivas de nuestro continente y se expresa tanto en su filosofía educativa cuanto en el método psicosocial de alfabetización.

1) la dependencia socio-económica originada en la colonia por las relaciones de dependencia establecidas entre las metrópolis y las sociedades latinoamericanas (convertidas en sociedades-objeto) y reforzada por la división internacional del trabajo entre los productores de materias primas y productos agrícolas por un lado, y los productores de manufacturas por otro. Esta separación se habrá de profundizar con el avance tecnológico, convirtiendo a los países industrializados en vendedores de tecnología y a los llamados países "en vías de desarrollo" en compradores de tecnología. Este fenómeno de dependencia económica de los países latinoamericanos articula también la cultura como proyecto de dominación. Recordemos, con literaria emoción, por el estilo, y con dolor, porque retrata una triste y agobiante realidad en la historia de América Latina, las palabras de Eduardo Galeano:

*"Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder".*<sup>28</sup>

2) la marginalidad o exclusión de grupos sociales que constituyen la "cultura del silencio" como fuera denominada por Freire. Los "cantegriles" de Uruguay, las "villas miseria" de Argentina, las "callampas" de Chile, las "favelas" de Brasil, son el testimonio de la marginalidad de los excluidos de las relaciones de producción y de las relaciones sociales y de sus condicionadas posibilidades de sobrevivencia.

3) la estructura del poder político que establece los centros de toma de decisiones fuera de los estados latinoamericanos y la subordinación de las políticas culturales nacionales a ese poder político externo.

*"La invasión cultural implica también que el punto de decisión de la acción de los invadidos está fuera de ellos en los invasores. Y, en tanto la decisión no radique en quien debe decidir, sino fuera de ellos, tienen solamente la ilusión de que deciden".*<sup>29</sup>

4) el proceso de liberación de mujeres y hombres latinoamericanos<sup>30</sup> que para Paulo es el tema fundamental de nuestra época, pues la dominación supone su contrario, el tema de la liberación<sup>31</sup>, como objetivo a ser alcanzado, en una acción consciente y deliberada de la comunidad de oprimidos

---

<sup>28</sup> Galeano E.: *Las venas abiertas de América Latina*, pp. 4.

<sup>29</sup> Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, pp. 188.

<sup>30</sup> "Se ha tomado conciencia de la relación de dependencia frente a este o aquel dominio extranjero y como correlato sobre el necesario cambio de esta situación, planteándose la necesidad de la independencia o, más ampliamente, la necesidad de la liberación". Zea, I., Presentación en: Cernutti-Guldberg, H.: *Filosofía de la liberación*, pp. 11.

<sup>31</sup> Freire, P.: *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*, pp. 30.

*"El pueblo... en tanto aplastado y oprimido, introyectando el opresor, no puede solo, constituir la teoría de su acción liberadora. Solamente en el encuentro de ellos con los líderes revolucionarios, en la comunión de ambos, en la praxis de ambos, es que esta teoría se hace y se rehace".*<sup>32</sup>

En la obra de Paulo, la educación tiene un carácter amplio, no se restringe al ámbito escolar, ni a un proceso de educación formal; es el crecimiento mutuo, de educandos y educadores, de líderes revolucionarios y las masas oprimidas, en el proceso de "conscientização", que es análisis de las causas estructurales de la dominación y construcción de un orden social más justo. Es la pedagogía para la construcción de mujeres y hombres posibilitada por el reconocimiento de lo que están siendo y la lucha por superar esa situación.

La ética señala la medida intersubjetiva de cada ser humano, generando la posibilidad de las interrelaciones, de la comunicación y del diálogo intersubjetivo.

La pedagogía del oprimido se constituye en la crítica del sistema hegemónico, desde la alteridad de las víctimas, en comunicación intersubjetiva, que se proponen a sí mismos y a la realidad contextual como objeto de conocimiento. Es una alternativa pedagógica que genera la posibilidad de una reflexión crítica y solidaria sobre una praxis de lucha por la liberación de las víctimas de las culturas de la periferia. Esto es, mediante la afirmación y reconstrucción de la propia identidad, la construcción de un nuevo orden (que comienza en los círculos de cultura, sindicatos, movimientos populares y sociedad civil, en general), donde el excluido pueda vivir como persona original y distinta, en igualdad con otros.

---

<sup>32</sup> Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, pp. 217.

*"La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá pues dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación; 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".<sup>33</sup>*

Freire no se propuso crear una pedagogía general -aunque es una introducción a ella- ni una didáctica para funcionalidad del proceso de aprendizaje, sino una pedagogía que oriente a mujeres y hombres oprimidos/excluidos, en su búsqueda por "ser más", una pedagogía que permita la humanización como problema central, o sea, que posibilite a los seres humanos la realización de su vocación ontológica.

*"Los oprimidos... necesitan reconocerse como hombres, en su vocación ontológica e histórica de Ser Más. La reflexión y la acción se imponen cuando no se pretende caer en el error de dicotomizar el contenido de la forma histórica de ser del hombre".<sup>34</sup>*

Frente a la afirmación de que la pedagogía del oprimido es una pedagogía de extensión universal, algunos educadores se cuestionan la aplicabilidad de un trabajo conscientizador en las llamadas naciones desarrolladas, pues no parece aplicable a un contexto que no sea tercermundista. Estos educadores ven en la pedagogía de Paulo Freire exclusivamente una pedagogía para pueblos no desarrollados. Desde nuestro punto de vista es ésta una visión limitada de las dimensiones y significados de la propuesta en cuestión.

En primer lugar nos preguntamos si no existen grupos sociales dentro del primer mundo que padecen las mismas condiciones de desigualdad social de los tercermundistas.

---

<sup>33</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 44.

<sup>34</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 57.

¿No son estas las condiciones sociales (marginalidad, exclusión, pobreza, explotación, discriminación) en que se encuentran las llamadas minorías (grupos marginados, trabajadores inmigrantes, grupos de afro-americanos, grupos de mujeres) en Estados Unidos y en varios países europeos?

Por otra parte, partiendo de la premisa de que los hombres y las mujeres somos seres en construcción, en proyecto, que no somos acabados, en tanto seres pensantes en relación dialéctica con la realidad objetiva, ¿podemos excluir de ella a la población tercermundista? La concientización, como fenómeno humano, es una posibilidad de todos los seres, independientemente de su ubicación geográfica y del lugar que ocupen en la organización social. Naturalmente, es diferente la forma de operar de una intervención dependiendo del contexto en que se efectúa. Porque la intervención es histórica, es cultural y política, ésta no puede ser trasplantada. Es necesario que sea reinventada, recreada, en cada contexto. "*Lo que varía en el tiempo y en el espacio son los contenidos, los métodos y los objetivos de la concientización*"<sup>35</sup> -dice Paulo. Lo que equivale a decir que, en cada contexto, los involucrados deben analizar, de la forma más seria y crítica posible, su realidad concreta y, así, descubrir cómo hacer efectiva, de la forma más apropiada posible, el mismo principio válido: la *conscientização*.

Por otra parte, si bien "*los opresores, en tanto clase que oprime no pueden liberar, ni liberarse*"<sup>36</sup> ¿la pedagogía del oprimido no permitirá que sean conscientes de la responsabilidad de sus actos por efectos negativos sobre las mayorías silenciosas?

---

<sup>35</sup> Freire, P : Algunas notas sobre concientización, pp 92

<sup>36</sup> Freire, P : *Pedagogía do oprimido*, pp. 46.

## 1. El paradigma filosófico en la obra de Paulo Freire.

Paulo Freire, al construir una teoría de la educación, define conjuntamente una teoría del hombre. Su filosofía social y educativa provoca un corte epistemológico respecto del modelo pedagógico tradicional y de la llamada *Escuela Nueva*<sup>37</sup>, muy difundida en Brasil.

Desde su perspectiva teórica, existen dos concepciones del ser humano: el hombre como *ser de adaptación* al mundo y el ser humano como *transformador* del mundo.

En la concepción antropológica del autor, el ser humano es un ser *inacabado, finito, incompleto, en proyecto, programado para aprender, que esta siendo.*

*"...los hombres como los únicos seres, entre los 'inconclusos', capaces de tener, no solamente su propia actividad, sino a sí mismos como objeto de su conciencia, lo que los distingue del animal, incapaz de separarse de su actividad..."*<sup>38</sup>

Asimismo, es consciente de su incompletud, de su ser en proyecto, de lo cual nace la esperanza, y por eso es un ser en permanente búsqueda, lo que implica la existencia de un sujeto, un punto de partida y un objeto.

Cuando las condiciones existenciales lo reducen a ser-para-otro, no es un ser auténtico. Freire considera que la esencia del ser humano está ligada al *ser con el otro*, nadie existe solo, por sí mismo, sino en *comunión* con otros hombres y mujeres, el objetivo

---

<sup>37</sup> Esta corriente, que se conforma con los aportes de A. Ferrière, J. Dewey, W. H. Kilpatrick, O. Decroly, M. Montessori, E. Claparède, R. Cousinet, entre otros, representó un considerable avance en la historia de la pedagogía pues proponía la construcción de un ser humano para el nuevo proyecto burgués de sociedad.

<sup>38</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 104.

de cada uno no puede ser logrado en soledad, sino en actitud dialógica y por eso su construcción personal es intersubjetiva. El sujeto se construye socialmente. Tiene tanto la posibilidad de deshumanizarse como la de humanizarse. Asimismo, como *el ser* vive en cierto espacio y en cierto tiempo, *es histórico* y el punto de partida es el mundo real y concreto que lo rodea.

En la obra freireana, las categorías *hombre* y *mundo* se dan conjuntamente. El ser humano es la subjetividad, originariamente intersubjetiva, que deviene el sujeto de la historia, de la cultura y por ende de la educación. *El hombre es un ser de relaciones, situado en el mundo (existencia), con el mundo y con los hombres.*

*“Los hombres -dice Freire- al tener conciencia de su actividad y del mundo en que están, a actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo, y con los otros, al impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que realizan en él, en la medida en que de él se pueden separar y, separándose, pueden quedar con él, los hombres... no solamente viven, sino que existen, y su existencia es histórica”.*<sup>39</sup>

Vivir en el mundo es vivir de contactos, estímulos, reflejos y reacciones. Vivir con el mundo es vivir de relaciones, desafíos, retos, reflexión y respuestas. Hombres y mujeres no existen sino como hombres y mujeres concretos, situados en el tiempo y en el espacio, insertos en un contexto histórico, que es socio-económico-político-cultural, en relación dialéctica con él.

La base antropológica por la que opta Freire, como lo señala Carlos A. Torres<sup>40</sup>, que explica el lugar del ser en el mundo de la naturaleza y en el mundo social, lleva a Freire a

---

<sup>39</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp 105

<sup>40</sup> Torres, C.A. *La praxis educativa de Paulo Freire*, Pp 14.

afirmar que el educando es *sujeto* y no *objeto* de la educación y aún, que el educando y el educador, ambos, son sujetos del proceso de conocer; ambos se proponen objetos para conocer y ambos necesitan de un método para apropiarse del objeto cognoscible.

Así los seres humanos se tornan sujetos a partir de: a) la reflexión comunitaria sobre su *ser en el mundo*, sobre su ambiente concreto y sobre sus relaciones con el mundo y en el mundo, y b) de su inserción crítica en esas condiciones tempo-espaciales, porque los seres humanos son seres *inconclusos*, en construcción, en proceso.

Es imprescindible la interacción ser humano-mundo, sujeto-objeto, para que el ser humano se desarrolle y se torne sujeto de su acción. Los individuos realizarán su vocación ontológica mediante la posibilidad de reflexionar, en diálogo con otros, sobre su modo de *estar siendo en el mundo*, sobre la realidad concreta que les es propia; así, progresivamente irán asumiéndose actores de su propia historia, transformadores dialécticos de la realidad y no instrumentos de ajuste y acomodación a la sociedad.

El ser humano es un ser de praxis, hacedor de cultura, puesto que cultura es:

*“... todo el resultado de la actividad humana, del esfuerzo creador y recreador del hombre, de su trabajo por transformar y establecer relaciones de diálogo con otros hombres”.*<sup>41</sup>

Los seres humanos, por ser seres de relación con otros seres humanos, son seres en comunicación. El diálogo es un punto de referencia central en el pensamiento freireano. Tiene un enfoque creador, es una tarea de rescate cultural, de recreación de la cultura, de reconstrucción de la pedagogía, de generación de nuevos vínculos pedagógicos. La dialogicidad es el método que posibilita la praxis de *conscientização-liberación*. La

---

<sup>41</sup> Freire, P.: *Conscientização : Teoria e prática da Libertação. Uma introdução ao Pensamento de Paulo Freire*, Pp. 38.

dialogicidad es entendida como un fenómeno esencialmente humano pues los hombres son seres “que no pueden ser fuera de la comunicación, porque son comunicación”<sup>42</sup>, entonces, “existir humanamente es pronunciar el mundo, es modificarlo”.<sup>43</sup>

*“La dialogicidad es una exigencia de la naturaleza humana y también un reclamo de la opción democrática del educador. No hay comunicación sin dialogicidad y la comunicación está en el núcleo del fenómeno vital. En ese sentido, la comunicación es vida y factor de ‘más-vida’.”*<sup>44</sup>

Este mundo pronunciado retorna a los sujetos y exige de ellos un nuevo pronunciamiento. El diálogo de sujetos pronunciantes es

*“... el encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la simple relación yo-tú”.*<sup>45</sup>

No obstante, el diálogo verdadero, la auténtica acción discursiva no se puede pronunciar a menos que los interlocutores, los oprimidos se comprometan en un pensamiento crítico que descubra la realidad como un proceso, como un devenir lleno de contradicciones. Ésta es una condición necesaria que no se agota en un único momento de criticidad, pues el carácter problematizador del acto dialogal, respecto de las *situaciones-limites*, contenidos reales, concretos materiales, existenciales de la acción discursiva, exige un retorno crítico a cada nueva acción de transformación.

El modelo dialogal de la comunidad de oprimidos es el de una comunicación horizontal y democrática. El ser humano se hace hombre o mujer junto con otros hombres y mujeres; siendo así, la comunicación dialógica es un elemento propio de la naturaleza

---

<sup>42</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 149.

<sup>43</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 92.

<sup>44</sup> Freire, P.: *À sombra desta mangueira*, pp. 74

<sup>45</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 93

humana, lo cual pone en evidencia el carácter esencialmente humano de la dialogicidad.

Asimismo, el desvelamiento de la realidad, que genera un nuevo conocimiento se da en la comunicación que puede establecerse entre iguales, entre quienes tienen una relación de poder igualitaria. Para Freire, la dialogicidad tiene una dimensión política dado el carácter problematizador, gestor de reflexión crítica y de la acción transformadora de la estructura social.

Además, la dialogicidad intersubjetiva, tiene un carácter epistemológico pues el conocimiento es el resultado de la relación social, de la acción intersubjetiva, de la coparticipación de los sujetos en el desvelamiento de la realidad.

Freire nos remite a la palabra como lucha, cuyos elementos constitutivos son acción y reflexión. Son dimensiones solidarias y de tal interacción, que llevan a Freire a afirmar que “... *no hay palabra verdadera que no sea praxis. De ahí, que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo*”.<sup>46</sup>

No hay pues, liberación fuera de la unidad dialéctica, de la unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. La dicotomización de una de estas dimensiones, el menoscabo de una de ellas, total o parcialmente, resiente la otra. Así, coartar la acción conduce al palabrerío; y coartar la reflexión, al activismo. De esta forma, en la dicotomización, la palabra alienada, carente de acción y, por lo tanto, sin compromiso, no producirá la denuncia del mundo, ni la transformación del mismo, como tampoco la transformación de los individuos.

El diálogo freireano lleva implícito el reconocerse y reconocer al otro sujeto -como

---

<sup>46</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 91.  
124

*Otro, distinto de mí*, de la universalidad vigente, como paso previo, como condición absoluta *a priori* y anterior a su interpelación desde la humanidad reprimida, desde la negación de la satisfacción de sus necesidades básicas, desde su opresión y exclusión en el sistema totalizante. Ese *otro* es el origen del proceso de *conscientização*.

Pero este diálogo, del que habla Paulo, no es el diálogo ingenuo o romántico entre opresores y oprimidos, es el diálogo entre oprimidos para superar su condición de oprimidos, que se dará en la comunidad de oprimidos mediante la organización, la lucha contra el opresor, o sea, en el conflicto. En una sociedad dividida en clases antagónicas, no hay diálogo entre clases, no hay condiciones para una pedagogía dialogal.<sup>47</sup>

El diálogo como acto de creación es una relación entre iguales en su conquista del mundo para la liberación de los sujetos dialógicos. Supone una relación igualitaria, por lo tanto, presupone ciertas condiciones organizativas y estructurales que lo hacen posible.

Por otra parte, el diálogo freireano como sello del proceso de conocimiento comporta tres mediaciones:

- a) la mediación socioanalítica: *ver* la realidad;
- b) la mediación hermenéutica: *juzgar*
- c) la mediación práctica: *actuar* para transformar.

¿Cuál es el contenido de este diálogo? La vida humana, la materialidad de la *sobrevivencia* humana que afecta a todos y a cada uno y que permite descubrir las articulaciones reales y concretas en las cuales los oprimidos, o excluidos, o discriminados, procuran reproducir y desarrollar su vida. Lo que este diálogo -ese pronunciar el mundo,

---

<sup>47</sup> Gadotti, M. *Educação e ordem classista*, pp 12-13

intersubjetivamente, de unos hombres y mujeres con otros hombres y mujeres- busca es la verdad de la realidad y no el sometimiento de la realidad a la proclamada e impuesta como verdadera, o como única posible, por la cultura de la dominación.

Esta tematización del contenido del diálogo, expresada por Paulo Freire, se constituye en un aporte sustantivo a la teoría de la comunicación habermasiana. Tanto Apel como Habermas, inquietos por las condiciones del diálogo de la comunidad dialógica, establecen las condiciones formales que deben cumplir los actos de habla, pero nada señalan respecto al contenido de dicho diálogo que, en la concepción freireana, es la realidad misma que lo sujetos viven y en la que está presente la *sombra del opresor*.

El diálogo freireano presupone, también, cierto tipo de subjetividad, una subjetividad tal que asuma al otro como otro, distinto pero en igualdad de condiciones.

Paulo Freire propone cinco condiciones que, a diferencia de Habermas, no son exclusivamente formales, sino de contenido de la subjetividad, para que haya verdadero diálogo o comunidad dialógica. Esto es, una comunidad crítica que busque comprender las razones que generan sus condiciones existenciales y, por tanto, se proponga: a) desarrollar la autoconciencia de los sujetos involucrados; b) potencializar la acción colectiva de los sujetos dialógicos como sujetos activos en la construcción de la historia; c) transformar las prácticas sociales que posibiliten cambios en la sociedad para hacerla más justa, democrática y humana.

1) Amor: es una acción de sujetos

*"...una intercomunicación íntima de dos conciencias que se respetan".<sup>48</sup>*

---

<sup>48</sup> Freire, P.: *Educação e mudança*, pp. 29.  
126

*“Siendo fundamento del diálogo, el amor es también, diálogo. De ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y que no pueda verificarse en la relación de dominación... Donde quiera que estén éstos oprimidos, el acto de amor está en comprometerse con su causa. La causa de su liberación. Pero, este compromiso, porque es amoroso, es diálogo”.*

Este amar está impregnado de radicalidad porque

*“... solamente con la superación de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella estaba prohibido”.*<sup>49</sup>

Amor es compromiso y lucha por la liberación.

2) Humildad: es el reconocimiento del límite del ser humano, de la no autosuficiencia, de su finitud

*“El diálogo, como encuentro de los hombres para la tarea común de saber actuar, se rompe, si sus polos (o uno de ellos) pierden la humildad...”.*  
*“La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Los hombres que no tienen humildad o la pierden, no pueden aproximarse al pueblo. No pueden ser sus compañeros de pronunciamiento del mundo”.*<sup>50</sup>

La humildad es el reconocimiento de que no somos dueños de la verdad, que no existen hombres y mujeres absolutamente ignorantes, ni existen grupos de hombres selectos: de que todos estamos igualmente construyéndonos. Así también es la exigencia de estar atento, de oír al otro, bien sea en sus argumentos o bien en el sentido de prestar atención a su existencia, a su realidad, a su necesidad, a su reclamo, a sus posibles propuestas de soluciones

Esta exigencia o condición implica una subjetividad absolutamente sensible, dispuesta y respetuosa del otro, hasta el punto de asumirlo, en el sentido levinasiano, *bajo*

---

<sup>49</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 94

<sup>50</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 95

*su propia piel*. Ser humilde supone oír al otro, aceptar que ese otro puede estar diciendo cosas importantes, aunque, incluso no sean eruditas.

3) Fe en el hombre: es un reconocimiento en la capacidad de hacer y rehacer, de la capacidad de creación y recreación, que implica autoconfianza, destrucción del sentimiento de ignorancia, de incapacidad que el oprimido ha introyectado.

*"Tampoco hay diálogo, si no hay una intensa fe en los hombres. Fe en su poder de hacer y rehacer. De crear y recrear. Fe en su vocación de Ser Más, que no es privilegio de algunos, sino derecho de todos".<sup>51</sup>*

En la propuesta freireana de alfabetización *conscientizaçãoliberação*, esta fe en el hombre es una idea fundamental, un hecho anterior al diálogo mismo.

No se trata de una fe ingenua, en el hombre; el sujeto dialógico es primero consciente: en condiciones no alienadas el hombre es capaz de construirse y construir relaciones de carácter social basadas en la justicia, el amor y la igualdad; en segundo lugar, no ha de ser ingenuo para dejarse llevar por la desilusión o frustración producto del riesgo al fracaso.

*"El hombre dialógico, que es crítico, sabe que, si el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres; sabe también que ellos pueden, en situación concreta, alienados, tener este poder perjudicado. Esta posibilidad, en cambio, en lugar de matar en el hombre dialógico su fe en los hombres, se le presenta, por el contrario, como un desafío al cual debe responder".<sup>52</sup>*

La fe en el hombre, dice Paulo Freire:

*"...la confianza, va haciendo a los sujetos dialógicos cada vez más compañeros en el pronunciamiento del mundo".... "La confianza implica en el*

---

<sup>51</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 95

<sup>52</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 96.

*testimonio que un sujeto da a los otros de sus reales y concretas intenciones...decir una cosa y hacer otra, no tomando en serio la palabra no puede ser estímulo a la confianza".<sup>53</sup>*

4) Esperanza: a lo largo de la trayectoria humana en busca de *pronunciar el mundo*, de liberarse, son muchos y repetidos los tropiezos y las dificultades que nos impiden concretar nuestro objetivo. Por eso el sujeto dialógico debe ser un hombre esperanzado, la esperanza es una característica humana por el propio carácter de ser en construcción, de ser inconcluso, esperanza que no puede realizar como consecuencia de un mundo alienado.

*"...la esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual se mueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que, como señalamos, no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, inviable en la situación concreta de la opresión".<sup>54</sup>*

¿Qué sentido tiene la vida humana si nada se espera de ella?

*"Si el diálogo é un encuentro de los hombres para Ser Más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos dialógicos nada esperan de su quehacer ya no puede haber diálogo. Su encuentro es vacío y estéril. Es burocrático y fustidioso".<sup>55</sup>*

5) Pensamiento crítico: el pensar crítico o pensar verdadero supone, por un lado, que la realidad se perciba como proceso, como transformación de un mundo lleno de contradicciones; por el otro, supone la superación de la dicotomía ser humano-mundo, educador-educando, líderes revolucionarios-masas. Si no se atiende a la construcción dialéctica del ser -que es producto de las condiciones históricas al mismo tiempo que

---

<sup>53</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp 96.

<sup>54</sup> Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*, pp 103.

<sup>55</sup> Freire, P.: *Pedagogía do oprimido*, pp. 97.

transformador de ellas- no tiene sentido el diálogo, así como si éste no toma en cuenta la realidad de las víctimas, y la búsqueda de la razón de ser de dicha realidad.

*"Éste es un pensar que percibe la realidad como proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático. No se dicotomiza a sí mismo en la acción. 'Se empapa' permanentemente de temporalidad cuyos riesgos no teme".<sup>56</sup>*

Este diálogo es un acto de valentía, que no rehuye el debate, la confrontación de ideas, la discusión creadora y la acción transformadora.

Para que el grupo de oprimidos llegue a constituirse como comunidad ética, el grupo ha de entender, mediante la deliberación y la autoreflexión:

la distinción entre el mundo de la naturaleza y el mundo de la cultura; el papel activo que tiene el ser humano en y con la realidad, la naturaleza como mediadora de las relaciones y comunicaciones entre los sujetos; la cultura como aporte que el hombre hace al mundo, la cultura como resultado del trabajo humano, de su esfuerzo creador y recreador; el sentido trascendental de sus relaciones; la dimensión humanista de la cultura; la cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana, como incorporación crítica y creadora; la democratización de la cultura como democratización fundamental; la alfabetización (como *lectura del mundo* y *lectura de la palabra*) como su introducción en el mundo de la comunicación, de la dialogicidad crítica intersubjetiva; cómo la cultura vigente actúa en su intento de domesticación del hombre.

---

<sup>56</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 97.

## 2. La política en la pedagogía de Paulo Freire

La concepción política de Freire está contenida en la categoría *conscientização*. Alfabetizar y *concientizar* son dos instancias de un proceso único, en el cual la educación asume todo su contenido político y la política asume la dimensión pedagógica. Esta *conscientização* es entendida por el autor, no como un proceso individual, sino como un proceso de conciencia social, intersubjetivo, que desemboca en el desarrollo de la conciencia de clase, lo que lleva a Freire a estudiar la organización de la conciencia de clase en contextos históricos concretos.

La *conscientização* no se detiene en el desvelamiento de la realidad, su forma auténtica se construye en la unidad dialéctica de este desvelamiento con la práctica de la transformación de la realidad, es praxis. Además de la comprensión de las condiciones histórica causales, la *conscientização* es una actitud y disposición de actuar sobre ellas, orientada a la organización de y en grupos populares cuya opción sea la tarea amorosa de realizar -lo que Paulo denomina- la *revolución cultural*. Esto significa que es necesario continuar la acción dialógica de forma permanente<sup>57</sup> para alcanzar "*el esfuerzo máximo de concientización que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, buscando llegar a todos, sin importar las tareas específicas que éste tenga que cumplir*".<sup>58</sup>

La obra freireana no se limita a la educación formal o informal de adultos analfabetos, tampoco al ámbito escolar, sino que los trasciende como un proceso más amplio que se da en el campo socio-político-cultural en el cual los individuos, las

---

<sup>57</sup> Freire, P.: *Ação cultural para a liberdade*, pp. 193

<sup>58</sup> Freire, P.: *Pedagogia do oprimido*, pp. 186.

comunidades, la realidad, la cultura se transforman. Esta transformación no es solo un simple cambio cuantitativo que mejora en algunos o en muchos aspectos el proceso de aprendizaje de los alumnos, no es ni aumento ni incremento de saberes instrumentales. Es un proceso dialéctico intersubjetivo de carácter cualitativo para el desarrollo de condiciones de participación auténticamente democráticas.

Freire inaugura una pedagogía comunitaria crítica que se revela como condición necesaria para la superación de *una cultura del silencio*, de la productividad que satisface las necesidades del mercado, o sea de la exclusión de las mayorías, en beneficio de una *cultura de la hominización*, en la cual se contemplan los intereses de todos. Es innovadora porque el proceso de transformación que propone se constituye en un reto para quienes toman distancia de su realidad con el fin de negarla y superarla. Son los oprimidos y las oprimidas quienes ven hacia el futuro y pueden traducir su inconformidad, su indignación, su negación, en un saber y en un hacer que impulse intencionalmente su historia.

La pedagogía del oprimido "*es reveladora de verdades, desocultadora, iluminadora de las tramas sociales e históricas*"<sup>59</sup>, optimista. Permite confiar en los hombres y las mujeres para oponerse al determinismo mecanicista, al fatalismo que proclama la situación presente como única posible, para potencializar las posibilidades de cancelación de las condiciones estructurales que los limitan, los discriminan y los condenan al desempleo y al hambre.

La educación, en esta perspectiva, es asumida plenamente como un acto político y un acto de conocimiento. El carácter necesariamente directivo de la educación, el perseguir

---

<sup>59</sup> Freire, P.: *Política y Educación*, pp. 47.  
132

determinados objetivos o finalidades, impide que ésta sea neutra. Este elemento, el de la politicidad de la educación, es independiente de la conciencia que de él tenga el educando y/o el educador. El acto educativo implica que deban realizarse opciones, respecto de contenidos, técnicas, prácticas, métodos, evaluaciones; opciones en las cuales subyacen las preguntas de: para qué educar, a favor de quién y, por lo tanto, en contra de quién, poniendo al descubierto la imposibilidad de la neutralidad del acto educativo. Estas preguntas, que necesariamente debe formularse el educador progresista, atañen a sus propias opciones. Lo que se torna peligroso es no reconocerlas y transmitir las embozadas en la autoridad del educador, no asumirlo ni reconocerlo como opciones, definiciones personales frente a las relaciones de poder. Así, enmascarando el carácter político del acto educativo, se oculta una práctica que contribuye a mantener la cultura dominante y la del poder.

*"Pensar la educación independientemente del poder que la constituye - enfatiza Freire- desgarrarla de la realidad concreta en que se forja, nos lleva a una de las siguientes consecuencias: por un lado, reducirla a un mundo de valores e ideas abstractas, que el pedagogo construye en el interior de su conciencia, sin siquiera percibir los condicionamientos que lo hacen pensar así; por el otro, convertirla en un repertorio de técnicas de comportamiento".<sup>60</sup>*

Como acto de conocimiento, el proceso de aprendizaje, por una parte, implica la existencia de sujetos cognoscentes y de un objeto cognoscible. Los sujetos que pueden conocer son el educando y el educador. Lo importante aquí, es que también surgen preguntas: ¿cuál es nuestro objeto de conocimiento? ¿Qué conocer? ¿Cuáles son los

---

<sup>60</sup> Freire, P., *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*, pp. 87-88.

contenidos del acto de conocer? La respuesta es política porque implica una postura ideológica.

Esta postura ideológica ha sido plenamente asumida por Freire, como educador y como intelectual, frente al populismo asistencialista del Brasil de la posguerra; lo ha llevado a Guinea-Bissau a contribuir como *militante* en la tarea de reconstrucción nacional de aquel país; con la misma actitud se enfrenta al capitalismo neoliberal actual, por lo que dirá:

*"Mi lucha contra el capitalismo se funda ahí, en su perversidad intrínseca, en su naturaleza antisolidaria"<sup>61</sup>, por su insensibilidad absoluta por la dimensión ética de la existencia"<sup>62</sup>.*

Y en otro texto, de su última obra:

*"...la ideología neoliberal se esfuerza por hacernos entender la globalización como algo natural o casi natural y no como una producción histórica... busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca".<sup>63</sup>*

Asimismo, como acto de conocimiento, el proceso de aprendizaje no se agota en el desarrollo de habilidades que le permitan al individuo responder a las exigencias de la competitividad y la eficiencia requeridas por el sistema productivo. Por el contrario, propone sobrepasar esta dimensión, propiciando una formación que permita a los individuos reflexionar y actuar críticamente como ciudadanos productores de bienes y de

---

<sup>61</sup> Freire, P.: *À sombra desta mangueira*, pp. 70.

<sup>62</sup> *Ibidem*, pp 71.

<sup>63</sup> Freire, P.: *Pedagogia da autonomia*, pp. 144.

servicios al tiempo que actores en la sociedad civil de acuerdo a criterios de equidad y democratización social.

La Pedagogía del oprimido es, una pedagogía política que se sustenta en una concepción ético-crítica. En la obra de Paulo, existe un concepto de ética que está dando sustento y criterios a la crítica -de la educación, en particular, y del sistema hegemónico y global vigente. Cabe señalar que si bien toda su acción-reflexión está impregnada por una dimensión ética, ésta no está suficientemente explicitada en sus primeras obras. Recién en sus obras más recientes -*Política e educação, À sombra desta mangueira y Pedagogia da autonomia*- hará referencia, aunque tampoco tematiza,

*"la ética universal del ser humano", ..."ética que condena el cinismo del discurso arriba citado, que condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano... falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa..."<sup>64</sup>.*

Desde ella critica la violencia, el sometimiento, la negación de la corporalidad, la discriminación, el desempleo, el autoritarismo, la exclusión. Toda estas son expresiones de la opresión-dominación que la sociedad moderna capitalista ejerce sobre mujeres y hombres y sobre la naturaleza misma y que se constituyen en negación de las condiciones materiales necesarias para que los seres humanos puedan vivir y reproducir su existencia de forma digna en el mundo.

Esa concepción ética, por una parte, señala la medida intersubjetiva de cada ser humano, generando la posibilidad de las interrelaciones, de la comunicación y del diálogo

---

<sup>64</sup> Freire, P. *Pedagogía da autonomia*, pp. 16 y 17

intersubjetivo. Por otra parte, es condición necesaria para la construcción intersubjetiva de la resistencia y la necesaria lucha por la inserción de todos los seres humanos en la sociedad. Por eso podemos decir, que es una comprensión radical de la educación que se compromete con la necesaria liberación de las clases oprimidas y que les proporciona un instrumento con el cual los oprimidos y oprimidas se reconocen críticamente en la situación de opresión y pueden luchar por su emancipación.

### 3. Pedagogía de la inclusión

El pensamiento freireano no se reduce a una enérgica y radical crítica al sistema de educación y al neoliberalismo imperante; propone una acción educativa dialógica, intersubjetiva y crítica -de oprimidas y oprimidos- como praxis necesaria del proceso de *conscientização* y como posibilidad real de gestar subjetividades comunitarias, solidarias, autónomas, éticamente comprometidas en y con la comunidad que lucha por su liberación, es decir, que se proponga la transformación de la realidad inhumana y la transformación de los sujetos. Es esto lo que permite vislumbrar, en la pedagogía del oprimido, a la propuesta pedagógica del siglo XXI, a la pedagogía que posibilite el rescate de la subjetividad crítica, autónoma, participativa, éticamente solidaria en un mundo globalizado.

La *conscientização* que se sustenta en la dialogicidad y la intersubjetividad ético crítica de la comunidad de oprimidos constituye a la pedagogía del oprimido en una pedagogía ético-crítica, en la línea crítica de la primera Escuela de Frankfurt, (por la crítica que ella formula a los aspectos que hacen *opresor* al sistema -razón- vigente). La obra de Freire constituye un aporte a dicha Escuela, pues, en sus logros, genera un proceso ético-

crítico intersubjetivo permanente de la comunidad consciente de oprimidos en su praxis liberadora.

Tomo, como marco referencial, el análisis de Dussel<sup>65</sup> sobre las condiciones de posibilidad de hacer crítica social y de las teorías tradicionales propuesta por la Escuela de Francfort, para luego identificarlas en la propuesta freireana.

En el mencionado trabajo se analizan algunas cuestiones, a saber: 1) el punto de partida de la crítica; 2) la crítica del sistema vigente o dominante; 3) algunas reflexiones sobre la razón crítica misma; 4) el específico tipo de articulación de la crítica teórica con la *praxis de liberación*; 5) el problema del sujeto social histórico con el que se articula la crítica teórica; 6) cuál es la filosofía de la historia que este movimiento presupone.

Analicemos la propuesta freireana.

1) El punto de partida de la crítica freireana es desde el *cuerpo consciente* (modo humano de ser) del oprimido, del *sin voz*, del *otro* y de todo *otro*, que sufre hambre, miseria, opresión por el trabajo, desempleo, discriminación del trabajador inmigrante, represión de la mujer en un mundo machista, opresión pedagógica del alumno, infancia desprotegida, discriminación étnica o por preferencias sexuales, exclusión de la participación en la toma de decisiones, y destrucción del ambiente y los recursos naturales. La realidad vigente niega a gran parte de la comunidad la satisfacción de sus necesidades materiales -aquellas que permiten garantizar la vida humana digna, plena- y por eso dirá Freire.

*"El discurso de la globalización oculta con astucia o busca confundir la reedición intensificada al máximo, aunque sea modificada, de la espeluznante*

---

<sup>65</sup> Dussel, E. Lo "negativo" y lo "material" en la "Teoría crítica", Cap 4, pp 309-410.

*maldad con que el capitalismo aparece en la historia. El discurso ideológico de la globalización busca ocultar que ella viene robusteciendo la riqueza de unos pocos y verticalizando la pobreza y la miseria de millones. El sistema capitalista alcanza en el neoliberalismo globalizante el máximo de eficacia de su maldad intrínseca".<sup>66</sup>*

Desde esa materialidad negada, en la corporalidad de hombres y mujeres latinoamericanos -la pobreza y la miseria de millones- Freire plantea que hay que realizar la crítica al sistema (ámbito práctico), teniendo la vida como referencia del contenido de dicha crítica.

La existencia de *pobres* ha caracterizado a la sociedad latinoamericana, por lo menos, desde la conquista y colonización. Era, por lo tanto, una dolorosa realidad en las décadas de los 50 y los 60, cuando se origina la propuesta de Freire. Pero en este fin de siglo, la pobreza, el desempleo, la desigualdad de oportunidades en la satisfacción de las necesidades materiales, intelectuales y emocionales, de las mayorías, alcanza proporciones tales que se constituyen en una gran amenaza de conflicto y de desintegración social.

Freire va un poco más allá que la Escuela de Francfort pues sitúa la crítica también en el ámbito ético:

*"Mi buen juicio me dice, por ejemplo, que es inmoral afirmar que el hambre y la miseria a la que está expuestos millones de brasileñas y brasileños son una fatalidad frente a la cual solo hay una cosa que hacer: esperar pacientemente que cambie la realidad. Mi buen juicio me dice que eso es inmoral y exige de mi rigor científico la afirmación de que es posible cambiar con disciplina la voracidad de la minoría insaciable".<sup>67</sup>*

Y sobre la situación de este fin de siglo, agregará:

---

<sup>66</sup> Freire, P.: *Pedagogia da autonomia*, pp. 144.

<sup>67</sup> Freire: *op cit* pp. 70.

*"El discurso de la globalización que habla de la ética esconde, sin embargo, que la suya es la ética del mercado y no la ética universal del ser humano".<sup>68</sup>*

2) La elaboración teórica de crítica sobre el sistema, en unión dialéctica con la acción de los oprimidos desde su comunidad simétrica, contribuye a propiciar un cambio radical del sistema y de los sujetos históricos. Esto en Freire no sólo es la esencia de la propuesta pedagógica del oprimido sino que es el trabajo teórico que él mismo ha venido desarrollando: en el Nordeste, en Chile, en Guinea-Bissau, en la Secretaría Municipal de Educación de San Paulo, para citar algunos. Toda su obra es una contribución teórica al servicio de los intereses de la lucha de los propios oprimidos, de la transformación de todos aquellos aspectos que en la sociedad impiden a los hombres *ser más*.

Por otra parte, es importante que esta contribución teórica de Freire se realizara desde la ciencia pedagógica ya que ésta, por su carácter no neutro, en el sistema vigente contribuye a perpetuar la opresión y la exclusión que el propio sistema provoca. Asimismo, es mediante una pedagogía crítica como se puede: a) propiciar el desarrollo de la conciencia crítica en la comunidad, b) una subjetividad ética tal que asuma al *otro*, al diferente, es decir, que sea sensible y solidaria con el dolor del *distinto de mí*, c) que promueva un proyecto alternativo factible al hegemónico.

3) La razón crítica en la pedagogía del oprimido es material y negativa. Se constituye: a) a partir de la materialidad negada en la corporalidad de las mayorías, los

---

<sup>68</sup> Freire: *op cit*, 144

oprimidos; b) en el sistema hegemónico que oprime (Totalidad) y c) en la reflexión de los oprimidos sobre la negación que el sistema ejerce sobre ellos.

4) El "intelectual orgánico"<sup>69</sup> (maestro, promotor social, líder de la comunidad, profesionalista, científico) se articula, comprometido prácticamente, a la comunidad de oprimidos, conciente, en primer lugar, de que no existe *el saber ni la ignorancia absolutos*, que los oprimidos poseen un *saber hecho de pura experiencia*, o sea, un saber construido en relación con la realidad cotidiana vivida por ellos, pautado por el *sentido común*;

*"Pero, [que] este saber no basta. En primer lugar, es necesario que sea permanentemente activado e impulsado... es necesario también que a él se agreguen otros saberes de la realidad concreta, de la fuerza de la ideología; saberes técnicos en diferentes áreas, como la de la comunicación. Cómo revelar verdades escondidas, cómo desmitificar la farsa ideológica, especie de ardid atractivo en que caemos fácilmente. Cómo enfrentar el extraordinario poder de los medios, del lenguaje de la televisión, de su 'sintaxis' que reduce a un mismo plano el pasado y el presente y sugiere que lo que todavía no existe ya está hecho".<sup>70</sup>*

En segundo lugar, estos líderes o "intelectuales orgánicos" deben ser conscientes, también, que la realidad objetiva se presenta con una apariencia diferente de la realidad real y que en la percepción ingenua del oprimido, muchas veces es tomada como una fatalidad.

Por último, el "intelectual" necesita tener presente que su intervención va dirigida a facilitar la identificación y comprensión de las contradicciones del sistema -que por su carácter dual aparecen encubiertos o son comprendidos con dificultad por los oprimidos. Dicho de otro modo, el intelectual organizado y articulado a las masas, a las comunidades

---

<sup>69</sup> Concepto de Gramsci que es adoptado por Freire.

<sup>70</sup> Freire, P.: *Pedagogia da autonomia*, pp. 156-57.

críticas, les devuelve, de forma organizada, lo que ellos reciben de éstas de forma confusa.

5) Las comunidades de oprimidos, con conciencia de su condición de tales y por mediación del diálogo intersubjetivo, descubren, analizan, estructuran y validan un proyecto alternativo (nuevo orden) factible que concrete, o acerque estratégicamente, la realización del proyecto utópico, el *inédito viable*. La comunidad de oprimidos es la *destinataria* de la labor teórica crítica.

6) En Freire la Pedagogía del oprimido no se propone como pedagogía para ejercerse exclusivamente en momentos revolucionarios o mesiánicos, sino como fundadora de la acción cotidiana, permanente, de todos los días.

El proceso de *conscientização* de la comunidad dialógica de oprimidos, orientado por criterios ético-crítico, establece una dinámica permanente de *lectura del mundo*. Esta dinámica permite, por un lado, ir procesando la de-construcción del sistema vigente, que es puesto en cuestión por sus aspectos dominadores, por lo que el sistema niega. Por otro, posibilita la construcción de un nuevo orden social mejor que el existente, la mejor sociedad posible, que no provoque la exclusión-opresión y que asegure la satisfacción de las necesidades humanas de todas las subjetividades. Por otro lado aun, permite considerar la aparición y la lucha por la liberación de las nuevas subjetividades negadas en el nuevo sistema vigente. En el seno de toda sociedad, organización, institución o cultura, existen contradicciones, elementos dominadores, excluyentes, efectos no-intencionales, y que, al hegemonizarse *el nuevo orden social mejor factible*, producirá negación a otras subjetividades. Éstas podrán incorporarse comunitariamente al diálogo crítico-conscientes de su negación- a la reflexión sobre esas relaciones generadas por el nuevo orden social, ahora hegemónico

Así entendida la historia por Freire, ésta es "*el tiempo de los acontecimientos humanos*".<sup>71</sup> y por eso es

*"tiempo de posibilidad".<sup>72</sup> "Es la posibilidad que creamos a lo largo de ella, para liberarnos y así salvarnos".<sup>73</sup>*

Estos componentes teórico-prácticos que rescatan la construcción de la subjetividad en el hacer histórico cotidiano, permiten entrever en la pedagogía freireana a la *pedagogía de la inclusión* para un mundo globalizado, para que en éste se pueda rescatar la unidad en la diversidad, la tolerancia, el intercambio cultural, lingüístico, etc., sin pretender homogeneizar las diferencias.

---

<sup>71</sup> Freire, P.: *Extensão ou comunicação?*, pp. 86.

<sup>72</sup> Freire, P.: *Política y educación*, pp. 33.

<sup>73</sup> Freire, P.: *ibidem*, pp. 39-40.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

La pedagogía del oprimido, junto con la filosofía latinoamericana de la liberación y la teología de la liberación, se ha perfilado como uno de los más grandes, originales y fecundos aportes latinoamericanos al pensamiento del continente y del mundo, no sólo para el campo de la pedagogía sino también en el campo político, cultural y social. De esta forma se pone de manifiesto que el continente latinoamericano no sólo se presenta como un conjunto de países cultural y económicamente dependientes, sino como un ámbito creador de nuevas ideas promovidas por una sensibilidad y concepción diferente de los seres humanos y por sus búsquedas de liberación.

El tema que estudia este trabajo cumple con dos objetivos, por una parte, el de ofrecer un análisis del pensamiento pedagógico de Paulo Freire; por otra parte, mostrar por qué la pedagogía del oprimido es capaz de responder, de forma crítica, a los desafíos que los efectos contradictorios de la economía neoliberal de la actual globalización, plantean a hombres y mujeres del siglo XXI. Mientras se proclama la supremacía de lo económico sobre lo político y la superioridad del sistema capitalista frente a cualquier otro tanto en el plano de la eficiencia, como en el de la ética, asistimos al aumento de las desigualdades en el interior de las naciones, acelerada disminución de la tasa de empleos, creciente aumento de desposeídos: las víctimas del sistema. La tarea de la acción educativa, en este marco, es político-ético-pedagógica, puesto que se requiere: a) posibilitar la crítica y autocrítica de oprimidos y oprimidas a fin de que éstos y éstas descubran la contradicción incrustada en la

sociedad, en sus propias conciencias y en la cultura misma del pueblo oprimido, b) crear un espacio de diálogo intersubjetivo donde todos puedan "decir su palabra", sin temor a la coacción o a la represión, de auténtica libertad, para desarrollar una subjetividad democrático-participativa y un compromiso eficaz en la búsqueda de la liberación de todos.

La novedad y la gran trascendencia que ha tenido la Pedagogía de Paulo Freire, en estas tres décadas, y que a mi juicio la perfilan como la pedagogía para la era de la globalidad, se sustentan en los siguientes aportes teóricos:

La pedagogía de Paulo Freire es comunitaria, popular y antihegemónica. La reflexión-acción-reflexión político-educativa para la transformación dialéctica de los sujetos y de la realidad, parte de la situación de dominación-opresión que se ejerce sobre el pobre, es decir, el *oprimido*, sujeto que es *destruido-negado en su corporalidad* por efectos del proyecto del sistema vigente. Esto significa que Paulo parte desde el horizonte de los que no tienen voz, del *otro*, del diferente -del dominado, de la mujer objeto sexual, el alumno sometido a la manipulación ideológica, el indio masacrado, el afro-americano discriminado, la cultura popular subalterna de los países colonizados del Sur y del Tercer Mundo- para crear una propuesta pedagógico-política que genera espacios para construir una subjetividad autónoma, solidaria y responsable, en el marco de una relación dialógica de lucha. El diálogo intersubjetivo de la comunidad crítica de los oprimidos se constituye en el recurso indispensable para "pensar acertadamente" y, en la praxis de lucha por tener voz, por "ser más", hacer realidad el "inédito viable" de la emancipación, la liberación permanente, por romper las amarras políticas, económicas, ideológicas, culturales y crear las condiciones económicas y políticas que permitan a todos ser en la era de la globalización.

La pedagogía del oprimido, como ciencia crítica pedagógica, rompe con una concepción solipsista del acto educativo y propone una educación que se realiza en la comunidad, ámbito en que los individuos se reconocen mutuamente como iguales. La comprensión de la realidad social, de los hechos y de los actos individuales y sociales requiere de un sistema de valoración que es construido y captado colectivamente desde la posición de participante de la interacción, ser humano-ser humano, ser humano-mundo. De ahí el énfasis dado por Freire a la comunidad real, auténtica, popular y a la comunicación de la comunidad histórica. Es la comunicación intersubjetiva crítica la que permite conocernos, conocer el mundo y desarrollarnos como sujetos, como seres autónomos, creativos y críticos. En el diálogo-praxis los oprimidos construyen una ética tal que hace factible el sueño del "inédito viable", la utopía.

La Pedagogía del oprimido es una pedagogía ético-crítica. En la obra de Paulo, existe un concepto de ética que está dando sustento y criterios a la crítica al sistema global vigente por la violencia que la sociedad moderna capitalista ejerce sobre mujeres y hombres y sobre la naturaleza misma, impidiendo que los seres humanos desarrollen y reproduzcan su vida en plenitud. Crítica que se particulariza en la educación funcional, tecnocrática, "bancaria" por ser mantenedora y reproductora de esta negación.

Esa concepción ética, que es condición necesaria para la construcción intersubjetiva de una "revolución cultural", surge de la constatación de la existencia de oprimidos y oprimidas, es decir, de materialidades negadas, en el sistema vigente. Por eso podríamos, en una primera aproximación, decir que es una concepción, o una cierta comprensión, de la educación que se compromete con la necesaria emancipación de las clases oprimidas.

La pedagogía del oprimido implica un posible camino para la construcción histórica de la liberación de y por los oprimidos. Al surgir en la praxis de liberación de los oprimidos, la pedagogía del oprimido sustenta en la dialogicidad de intersubjetividades críticas y en la unidad dialéctica entre reflexión y praxis, la redefinición de un concepto de liberación que es más amplio que el concepto burgués de libertad

*"...la libertad del comercio no puede estar por encima de la libertad del ser humano. La libertad de comercio sin límite es libertinaje del lucro. Se hace privilegio de unos pocos que, en condiciones favorables, robustece su poder contra los derechos de muchos, incluso el derecho de sobrevivir."<sup>1</sup>*

La liberación para Freire se constituye en un proceso permanente de construcción existencial de los hombres y mujeres. Esta liberación está marcada por la historicidad pues es el resultado de la acción de la comunidad de oprimidos y oprimidas que buscan cambiar las estructuras que los oprimen y que elaboran el cambio factible en función de la realidad propia de cada contexto y circunstancia histórica.

La pedagogía del oprimido provoca una ruptura epistemológica de la pedagogía de la liberación con otros paradigmas pedagógicos. El corte epistemológico parte de la concepción antropológica que sustenta Freire. El educando no es *objeto* sino *sujeto* de la educación. Este principio proviene de dos características esenciales del ser humano. Por una parte el ser humano es un sujeto que está "tomándose" porque es inacabado y sigue el

---

<sup>1</sup> Freire, P.: *Pedagogía da autonomia*, pp. 146.

impulso de su vocación: "ser más"; por otra, que además de vivir *en* el mundo, vive *con* el mundo, es decir, es un ser de relaciones, desafíos, reflexión y respuesta.

Este principio explica que: 1) en el acto pedagógico no hay un sujeto que enseña y un objeto que aprende (paradigma tradicional) sino un educando y un educador que, siendo sujetos, se proponen objetos para conocer, generando entre ellos una relación horizontal -de naturaleza vivencial del proceso educativo- y de participación democrática de ambos en el proceso de aprendizaje. 2) Esta superación de la dicotomía entre enseñanza y aprendizaje, caracteriza a la educación como un proceso donde todos los involucrados enseñan y todos aprenden, donde la docencia y la investigación van juntas y donde el proceso de creación y recreación es el método pedagógico. El acto educativo es un proceso de recreación del conocimiento creado por las generaciones anteriores y un acto creativo de nuevo conocimiento, la práctica pedagógica es un acto productivo de conocimiento.

La pedagogía freireana produce también una ruptura con el modelo de racionalidad dominante, y articula la propuesta de un proyecto educativo radicalmente democrático.

¿Qué significa esto en nuestro contexto?

En general, los diferentes modelos pedagógicos objetivan mejorar la *performance* individual de los alumnos, desarrollar sus habilidades, ejercitando sus facultades de pensamiento racional. La expresión máxima del utilitarismo pedagógico supone que la finalidad primordial de la acción pedagógica es la de proveer (donar) a los individuos de los conocimientos, actitudes, habilidades, técnicas y destrezas necesarias que mejoren su desempeño para adaptarse a una determinada forma de vida social, convirtiendo a la razón en instrumental. En este enfoque la educación promueve el individualismo y el funcionalismo del sistema. En las sociedades modernas, la razón se ha convertido en un

eficiente instrumento para alcanzar fines ya establecidos, así la razón humana se ve despojada del sentido crítico y el pensamiento reflexivo queda reducido a reglas metódicas, a mero cientificismo. Es lo que Wright Mills<sup>2</sup> denomina "racionalidad sin razón".

La pedagogía del oprimido, en cambio, desarrollando la acción dialógica intersubjetiva, contribuye a la constitución de una racionalidad crítico-liberadora -diferente de la racionalidad tecnocrática- en una comunidad de comunicación sustantivamente democrática, éticamente comprometida con la justicia y la equidad en la praxis de su liberación, para transformar al sujeto y la sociedad.

En el campo educativo implica la recreación de relaciones horizontales entre los sujetos, curiosos, indagadores, abiertos a la posibilidad de conocer mejor lo ya conocido existencialmente, y conocer más, de desocultar colectivamente la verdad, con rigor metódico. En el ámbito sociopolítico, el desarrollo de conocimientos y de actitudes mentales reflexivas y solidarias que contribuyen en la transformación del sujeto social y del entorno, estimulando la convivencia democrática y la participación activa de todos los grupos sociales en la producción, distribución y goce de los bienes materiales, sociales y culturales.

La obra freireana rebasa el ámbito escolar para concebirse como proceso socio-político-cultural crítico, en el cual se transforman los individuos, los pueblos, la realidad, la cultura Esta transformación no es un simple cambio cuantitativo de contenidos, no es ni aumento ni incremento, es un proceso dialéctico intersubjetivo de carácter cualitativo. Freire inaugura una pedagogía comunitaria crítica donde la "conscientização" se presenta

---

<sup>2</sup> Mills, C.W.. *The Sociological Imagination*, pp. 159-160.

como condición necesaria para la superación de la "cultura del silencio", de la exclusión, para una cultura de la hominización. Es innovadora puesto que, como proceso de transformación, se constituye en un desafío para los que toman distancia de su realidad para negarla y superarla. Son los oprimidos y oprimidas los que ven hacia el futuro y los que pueden traducir su inconformidad, su indignación, su negación, su "*rabia justa... rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia*"<sup>3</sup> en un saber y en un hacer que impulse intencionalmente su historia hacia una sociedad más justa, equitativa y participativa.

La pedagogía del oprimido es optimista, le permite confiar en los seres humanos para oponerse al determinismo mecanicista y potencializar las posibilidades de cancelación de las condiciones estructurales que los limitan.

La pedagogía freireana y la construcción de la democracia. Sin lugar a dudas, la pedagogía freireana que desarrolla la razón comunicativa con base en el diálogo y en la relación sujeto-sujeto, puede contribuir con la reflexión y la interpelación de la tarea pedagógica cotidiana. Pero sobre todo, se constituye en una invitación, en un reto colectivo, de reinención y recreación permanente de la práctica social, para que ésta posibilite el desarrollo y el ejercicio de hábitos de trabajo, de solidaridad, de participación, de toma de decisiones, de disposiciones mentales críticas, que den lugar a una estructura mental capaz de resistir y superar el peso del escepticismo. Dicho de otro modo, puede crear una racionalidad crítica, asociada a una racionalidad liberadora que permita orientarse hacia una cultura de la inclusión. Somos conscientes que la educación es un instrumento del poder

---

<sup>3</sup> Freire, P.: *Pedagogia da autonomia*, pp. 45.

político del sistema vigente, pero sabemos también que, en algunas ocasiones, las contradicciones del sistema abren brechas que pueden dar lugar al cuestionamiento del poder. La generación de estos espacios posibilita el desarrollo de la conciencia crítica individual y social, indispensable en la construcción de una cultura radicalmente democrática, plural, participativa, incluyente, fundamento de la multiculturalidad en una sociedad globalizada y democrática. El estudio de la factibilidad de un sistema de esta naturaleza justificaría el esfuerzo de nuevas investigaciones.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

## OBRAS DE PAULO FREIRE.

- 1959 - Educação e atualidade brasileira. Recife, Universidad Federal de Recife, 139 pág.
- 1961a - "Escola Primária para o Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, vol. 35, núm. 82, abr/jun, pp. 15-33.
- 1963 - "Conscientização e alfabetização: Uma nova visão do processo", *Estudos Universitários*, Revista de Cultura da Universidade de Recife, Recife, núm. 3, abr/jun. pp. 5-24.
- 1965a - "Alfabetización de adultos y conscientización", *Mensaje*. Santiago de Chile. Núm. 14 (142) sept pp. 494-501.
- 1965b - *Educação como prática da liberdade*. "Aclaración " de P. Freire fechada en Santiago de Chile, 1965. Primera edición en portugués: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967; en español: Educación como práctica de la libertad. Montevideo, Tierra Nueva, 1969.
- 1965c - "Education et conscientization", *Developpement et Civilizations*, IFRED, Paris, sept/1965, pp. 18-22.
- 1968a - "A alfabetização de adultos. Crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica" en su *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978. También en ICIRA, Santiago de Chile, 1968, 16 pág., y en *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo, suplemento: 7-16 sept 1968.
- 1968b - "Ação cultural e reforma agrária" en su *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.
- 1968c - "O papel do trabalhador social no processo de mudança" (escrito en Santiago de Chile, 1968) en su *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1978.
- 1968d - "Investigación y metodología de la investigación del tema generador" en C. A. Torres, *La praxis educativa de Paulo Freire*. México, Ed. Gernica, 1983. Apareció en: *Cristianismo y sociedad*, ISAL, Montevideo, 1968, pp. 13-33 y en *Cuaderno 25*, CIDOC, Cuernavaca, 1968.
- 1968e - "Consideraciones en torno al acto de estudiar", (escrito en 1968, en Chile) en *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, México, 1984. ( En portugués en: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, op. cit.)

- 1968f – “Los campesinos y sus libros de lectura” (escrito en Santiago de Chile, 1968) en *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI, México, 1984. (En portugués: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Op. cit)
- 1968g – “La méthode d’alphabétisation des adultes”, *Communautés*, Paris (23) pp. 13-29.
- 1969a - *Pedagogía del Oprimido*. 3ª ed., Montevideo, Tierra Nueva, 1972. “Primeras palabras” de P. Freire fechado en Santiago, 1969. En portugués: *Pedagogia do oprimido*, 5ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- 1969b – “Ação cultural para a libertação”, en *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. op. cit. Publicado originalmente en *Harvard Educational Review*, Cambridge, 1969.
- 1969c – “Papel da educação na humanização”. *Paz e Terra*, Rio de Janeiro, núm. 9, octubre, pp. 123-132.
- 1969d - *Extensão ou Comunicação?* 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. En español: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, México, Siglo XXI, 1973.
- 1969e – “Acción cultural liberadora”; en TORRES C. A.: *Entrevistas con Paulo Freire*. 2ª ed., México, Ed. Gemika, 1983, pp. 17-35 Entrevista realizada por *Vispera*, III, NÚM. 10, mayo 1969, Montevideo.
- 1969f - La educación de los adultos como acción cultural - Proceso de la Acción Cultural - Introducción a su comprensión. Roma, bajo el patrocinio de ADVENIAT.
- 1969g – “Sobre la Acción Cultural”, *ICIRA*, Santiago de Chile.
- 1970a – “O processo de alfabetização política. Uma introdução”, (escrito en Ginebra, 1970) en *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, op. cit.
- 1970b – “Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas”, Ginebra, 1970, en P. Freire, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, op. cit.
- 1970c- “Cartas a un joven teólogo”, *Perspectivas de diálogo*, Montevideo, 5(50): 301-303, dic, 1970, en TORRES, C. A.. *La praxis educativa de Paulo Freire*. op cit., pp. 99-106.
- 1970d- “Tercer mundo y teología, Carta a un joven teólogo”, En C.A. TORRES, *Conciencia e historia: la praxis educativa de Paulo Freire*, 4ª ed, México, Ed. Gemika, 1992
- 1970e- “By learning they can teach”, *Studies in Adult Education*, University of Dar Es Salaam (Tanzania), Institute of adult Education, (2): 1-10, 1970.

- 1970f – “Conscientização e alfabetização de adultos”, Seminario de P. Freire en Roma, 17-19 abr, 1970.
- 1970g – “Educación para un despertar de conciencia. Una charla con Paulo Freire”, en TORRES C. A.: *Entrevistas con Paulo Freire*. op cit., pp. 37-49. Realizada por la revista *Risk*, fue publicada en *Risk* vol. 6, 1970, pp. 7-19 y en vol. 11, NÚM. 1, 1975, Ginebra.
- 1970h - *Ensayos escogidos*. CREFAL, Pátzcuaro, 1970.
- 1970i – “Cultural action for freedom. Center for the Study of Development”, *Harvard Educational Review*, Cambridge, Massachusetts, pp. 205-225.
- 1070j – “La alfabetización de adultos”, SEUL, Bruselas, mar/70, pp. 9-18.
- 1070k – “Cultural Action: A Dialectic Analysis”, CIDOC, Cuernavaca, núm. 1004.
- 1970l - *Cambio*. Bogotá, Editorial América Latina.
- 1970m – “Showing a man how”, *New World Outlook*, Nueva York, 30, pp. 16-17.
- 1970n - Con Tommaso Benjamin y otros: “Tomorrow began Yesterday”, *IDOC Internazionale*, Roma.
- 1970ñ – “Tercer Mundo y Teología”, *Perspectivas de Diálogo*, Montevideo, dic/70, pp. 304-305.
- 1971a - *Concientización*, 2ª ed., Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, 1973.
- 1971b – “Desmitificación de la concientización: una charla con Paulo Freire en Cuernavaca”, Conferencia en CIDOC, Morelos. México 1971, en C. A. Torres (organizador), *Conciencia e historia: La praxis educativa de Paulo Freire*. op. cit. También en *Contacto*, Vol. 9(2). México, 1972.
- 1971c – “O papel educativo das Igrejas na América Latina”, en *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. op. cit. Publicado por Study Encounter Ginebra, en 1973, bajo el título: Education, Liberation and the Church.
- 1971d- “Concientizar para liberar: nociones sobre la palabra concientización”, en TORRES, C. A.: *La praxis educativa de Paulo Freire*, op cit. También en *Contacto*, México, 8(1): 42-53. 1971.
- 1971e – “Il processo dell'alfabetizzazione politica”, *Idoc Internazionale*, Roma, feb/71, pp. 27-31.
- 1972a - Prefácio à edição Argentina de *A black theology of liberation* de James Cone; en P. Freire: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. op. cit.

- 1972b - "Entrevista con Paulo Freire", en C. A. Torres *Entrevistas con Paulo Freire*, México, Ed. Gernika, 1978. Realizada por el Dep. de Pedagogía de la U.C. de Chile y de la Revista *Cuadernos de Educación* de Santiago.
- 1972c - *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación*. Madrid, Ed. Marsiega.
- 1972d - "Acción cultural y alfabetización de adultos", Seminarios en el Colegio Pio Latino, en Roma, del 20 al 22 de nov.
- 1972e - "Desmitificación de la concientización", *Perspectivas de diálogo*, Montevideo, abr/72, pp. 36-44.
- 1972f - "La misión educativa de las Iglesias en América Latina", *Contacto*, México, DF, núm. 5.
- 1972g - "I richi della conscientizzazione - Autocritica di Paulo Freire", *IDOC Internazionale*, Roma, núm. 5-6, pp. 22-24.
- 1973a - "Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire", entrevista realizada por IDAC, Ginebra, en P. Freire: *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Op. cit. (En portugués en *Ação cultural para a libertação e outros escritos*. Op. cit.)
- 1973b - "Conscientization et Révolution", IDAC Documents, Ginebra, núm. 1, pp. 7-11.
- 1974a - "Algunas notas sobre concientización", en *La importancia de leer y el proceso de liberación* (op. Cit) pp. 82-93. Fue publicado por Risk, Ginebra, W.C.C., 1975; (En portugués: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Op. cit.)
- 1974b- "Educação para a conscientização: conversa com Paulo Freire", en *Uma educação para a liberdade*, Porto, Textos Marginais
- 1974c - y otros: *Educación para el cambio*. Bs. Aires, Ed. Tierra Nueva.
- 1974d - y otros: *Discussion sue l'alphabétisation*, Irán, IIMAA.
- 1974e - Con Aquaviva, Althusser y otros. *Le forme dell'Umanesimo Contemporaneo*, Roma, Città Nuova.
- 1974f- *Las Iglesias, la Educación y el Proceso de Liberación Humana en la Historia*. Buenos Aires, Ed. La Aurora
- 1975a - "Conversando con Paulo Freire", Ginebra en C. A. Torres: *Entrevistas con Paulo Freire*. op. cit. Entrevista realizada por la Revista *Cuadernos de Pedagogía*.

- 1975b – “Are adult literacy programmes neutral?”, International Symposium for Literacy, Percépolis del 3 al 8 de septiembre de 1975. (mimeografiado)
- 1975c - *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ª ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1978. “Breve explicação” fechada por P. Freire en Ginebra 1975, reúne textos escritos entre 1968 y 1974.
- 1975d- *Diálogo Paulo Freire - Iván Illich*. Bs. Aires, Búsqueda - Ceiade, 1975.
- 1975e - *Concientización y Andragogia*. Bs. Aires, Ed. Paidós, 1975.
- 1975f - *¿Qué es la conciencia y cómo funciona?* en colaboración con SALAZAR BONDY, Augusto, Lima, Causachun, 1975.
- 1975g - *Concientización y liberación*. Rosario, Arg. Axis, 1975.
- 1975h – “Conscientizzazione”, *Humanitas*, Roma, abr/75, pp. 289-299.
- 1975i - en colaboración con E.M. Fiori y J.L. Fiori: *Educación Liberadora*, Bilbao, Ed Zero.
- 1975j – “I pericoli di un mito”, *IDOC Internazionale*, Roma, núm. 8, pp. 56-60.
- 1976 - *Educação e mudança*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. Publicación en español: *Educación y cambio*. Bs. Aires, Búsqueda.
- 1976a – “Cultura y liberación, Conferencia en São Tomé” 12/12/76. En ESCOBAR GUERRERO, M.: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, México, FFyL-UNAM, 1990.
- 1977 - *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiencia em processo*, 4 ed, Rio, Paz e Terra. *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. 8ª ed, México, Siglo XXI, 1987.
- 1977a- “Não há educação neutra”, *Movimento*, São Paulo, (96): 13-14, 2 de mayo de 1977.
- 1978a – “Quatro cartas aos animadores de Círculos de cultura de São Tomé e Príncipe. São Tomé e Príncipe”, En C.R. Brandão (organizador) *A questão política da educação popular*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.
- 1978b – “A alfabetização de adultos: é ela um Que Fazer Neutro?”, *Revista Educação & Sociedade*, núm. 1, sept 1978, São Paulo, Cortez & Moraes.
- 1978c - *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra.
- 1979a – “To know and to be: a dialogue with Paulo Freire”, Entrevista concedida a *Indian Journal of Youth Affairs*, núm. 2, Nueva Delhi.

- 1979b – “Encontro com Paulo Freire”, entrevista realizada por Ligia Chiappini, Ginebra, en *Educação e Sociedade*, núm. 3, mayo, São Paulo, Cortez e Moraes.
- 1980a – *Conscientização. Teoria e Prática da Libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed., São Paulo, Ed. Moraes. En español *Concientización, Teoría y práctica de la liberación*, Bogotá, Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.
- 1980b - y otros: *Vivendo e aprendendo. Experiências do IDAC em educação popular*. São Paulo. Livraria Brasiliense Editora.
- 1981a – “El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé y Príncipe”, originalmente publicado *Harvard Educational Review*, febrero; con el agregado de una segunda parte aparece en su *La importancia de leer y el proceso de liberación*, op. cit.
- 1981b – “La importancia del acto de leer”, Presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, realizado en Campinas, São Paulo, en nov. de 1981, en *La importancia de leer en el proceso de liberación*. op. cit.
- 1982a – “Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción”, Presentado en el XI Congreso Brasileño de Biblioteconomía y Documentación en João Pessoa.
- 1982b – con Sérgio Guimarães *Sobre educação* (diálogos I), 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988. vol. 1.
- 1982c – Prólogo en GUTIÉRREZ, Francisco: *La educación como praxis política*, 6ª ed., México, Siglo XXI, 1984, 1993.
- 1982d – “Paulo Freire debate com os professores mineiros”, Minas Gerais, Dpto de Educação do sindicato dos professores, MG/ Dpto de Pedagogia de UTE (mimeografiado)
- 1984a – con Sérgio Guimarães *Sobre Educação* (diálogos II), Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986, vol. 2
- 1984b - con Antonio Faúndez *Por uma pedagogia da pergunta*. Diálogo realizado en agosto de 1984 en Ginebra, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985. En español, *Hacia una pedagogia de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*, Bs. Aires, 1986.
- 1984c - *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, Siglo XXI Editores, 1984.
- 1984d - “Alfabetización. Una lectura política”, En. *Conversaciones con Paulo Freire, Cuadernos de educación de Adultos*, núm 2, febrero.

- 1985a - "Caminhos de Paulo Freire", entrevista realizada por J. Chasin, Rui Gomes Dantas y V. Madeira, en *Ensaio*, núm. 14, Ed. Ensaio. São Paulo.
- 1985b - "Paulo Freire en Buenos Aires", CEAAL, Buenos Aires, jun. 1985. Intervención de P. Freire en el Acto Preparatorio de la III Asamblea Mundial de Educación de Adultos, Bs. Aires.
- 1985c - "El proceso educativo según P. Freire y E. Pichón- Rivière", Seminario con P. Freire y Ana P. de Quiroga en São Paulo, del 20 al 22 de set de 1985, Bs. Aires, Ediciones Cinco, nov.
- 1986 - con Gadotti y Guimarães. *Pedagogia, diálogo e conflito*. São Paulo, Cortez-Autores Asosoiados.
- 1986a - y Frei BETTO: *Essa escola chamada vida. Depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo, Ática, 1986.
- 1987 - y Shor, Ira: *Medo e ousadia. O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- 1990a - "Introducción" en GIROUX, Henry: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona - México. Paidós - Ministerio de Educación y Ciencias, 1990.
- 1990b - "Prólogo" en ESCOBAR GUERRERO, M.: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*. México, UNAM - FFyL, 1990.
- 1990c - *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona-México. Paidós - Ministerio de Educación y Ciencia, 1990.
- 1991 - *A educação na Cidade*. São Paulo, Cortez Editora, 1991. En español: *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997.
- 1992a - *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 2ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993. En español *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993.
- 1992b - *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Editora Olho d'Água. 1993. En español, *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1994.
- 1992c - "Prólogo" en GIROUX, Henry: *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía de la opresión*. trad. de Teresita Méndez. México, Siglo XXI - UNAM, 1992.
- 1993 - *Política e educação*. São Paulo, Cortez, 1993. En español, *Política y educación*, México, Siglo XXI Ed. 1996.

- 1994 - *Cartas a Cristina*. São Paulo. Paz e Terra, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México, Siglo XXI, 1996.
- 1995 - *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Olho D'água, 1995. En español *A la sombra de este árbol*, Barcelona, El Roure, 1997.
- 1997 - *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, 3ª ed, Paz e Terra, 1997. En español, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI Ed. 1997.
- 1997 - "Prólogo" en VARELA, H; ESCOBAR, M.: *Globalización y utopía*. (inédito).

#### OBRAS SOBRE PAULO FREIRE Y EDUCACIÓN POPULAR.

- ARAÚJO-OLIVERA, S.S.: *O que "Tapes" criou? Análise de uma prática de educação, que se pretendia libertadora, no Uruguai*. Tesis de Maestría. UFSCAR, São Carlos S-P, abril/ 1994.
- ARROYO, Jesús: *Paulo Freire, su ideología y método*. Zaragoza, Hechos y Dichos, 1973.
- BARREIRO, J.: *Educación popular y proceso de concientización*. Bs. Aires, Siglo XXI, 1974.
- \_\_\_\_\_ : "Educación y Concientización", en FREIRE, P.: *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo, Tierra Nueva, 1969. Prólogo.
- BEISSIEGEL, Celso de Rui: *Estado e Educação popular*. São Paulo, Pioneira, 1974.
- \_\_\_\_\_ . *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*. São Paulo, Ed. Ática, 1982.
- BIASUTTO, C. : *Educación y clase obrera*, México, Nueva Imagen, 1984
- BOUFLEUER, J. P.: *Pedagogia latino-americana. Freire e Dussel*. Injuí, Livraria UNIJUÍ ed 1991
- BRANDÃO, Carlos: *Lições da Nicarágua: A experiência da esperança*. Campinas, Papirus, 1984.
- \_\_\_\_\_ : *A questão política da educação popular*. São Paulo, Editora Brasiliense, 1984.

- \_\_\_\_\_: *O que é o Método Paulo Freire?*, São Paulo. Brasiliense, 1981.
- CASTRO, M. I.: "El dilema de la educación: Problema técnico o transformación de la conciencia social", *Cuadernos del CESU*, 14, UNAM, México, 1989.
- CARDOSO, Aurenice: "Conscientização e Alfabetização: Visão Prática do Sistema Paulo Freire de Educação de Adultos", *Revista Estudos Universitários*, Universidade do Recife, Recife, 4: 71-80, abr-jun, 1963.
- CARROPRESO, A.A.: "Paulo Freire poder voltar este mês", *Movimento*, Rio de Janeiro, 5/11/78.
- CINTRA, B. E. L.: *O sentido do Outro em Paulo Freire*. Tesis de Maestría, PUC- São Paulo, 1978.
- CHAPPINI, L.: "Encontro com Paulo Freire", *Educação e Sociedade*, São Paulo. Cortez e Moraes, 1979.
- CHONCHOL, J.: "Prefacio" en FREIRE, P.: *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Bs. Aires, Ed. Siglo XXI, 1973.
- CUNHA, R. de A.: "Conscientização e alfabetização no pensamento de Paulo Freire", *Concilium, Vozes*, 8(85): 630-640, Petrópolis, 1973.
- "Educación y Concientización", *Cuadernos Liberación*, Secretariado Social Mexicano, 1970.
- ENGUITA, M.: *La cara oculta de la escuela*. México, Siglo XXI, 1990.
- ESCOBAR G., M.: *Paulo Freire y la educación liberadora*, México, SEP-Ed El Caballito, 1985.
- \_\_\_\_\_: *La participación estudiantil. Dos experiencias educativas en el salón de clases: una lectura freireana*. México, FFyL-UNAM, 1990.
- \_\_\_\_\_: "Participación estudiantil y compromiso docente", Presentado en el VI Simposium Interamericano de investigación etnográfica en educación. Cd. Juarez, Chih, jun. 1996
- \_\_\_\_\_: "Lo cotidiano en el salón de clases", *Rompan filas*, año 4, núm. 15, pp. 21-27.
- \_\_\_\_\_: *Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil*, México, UNAM - FFyL, 1990.
- \_\_\_\_\_: "Utopía y contra ideología en los procesos educativos", en *Utopías*, Revista de la FFyL UNAM, núm. 8, feb/mar 1991, pp. 14-22.

- \_\_\_\_\_. "Carta a Don Durito de Lacandona", 1996, (s/d) (mimeo)
- \_\_\_\_\_. y otros: *Crítica a la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire*. New York, State University.
- \_\_\_\_\_. "Trabalhos de Freire: Desafios não receitas", en GADOTTI, M: *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo, Cortez/IPF/UNESCO, 1996.
- FIORI, Ernani M. "Aprenda a dizer sua palavra", en FREIRE, P.: *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_. "Conscientização e educação", *Educação e Realidade*, Porto Alegre, 11(1), 3-10 ene-jun, 1986.
- FIORI, José Luis: "Dos dimensiones de la investigación temática", *Cristianismo y Sociedad*, Montevideo. Suplemento : 87-96, sept. 1968.
- FRANCO, Fausto: *El hombre construcción progresiva, la tarea educativa de Paulo Freire*. Madrid, Marsiega, 1973.
- FURTER, Pierre: *Educação e Vida*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Reflexão*. Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 1966.
- GADOTTI, Moacir: *Educação e Poder. Introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo, Ed. Cortes - Autores Associados, 1983.
- \_\_\_\_\_. "Educação e ordem classista", en FREIRE, *Educação e mudança*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Compromisso*, Campinas, Papirus, 1992
- \_\_\_\_\_. (comp) *Paulo Freire, uma biobibliografia*, São Paulo-Brasília, Cortez- Unesco, IPF., 1996
- \_\_\_\_\_. *Concepção dialética da educação. Um estudo introdutório*. 4ª ed. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Convite à leitura de Paulo Freire*, São Paulo, Ed. Scipione, 1989.
- GERHARDT, H-P: "Uma voz europeia. Arqueologia de um pensamento", en GADOTTI, M: *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, Op. Cit.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales*. México, Paidós-MEC, 1990

- GONZALES MENDOSA, G.: *Cómo dar la palabra al niño*. México, SEP-Caballito, 1985.
- GUTIÉRREZ, F.: *Educación como praxis política*. México, Siglo XXI, 1993.
- JANNUZZI, G.S.M.: *Confronto pedagógico: Paulo Freire e MobraL*, São Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- LIMA, Lauro de Oliveira: "Método Paulo Freire", en *Tecnologia, Educação e Democracia*. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1965.
- MACEDO, D.: "Revisión de la pedagogía crítica: entrevista a Paulo Freire", en FREIRE, P.: *La naturaleza política de la educación, cultura, poder y liberación*. Barcelona. Paidós-Ministerio de Educación y Ciencias, 1990, pp. 171 y sig.
- \_\_\_\_\_ : "Uma mente penetrante e inquieta", En GADOTTI, M.: *Paulo Freire. Uma biobibliografia*. São Paulo, Costez-UNESCO-IPF, 1996, pp. 200-201.
- MACIEL, Jarbas: "A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire", *Revista Estudos Universitários*, Universidade do Recife, Recife, 4: 25-59, abr-jun, 1963.
- MARTINIC, S.: "Saber popular e identidad", en: MARTINIC, S.: *Saber popular y educación en América Latina*, Bs. Aires, Búsqueda, 1985.
- MELO, Almeri Bezerra de: "Método Paulo Freire de Alfabetización en Brasil", *Comunidad*, México. 2(6): 137-144, jun, 1967.
- NOGUEIRA, A.: "Prólogo" en FREIRE, P.: *Cartas a Cristina*. São Paulo, Paz e Terra, 1994. En español: *Cartas a Cristina*, México, Siglo XXI, 1996
- PARRON MARIA, J.: *Novos paradigmas pedagógicos para uma filosofia da educação*. São Paulo, Papirus, 1996.
- PUIGGRÓS, Adriana: *La educación popular en América Latina*. México, Nueva Imagen, 1984.
- \_\_\_\_\_ y GOMEZ, M.: *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana. Memorias de un encuentro*, México, UNAM, 1992.
- RIGHI DAMKE, I.: *O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação. As idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- SANTA ANA, J.de, y otros: *Conciencia y Revolución*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970.
- TORRES, C. A.: *La política de la educación no formal en América latina*, México, Ed. Siglo XXI, 1995.

- \_\_\_\_\_. *Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina*. México, Centro de Estudios Educativos, 1982.
- \_\_\_\_\_: *La praxis educativa de Paulo Freire*. México, Gernika, 1983.
- \_\_\_\_\_: *Entrevistas con Paulo Freire*. México, Gernika, 1978.
- \_\_\_\_\_: *Paulo Freire en América Latina*, México, Gernika, 1979
- \_\_\_\_\_: (comp) *Lectura crítica de Paulo Freire: antología de ensayos latinoamericanos sobre la pedagogía de Freire*. Ed. Tierra Nueva.
- \_\_\_\_\_. *Diálogo com Paulo Freire*. Ed. Loyola, São Paulo, 1979.
- \_\_\_\_\_: "A voz do biógrafo latino-americano", en GADOTTI, M.: *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, Op. Cit, pp. 147 y sig.
- TORRES, Rosa M. org. *Sobre educação popular: entrevista com Paulo Freire*, São Paulo, Ed. Loyola, 1987. Colección Ed. Popular, vol. 9.
- PAIVA, Vanilda P.: *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira- Ed UFC, 1980.
- WEFFORT, F. C.: "Educação e Política: Reflexões Sociológicas Sobre uma Pedagogia de Liberdade", en FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969.

#### OBRAS DE CONSULTA

- AIDA: *Argentina cómo nutir la cultura*, Madrid, Ed. Revolución, 1981.
- AMIN, S.: *Los desafíos de la mundialización*, México, Siglo XXI/ CIICH-UNAM, 1997.
- APPLE, M.: *Education and Power*. Boston, Columbia University Press, 1977. En español, *Educación y poder*, México, Paidós- MEC, 1987
- ARRIARAN, S - SANABRIA, J.R.: *Hermenéutica, educación y ética discursiva. (En torno a un debate con K-O. Apel)* México, Univ Iberoamericana, 1995
- BAUDELOT, C.- ESTABLET, R.: *La escuela capitalista*. México, Siglo XXI, 1980.
- BECHELONI, G.: "Del análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales y del poder cultural al análisis de los procesos de cambio". En. BOURDIEU-PASSERON. *La reproducción*. Barcelona, Ed. Laia, 1981.

- BOURDIEU, P.-PASSERON, J.C.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Ed. Laia, 1981.
- BOSI A.: *Cultura brasileira: temas e situações*, São Paulo, Ática, 1987.
- BOSI, E.: *Memória e Sociedade -lembranças de velhos*. São Paulo, T.A. Queroz, 1979.
- BOWLES-GINTIS: *La instrucción escolar en la América capitalista*. México, Siglo XXI, 1981.
- BURGOS, E.: *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. 15ª ed. México, Siglo XXI Ed. 1998.
- CALVO, A y otros. : *Voces de la historia. Nuevo San Juan Chamula, Nuevo Hixtán, Nuevo Matzam*. México, DEMI,A.C., UNACH.1989.
- CASTRO MARTÍNEZ, P.F.: *Fronteras abiertas: expansionismo y geopolítica en el Brasil contemporáneo*. México, Siglo XXI Ed., 1980.
- CANTÓN ARJONA, V.: "El sujeto: una producción cultural", *Pedagogía*, UPN, 3ª época, vol. 10, núm. 3, 1995.
- CARR, W.: *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, Ed. Laertes, 1990.
- CARDOSO F.H.- E. FALEITO: *Dependencia y desarrollo en América Latina*, 21ª ed., México, Siglo XXI Ed., 1987.
- CARNOY, M.: *La educación como imperialismo cultural*. México, Siglo XXI, 1993.
- CASTRO, M.I.: "Educación no formal y desarrollo", en *Cuaderno CESU*, núm. 14, 1989.
- CERRUTTI-GULDHERG, H.: *Filosofía de la liberación latinoamericana*, México, F.C.E., 1983.
- COLE, M y SCRIBNER, S.: *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura*, México, Limusa, 1977.
- COLOMBO, O.P.: "Notas introdutórias à teologia da libertação", *Libertação-liberación*, CEFLA, Porto Alegre, núm. 1, 1989.
- CHAUI, M.: *Cultura e democracia*, São Paulo, Cortez Editores, 1993.
- DELUIZ, N.: "É possível uma formação que atenda aos interesses dos trabalhadores?", *Tempo e presença*, núm. 293, may/jun. 1997.
- DI TELLA, T.: *La dominación de América Latina*. Buenos Aires, Ed. Amorrortu.

- \_\_\_\_\_ : *El sistema político argentino y la clase obrera*, Buenos Aires, EUDEBA, 1964.
- Documentos de la 2ª Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Editado por Iglesias diocesanas de Mercedes, San José y Salto, Uruguay, 1969.
- DURKEIM, E.: *Educación y sociología*. México, Ed. Coyoacán, 1996.
- DUSSEL, E.: *Para uma ética da libertação latino-americana*. Ts I,II, III, IV y V. São Paulo, Ed Loyola-UNIMEP, s/f.
- \_\_\_\_\_ : *Método para uma filosofia da libertação*, São Paulo, Ed Loyola, 1986.
- \_\_\_\_\_ : *Filosofia da libertação na América Latina*. São Paulo, Ed Loyola-UNIMEP, s/f.
- \_\_\_\_\_ : "La introducción de la "Transformación de la filosofía" de K.O. Apel y la Filosofía de la liberación (reflexiones desde una perspectiva latinoamericana)" en APEL, K.O. y otros: *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación*. México, Siglo XXI - IZTAPALAPA, 1992 pp. 45-104.
- \_\_\_\_\_ : "Lo "negativo" y lo "material" en la "Teoría Crítica", en E. DUSSEL: *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, Ed. Trotta/UAMI-UNAM, 1998.
- FANON Frantz: *Los condenados de la tierra*. México, Fondo de Cultura Económica, 1988
- FAUCONNET, P.: "La obra pedagógica de Durkeim", en DURKEIM: *Educación y sociología*, México, Ed. Coyoacán, 1996.
- FAÚNDEZ, A.: "Cultura oral, cultura escrita y proceso de alfabetización", en *Cuadernos pedagógicos*, Quito, 1984
- FERREIRO, E.: *Reflexões sobre alfabetização*, 22ª ed, São Paulo, Cortez Editora, 1993.
- \_\_\_\_\_ : *Alfabetização em processo*, 9ª ed, São Paulo, Cortez Editora, 1993.
- FUKUYAMA, F.: "El final de la historia", *Pasos*, núm. 28, 1990.
- GABEL, J.: *La fausse Conscience*. París, Les Es. de Minuit 1977.
- \_\_\_\_\_ : *Idéologies*. París, Ed. Anthropos, 1974.
- GALEANO, E.: *Las venas abiertas de América Latina*, 21ª ed, México, Siglo XXI, 1978.
- \_\_\_\_\_ : *Ser como ellos y otros artículos*. México, Siglo XXI Ed. 1998

- GERMANI, G.: *Política y sociedad en una época de transición*, Buenos Aires, Paidós, 1962.
- GENTILI, P.: "Recetario neoliberal para la crisis de la escuela", *Tempo e presença*, núm. 293, may/jun, 1997.
- G. GONZÁLEZ R. y TORRES, C. A.: *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. México, CEE, 1981
- GONZÁLEZ CASANOVA, P.: *El mundo actual: Globalidad, neoliberalismo y democracia*, México, UNAM, 1995.
- GIGANTE, M. y otros: "Memória e cotidiano: uma experiência com o ensino da História nas primeiras séries do Primeiro Grau", Franca, UNESP, 1991. (mimeo).
- GIROUX, H.- McLAREN, P.: *Sociedad, cultura y educación*. México, FNEP-UNAM, 1989.
- \_\_\_\_\_ : *Teoria crítica e resistência em educação*, Petrópolis, Ed. Vozes, 1986.
- GUTIÉRREZ, Gustavo.: *Teologia da libertação*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1979.
- HABERMAS, J.: *Knowledge and Human Interest*. En español: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1990.
- HARPELIN DONGHI, T.: *Historia contemporánea de América Latina*, México, Alianza Editorial, 1983.
- HINKELAMMERT F.J.: *Cultura de la esperanza y sociedad sin exclusión*. San José de Costa Rica, DEI, 1995.
- \_\_\_\_\_ : *El mapa del emperador*. San José de Costa Rica, DEI, 1996.
- \_\_\_\_\_ : *Crítica de la razón utópica*. Costa Rica, DEI, 1990.
- HOUTART F.: *Religión, sociedad y mercado en el neoliberalismo* (tres ensayos), México, CIICH-UNAM, 1997.
- JAGUARIBE, H.: *Brasil: crisis y alternativas*, Buenos Aires, Amortortu Ed., 1974.
- JARA, O.: *Conciencia de clase y método dialéctico en la educación popular*. DIE-CINVESTAV-IPN, México, 1982.
- LEONTIEV, A.: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

- LOPEZ VELASCO, S.: "La conquista y el silencio como acto de lenguaje", en *Reflexiones sobre a Filosofia da Libertação*. Campo Grande, CEFIL, 1991
- LURIA, A.R.: *Los procesos cognitivos. Análisis socio-histórico*. Barcelona, Fontanella, 1980.
- MARKUS, G.: *Marxismo y antropología*. Barcelona, Grijalbo, 1974.
- MORENO VILA, M.: *Filosofía de la liberación y personalismo, "metafísica" desde el reverso del ser*. (tesis de doctorado) Univ. de Murcia, 1993.
- O'DONNELL, G.: *Modernización y autoritarismo*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- ONG, W.J.: *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, México, FCE, 1980
- OLIVEIRO MAQUEO, R.: *Liberación y teología*, Lima, CEP, 1980.
- PERAMÁS, J. M.: *La República de Platón a los guaraníes*. Buenos Aires, Ed. Emecé, 1946.
- QUIROGA, A. P. DE: "Presentación en el panel "Crisis, trabajo y subjetividad en la actualidad", *Aportes*, año 4, núm.5, mayo 1997, pp. 5-55
- REBOUL, O.: *Lenguaje e ideología*. México, FCE, 1986.
- RIBEIRO, D.: *Los brasileños, teoría del Brasil*, 2ª ed. México, Siglo XXI Ed. 1978.
- SAVIANI, D.: *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 9ª ed. São Paulo, Cortez-Autores Associados, 1989.
- \_\_\_\_\_: *Pedagogia Histórico-crítica, primeiras aproximações*. 3ª ed, São Paulo, Cortez ed-Autores Associados, 1992.
- SILVA GOTAY, S.: *Pensamento cristão revolucionário na América Latina e Caribe*, São Paulo, Paulinas, 1985.
- THERBORN G.: *¿Cómo domina la clase dominante? Aparatos de estado y poder estatal en el feudalismo, el capitalismo y el socialismo*. 5ª ed México, Siglo XXI. 1997.
- TRIAS, V.: *La democratización fundamental: el populismo en América Latina*, México, Consejo Nacional para la cultura y las artes, 1994.
- VIÑAO FRAGO, A.: "Minorías, alfabetización y educación intercultural en las sociedades avanzadas", en *Leer y escribir. Historia de dos prácticas culturales*. Colección Juegos escénicos, México, Educación, voces y vuelos-Junta de Asistencia Privada, 1999

- VYGOTSKY, L.S.: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1979.
- WEFFORT, Francisco: *O populismo na política brasileira*. 4ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- WEINBERG, G.: *Modelos educativos en la historia de América Latina*, Kapelusz, UNESCO, CEPAL, PNUD, 1984.
- WILLIS, P.: *Learning to labor*, New York, Columbia University Press, 1977.
- YURÉN CAMARENA, Ma. T.: "Eticidad y educación en la obra de J. Habermas", en *Pedagogía*, UPN, 3ª época, vol. 9, núm. 1 oct/dic 1994.
- \_\_\_\_\_ : *Sujeto, eticidad y educación en la obra de Hegel*, México, UPN, 1993.
- ZAVALA RUIZ, R.: *El libro y sus orillas*, México, UNAM, 1991.
- ZEA, L.: "Presentación", En CERRUTTI-GULDHERG, H.: *Filosofía de la liberación*. Op. Cit, pp. 11.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

### BIOGRAFÍA CRONOLÓGICA.

1921- Paulo Freire nace el 19 de septiembre, en Recife, Pernambuco, Brasil, en el hogar formado por Joaquim Temístocles Freire y Edeltrudes Neves de Freire, establecidos en la casa nº 724 de la calle Estrada do Encanamento, en el barrio Casa Amarela. Su padre, hombre serio y honesto, que había nacido en Rio Grande do Norte y desde joven se había trasladado a Recife, ingresó al ejército y luego a la policía militar de Pernambuco. Por problemas de salud, en 1924, debió pedir su retiro. Si bien su inhabilitación les acarrea problemas y angustias propias de quien no puede sostener los gastos de la familia, por otra parte su permanencia en la casa posibilitaba, por una parte, que los hijos compartieran con él algunas actividades de carpintería y de abastecimiento de abarrotes, que intentaba para paliar la difícil situación, por otra establecía permanentes encuentros de diálogo y cariño. Su madre era católica y su padre profesaba el espiritismo, diferencias que no interferían con una relación respetuosa. Así, en un ambiente de afecto, comprensión, armonía, unidad y respeto a las opiniones del otro, aun en la diferencia, vivió y testimonió el valor del diálogo, de la disposición de los padres para escuchar a los hijos, para educarlos por otro método que el del castigo.

1927- A los seis años de edad ya sabía leer y escribir. Había sido alfabetizado en su casa, por sus padres, partiendo de palabras y frases, todas ellas ligadas a sus experiencias de vida cotidiana, que escribía con ramitas sobre la tierra de la quinta, cobijado por la sombra de los árboles. Con estas bases entra en la Escuelita de Eunice Vasconcelos, que dio continuidad a ese proceso de alfabetización motivándolo para "formar oraciones" con aquellas palabras que él conocía y elegía, y de las cuales discutían el sentido y la significación, estimulando

su curiosidad y su alegría de vivir. De esta manera fue ganando intimidad con las dificultades de la lengua portuguesa. El propio Paulo adjudica a esta forma de aprender su gusto y dedicación, primero, al estudio del idioma portugués y después a la enseñanza del mismo.

1930- La familia se muda a Jaboatão, a 18 km de la ciudad de Recife, con la esperanza de mejorar en algo su precaria situación económica. La familia Freire, como muchas otras de la época, había empobrecido como consecuencia de la crisis de la bolsa de Nueva York de 1929.

1934- Como consecuencia de los problemas cardíacos que lo había inhabilitado para el ejercicio de la profesión, en octubre, muere su padre, Joaquim Temístocles Freire. Al dolor de la pérdida se suma el aumento de los apremios económicos, que comenzarán a suavizarse recién cuando los hermanos de Paulo, Admardo, Stela y Temístocles consiguen trabajos más estables.

1937- Después de estudiar un año en el Colegio 14 de Julio (prolongación del Colegio Francés Chateaubriand) en el barrio de São José, continuó los estudios secundarios en la escuela Oswaldo Cruz, en Recife, becado por el Dr. Aluizio Pessoa de Araújo, su director.

1941- En mayo de 1941, la familia Freire regresa a Recife. El trabajo de los cuatro hijos constituyó una estabilidad que les permitió enfrentar, por lo menos, los gastos normales. Paulo era quien menos aportes podía realizar ya que trabajaba dando clases de portugués en escuelas de nivel secundario, clases particulares y posteriormente formando parte del cuerpo docente del Colegio Oswaldo Cruz, en el cual había estudiado. El desempeño de esta actividad, que mantuvo hasta 1947, así como la poca robustez de su cuerpo, le eximieron de ir a luchar en Italia en la II Guerra Mundial.

1943- Comienza a estudiar en la Facultad de Derecho de Recife, profesión que abandona, prácticamente, al comenzar a ejercerla, al descubrir que con ella mantenía los derechos de aquellos que ya lo poseían.

1944- Se casa con Elza M. Costa de Oliveira, maestra de escuela primaria, que fuera alumna suya en un curso particular, con quien compartió las inquietudes y las experiencias de alfabetización. Tuvieron cinco hijos: Madalena, Cristina, Fátima, Joaquim y Lutgardes.

1947 - Viviendo en Recife, en la calle Rita de Souza, nº 224, del barrio de la Casa Forte, recibe a través de Paulo Rangel la invitación de Cid Sampaio para ocupar el cargo de Director del sector de Educación y Cultura en el SESI. Desempeñó este cargo hasta 1954 y trabajó en la educación de trabajadores adultos, específicamente con la alfabetización de éstos.

1954- Es nombrado superintendente del Departamento de Educación y Cultura del SESI, desempeñándose hasta 1957. Paulo atribuye gran importancia a este trabajo en el SESI, ya que aunado a otras actividades, le brindó la posibilidad de experimentarse como educador democrático.

1956- Es designado miembro del Consejo Consultivo de Educación de Recife, el 9 de agosto por el alcalde Pelópidas Silveira.

1958- Participa del concurso por la cátedra de Historia y Filosofía de la Escuela de Bellas Artes, para el cual escribe su tesis *Educação e Atualidade Brasileira* y se le confiere el título de Doctor en Filosofía e Historia de la Educación. Además redacta el Informe titulado: "A educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos", que realizará como relator de la Comisión Regional de Pernambuco, y que fuera presentado en el II Congreso Nacional de Educación de Adultos en julio de ese año. Ambos trabajos, tanto por el lenguaje peculiar como por la filosofía de la educación que los sustenta, perfilan a Freire como un educador innovador, progresista, característica que irá desarrollando y profundizando a lo largo de toda su vida.

1960- Es cofundador del Movimiento de Cultura Popular (MCP), en Recife, bajo la administración de Miguel Arraes. Es nombrado profesor efectivo de Filosofía e Historia de

la Educación y el 2 de enero toma posesión del cargo en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife.

1961- Por discrepancias con la orientación manipuladora de la educación de adultos propiciada por algunos sectores, Freire disminuye su colaboración en el MCP. En este mismo año, el 14 de julio, es nombrado Director de la División de Cultura y Recreación del Departamento de Documentación y Cultura de la Alcaldía Municipal de Recife. Da clases de Filosofía de la Educación en la Escuela de Servicio Social, antes de ser incorporada a la Universidad de Recife. En este año también, recibe el certificado de "Libre-docencia" en la cátedra de Historia y Filosofía de la Educación de la Escuela de Bellas Artes, cargo del que tomará posesión el 23 de abril de 1962.

1962- Es nombrado Director del Servicio de Extensión de la Universidad de Recife (actual Universidad Federal de Pernambuco), donde ya era asesor especial de relaciones estudiantiles. Comienza a gestarse y sistematizarse, en el Nordeste, lo que luego será conocido como el "Método Paulo Freire de Alfabetización de Adultos". Crea Radio Educativa de la Universidad.

1963- Elegido por el Gobernador Miguel Arraes, Freire forma parte de un grupo de quince consejeros ("Consejeros pioneros", como se autodenominaban) que componen el Consejo Estatal de Educación de Pernambuco. Este Consejo estaba encargado de elaborar el Primer Reglamento del Consejo. Al organizar y dirigir la campaña de alfabetización en la ciudad de Angicos, Freire se hace más conocido en el ámbito nacional como educador seriamente comprometido con los problemas populares. Luego, por invitación de Paulo de Tarso Santos, Ministro de Educación, durante la presidencia de João Goulart organiza y coordina el Plan Nacional de Alfabetización, iniciando la experiencia piloto en Brasilia. Este Plan tenía como objetivo alfabetizar, politizando, a 5 millones de adultos. Esto permitiría que fueran incluidos en el padrón electoral, que a la fecha estaba integrado solamente por 11 millones seiscientos mil electores.

1964- En abril estalla el golpe militar contra el gobierno populista de J. Goulart

- El 1 de abril es destituido del cargo de Director del Servicio Social de Extensión Cultural de la Universidad de Recife.

- el 14 de abril el gobierno militar emite el Decreto n° 53.886 por el cual se anula la realización del Plan Nacional de Alfabetización.

- El 20 de abril es destituido de su cargo en el Consejo Estatal de Educación de Pernambuco, por el Vice gobernador Paulo Guerra. Semanas antes, 13 de los 15 consejeros decidieron renunciar conjuntamente a sus cargos, ante la amenaza del golpe. Paulo no se incluyó en esta decisión pues estaba en la ciudad de Brasilia organizando actividades del Plan Nacional de Alfabetización.

-Es encarcelado dos veces durante 75 días y acusado de subversivo e ignorante. Responde a largos interrogatorios.

- El 8 de octubre es jubilado, por medio de un decreto, de sus funciones docentes de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife.

-En octubre el gobierno de Bolivia le da asilo político, después de que permaneció más de un mes en la embajada de dicho país en Brasil, esperando que su gobierno le expidiera un salvoconducto para salir. El gobierno boliviano lo contrata como consultor educativo del Ministerio de Educación

-A pocas semanas de llegar a Bolivia se produce el del golpe militar que derroca a Paz Estensoro. En noviembre se asila en Chile, a pocos días de la toma de posesión del gobierno demócrata cristiano de Eduardo Frei. En este país encuentra un clima de euforia y entusiasmo. Todo el pueblo, excepto los marxistas-leninistas y los reaccionarios, por razones diferentes, tenía gran confianza en la revolución y sentían que nada podía amenazarla. Se llevaba a cabo un proceso de reforma agraria, para el que se hacía necesario el concurso de nuevos profesionales y técnicos que contribuyeran a establecer dicho proceso de cambio. Freire tuvo la oportunidad de participar en la formación de esos nuevos técnicos. A pocos días de su llegada fue invitado a trabajar como asesor del economista Jacques Chonchol, presidente del INDAP.

- Trabaja como Asesor en el Instituto de Desarrollo Agropecuario, del Ministerio de Educación de Chile.

-Trabaja en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA); en la Universidad Católica de Santiago, y es consultor especial de la oficina regional de UNESCO.

1967- Viaja por primera vez a EEUU para dar una serie de conferencias en distintas universidades de ese país.

1968- Publica *Educación como práctica de la libertad*, que se divulga con gran aceptación en medios intelectuales de Santiago, Buenos Aires, México y N. York

-Escribe *Pedagogía del oprimido*, obra que se tradujo en más de diecisiete idiomas, y que ha servido de estímulo a la reflexión y a la búsqueda de muchos maestros progresistas en distintos lugares del planeta.

- Escribe *Acción Cultural para la libertad*.

1969- Los educadores chilenos de izquierda apoyaron la concepción filosófica educativa de Freire, sin embargo, se enfrentó con la oposición de la derecha del PDC que se sentía violentamente criticada en su libro *Pedagogía del oprimido*. Esta situación contribuyó a que Freire tomase la decisión de dejar Chile. Al ser invitado por la Universidad de Harvard, Massachusetts a dar clases por dos años, vive en EEUU desde abril de este año a febrero de 1970. A los ocho días de aquella invitación recibe otra, para desempeñar tareas educativas, por el Consejo Mundial de Iglesias de Ginebra, en Suiza, donde radicó hasta el fin de su exilio. También desarrolló la docencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Ginebra

-Publica *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*.

1970- Publica *Pedagogía del oprimido* y *Cultural action for freedom (Acción cultural para la libertad)* apareció en español en 1975).

-Es elegido Presidente del Instituto de Acción cultural (IDAC), instituto que alcanza gran nivel de popularidad y se transforma en un centro organizador de seminarios y propagador de la idea "conscientización" a escala mundial.

1971- En México, realiza encuentros con jóvenes de las comunidades de base de Cuernavaca, (movimiento de cristianos -que reflexionaba sobre su compromiso como cristianos en el mundo- que se organizó durante el obispado de Don Méndez Arce) y manifiesta su inconformidad con la mitificación de la conciencia y del término "conscientização".

1972- Es homenajeado en Suecia. La escultora sueca Pye Lingström esculpió una pieza que reúne y homenajea a diversas personalidades, que han luchado contra la opresión. Entre ellos se encuentran: Angela Davis, Pablo Neruda, Mao Tsé-Tung, Georg Borgström, Sara Lidman, Elise Ottonsson-Jense y Paulo Freire.

1973- En junio, la Universidad de Aberta de Londres (Inglaterra), le otorga el título "Doctor Honoris Causa".

1975-80 Trabaja en Guinea-Bissau, São Tomé e Príncipe, Mozambique, Angola, Nicaragua, asesorando sus gobiernos en sus respectivas campañas de alfabetización de adultos. Su asimilación de la cultura africana la realiza trabajando junto al pueblo y con intelectuales africanos, tales como Amílcar Cabral y Nyerere. En este período establece mayor contacto con la obra de Gramsci y Kosik, entre otros filósofos marxistas.

- Recibe el "Premio Mohammad Reza Pahlevi" de Irán, por la UNESCO, en Persépolis.

- En febrero es nombrado "Doctor Honoris Causa" de la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica).

1977- En esta época publica *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso.*

1978- Es nombrado "Doctor Honoris Causa" por la Universidad de Michigan, Ann Arbor (EUA) el 29 de abril.

-Es invitado a hacer la apertura al I Seminario de Educación Brasileña, a celebrarse entre el 20 y 22 de noviembre, pero las autoridades de su país le niegan el

pasaporte y el derecho de ingresar a Brasil. Por lo tanto, desde el exilio, telefónicamente, pronuncia el discurso de apertura de dicho evento.

1979- También desde el exilio se hace miembro fundador del Partido de los Trabajadores (PT).

- El 6 de junio la Universidad de Ginebra le otorga el título de "Doctor Honoris Causa".

- el 8 de agosto llega a Brasil; durante un mes lo visita y regresa a Ginebra para dialogar con su familia la posibilidad de regresar definitivamente.

- En ese mismo mes recibe la "Orden al Mérito de Marim dos Caetés, de Olinda (Brasil).

- En octubre viaja a Nicaragua para participar en la elaboración de la campaña de alfabetización de ese país.

1980- En marzo regresa a su país, para "reaprenderlo".

-Trabaja en la Universidad de São Paulo (USP), en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP), etc.

-En septiembre ingresa como profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Campinas (UNICAMP) como consecuencia de las demandas de alumnos y de algunos profesores de dicha universidad. Allí se desempeñará hasta 1990.

-Con colegas, investigadores del IDAC, publica *Viviendo y aprendiendo. Experiencias del IDAC en educación popular*.

- En Bruselas (Bélgica), el 15 de noviembre le otorgan el "Premio Rey Balduino para el Desarrollo".

1982- Comienza a aparecer la serie de libros-diálogo. Publica el primero de ellos junto con Sérgio Guimarães: *Sobre educação* (diálogos) Vol. I

1983- El 6 de octubre es nombrado "ciudadano honorario" de la ciudad de Rio de Janeiro.

1984- Aparece la publicación del *Vol. II de Sobre educação* (diálogos), también con Sergio Guimarães.

- Es titulado "Profesor Emérito" por la Universidad Federal de Pernambuco (Brasil) el 13 de diciembre.

1985- Continuando los diálogos con educadores, publica junto con Antonio Faúndez: *Por uma pedagogia da pergunta*; con Frei Betto: *Essa escola chamada vida* y con Moacir Gadotti y Sérgio Guimarães escribe *Pedagogia diálogo e conflito*.

-En febrero es homenajeado con el premio "Estácio de Sá" del gobierno de Río de Janeiro.

-Recibe, junto con Elza Freire, el Premio "William Rainey Harper" de la The Religious Education Association of the U.S and Canada, el 20 de noviembre en California (EUA).

1986- El 13 de marzo, la ciudad de Los Ángeles (EUA) lo homenajea con el "Reconocimiento Fraternal"; el 29 de julio es nombrado "Doctor Honoris Causa" por la New Hampshire College, (EUA) y el 30 de abril recibe el título de "ciudadano honorario" de la ciudad de São Paulo.

- También recibe, en París, el "Premio UNESCO de la Educación para la Paz" del año 1986, en septiembre de ese año.

- En octubre Muere Elza, su compañera de 42 años de vida.

1987- Con Ira Shor dialoga el libro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*.

- Desde el 13 de abril es "ciudadano honorario" de São Bernardo do Campo. Recibe el mismo título el 28 de abril en la ciudad de Campinas. Es homenajeado con dos titulaciones de "Doctor Honoris Causa": el 29 de marzo por la Universidad de San Simón (Bolivia) y el 8 de mayo por la Universidad de Santa María (Brasil).

-La ciudad de Cochabamba (Bolivia) le homenajea el 29 de mayo con el "Reconocimiento Fraternal".

- El 13 de junio le otorgan el título de Comendador de la "Orden Nacional del Mérito Educativo" del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil.

-Integra el Tribunal Internacional de la UNESCO que, anualmente, elige, para premiar, los mejores proyectos de alfabetización de distintas partes del planeta. Dichos premios son entregados el Día Internacional de la Alfabetización, los 8 de septiembre.

1988- En enero, en España le confieren el premio "Maestro de la Paz", de la Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos (AIETI).

-Es nombrado "Doctor Honoris Causa" en cinco Universidades: Universidad de Barcelona (España) el 2 de febrero; Universidad Estatal de Campinas, (Brasil) el 27 de abril, Pontificia Universidad Católica de Campinas (Brasil) el 27 de septiembre; Universidad Federal de Goiás (Brasil) el 11 de noviembre; y Pontificia Universidad Católica de São Paulo (Brasil) 23 de noviembre.

-La Alcaldía de Fortaleza (Brasil), el 25 de marzo, le entrega el "Premio Frei Tito de Alencar".

-El 25 de marzo es homenajeado con la "Medalla al Mérito de la Ciudad de Recife - Clase oro"

-En marzo contrae matrimonio con Ana Maria Araújo.

1989- Es nominado Secretario Municipal de Educación de la ciudad de São Paulo, por la administración de la Alcaldesa Luiza Erundina (PT), iniciando una nueva etapa de su vida, como Administrador público. Con el objetivo de "cambiar la cara de la escuela", trabaja sin descanso hasta 1991.

-Con Donaldo Macedo escribe: *Literacy: reading the word and the world (Alfabetización: lectura del mundo y lectura de la realidad)*, y con Adriano Nogueira publica: *Que fazer: teoria e prática da educação popular*.

- El 27 de octubre es nombrado "ciudadano honorario" en la ciudad de Belo Horizonte (Brasil).

- Recibe el premio anual "Manchete de Educação".

-En las Universidades de Bolonia (Italia) el 23 de enero; en la Universidad de Claremont (EUA) el 13 de mayo y en el Instituto Piaget de Portugal, el 11 de noviembre es homenajeado con respectivos títulos de "Doctor Honoris Causa".

1990- Con Myles Horton publica: *We Make the Road by Walking*.

-Es nuevamente homenajeado con el premio "Manchete de Educación".

- Por su libro *A importância do ato de ler*, recibe en julio, de la International Reading Association, de Estocolmo (Suecia) el "Diploma del Mérito Internacional".

-El 22 de octubre, en São Paulo, recibe el reconocimiento del Servicio Universitario Mundial.

-El 26 de octubre, la Cámara Municipal de Concejales de Mogi das Cruzes (Brasil) lo titula "Educador del Año".

1991- El 27 de mayo renuncia al cargo de Secretario Municipal de Educación. Una vez más, Paulo mostró -lo que tantas veces repitió: "*en la historia se hace lo que se puede hacer y no lo que uno quiere*". Reasume las actividades académicas, las clases en la universidad y la escritura de sus libros. Publica *A educação na cidade*.

-El 15 de noviembre es homenajeado con el título de "Doctor Honoris Causa" por la Universidad Federal de Pará (Brasil) y el 16 de diciembre con el mismo título en la Complutense de Madrid (España).

1992- Escribe *Pedagogia da esperança*, en la cual realiza un delineamiento sistemático de su teoría.

-En la ciudad de Itabuna, es nombrado "ciudadano honorario" el 13 de abril y el 26 de mayo en Porto Alegre.

-El 17 de noviembre, en Washington DC, recibe el "Premio Andres Bello" de la Organización de los Estados Americanos (OEA), como Educador del Continente de 1992.

-Además recibe tres nombramientos como "Doctor honoris causa": de Bélgica por la Universidad de Mons-Hainaut el 20 de marzo; por el Wheelock College, de Boston (USA) el 15 de mayo y por la Universidad de El Salvador, en El Salvador, el 3 de julio.

-Intensamente, continúa publicando: *Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar y Política e educação*.

-Recibe la medalla "Liberador de la Humanidad", el 27 de abril, otorgada por la Asamblea Legislativa de Bahía.

-En Angicos, el 28 de agosto, lo nombran "ciudadano honorario".

- En São Paulo le confieren, el 4 de octubre, la medalla de la Conferencia Internacional de Educación para el Futuro.

- Es homenajeado con el título de Gran Maestro de la "Orden Nacional del Mérito Educativo" del Ministerio de Educación y Cultura de Brasil, el 11 de noviembre.

1993- Continúa siendo reconocido por su trabajo y es homenajeado con dos nombramientos más de "Doctor honoris causa": uno por el Fielding Instituc, Santa Bárbara (EUA) el 6 de febrero y otro por la Universidad Federal de Rio de Janeiro (Brasil) el 9 de mayo.

- En este año, desde diversas partes de planeta y por distintos sectores de la sociedad, es indicado ante el Comité como candidato al Premio Nobel de la Paz.

1994- Escribe *Cartas a Cristina*, un ensayo en el que enfoca una variada gama de temas: desde los familiares y anecdóticos, hasta los referentes a la educación y a la ética.

-Publica el artículo *Alfabetização e cidadania* en: Gadotti-Torres, "Educação Popular: utopia latino-americana".

-La Northeastern University de Boston (EUA) lo nombra Distinguished Educator, el 14 de marzo.

- En octubre le otorgan, en Ginebra (Suiza), durante la 45ª sesión de la Conferencia Internacional de Educación, la medalla "Juan Amós Comenius" de la República Checa.

- Recibe el Premio "Paulo Freire Awards", instituido por la International Consortium for Experimental Learning, en Washington DC., el 9 de noviembre.

- El 20 de octubre es nombrado "Doctor honoris causa" por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (Brasil) y el 6 de diciembre por la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro.

1995- Escribe *À sombra desta mangueira*, libro en el que se opone y desmitifica al neoliberalismo, que se presenta como proyecto de salvación nacional de la sociedad.

-Publica el artículo *Educação de Adultos: algumas reflexões* en "Educação de Jovens e Adultos. teoria, prática e proposta"

- La Fundación de las Escuelas Unidas del Planalto Catarinense (UNIPLAC), en Lajes (Brasil) le otorga el título de "Profesor Emérito" el 10 de julio.

- En septiembre, en Faro (Portugal), le entregan la medalla "Paulo Freire" - la Educación por la paz, la libertad, la alfabetización, concientización del "Primer Congreso de Formación y Cooperación entre Países Lusófonos".

-Y el 29 de ese mes, la Universidad de Estocolmo, (Suecia) lo nombra "Doctor honoris causa" y se la entrega en la PUC-SP el 17 de octubre.

- El 29 de septiembre, la Fundación Moinho Santista, de São Paulo (Brasil) le confiere el "Premio Moinho Santista".

- La Cámara de Concejales de Rio de Janeiro le otorga la medalla "Pedro Ernesto" el 6 de noviembre.

-El 17 de noviembre es nombrado "ciudadano honorario" de la ciudad de Uberaba.

1996- Recibe de la Universidad de Alagoas (Brasil) el título de "Doctor honoris causa" el 25 de enero.

1997- Escribe y publica *Pedagogia da autonomia*.

-El 25 de abril, con dolores en el pecho, busca asistencia médica en el Hospital Sirio Libanês; el 1º de mayo es asistido en el Hospital Albert Einstein; a pesar de los esfuerzos médicos, fallece en la madrugada del 2 de mayo, como consecuencia de un infarto cardíaco. A raíz de esto, Mario Sérgio Cortella, ex secretario municipal de Educación, expresó, al ser entrevistado por periodistas de la *Folha de São Paulo*, "... yo tenía certeza que cuando él muriera sería del corazón, porque fue lo que él más usó en toda su vida".

Se encontraba comenzando la escritura de *Cartas pedagógicas*, un libro cuyo contenido sobrepasaría el mundo escolar, pues estaba destinado a padres y madres.

## ÍNDICE DE SIGLAS

ICIRA - Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria

IDAC - Instituto de Acción Cultural

INDAP - Instituto de Desarrollo Agropecuario, en Chile

IPF - Instituto Paulo Freire

MCP - Movimento de Cultura Popular

MÓVA S-P - Movimento de Alfabetização de São Paulo

PDC - Partido Demócrata Cristiano (Chile)

PUC-SP - Pontificia Universidad Católica de São Paulo

PT - Partido de los Trabajadores (Brasil)

SESI - Servicio Social de la Industria

UNICAMP - Universidad de Campinas

USP - Universidad de São Paulo

## ANEXO 2

### DICCIONARIO DE TÉRMINOS TÉCNICOS

En la obra de Paulo Freire se encuentran varios términos técnicos que a veces no hacen fácil la lectura de sus libros y no favorecen a que el lector entre en diálogo fluido con el autor, para recrearlo, como el propio Freire nos estimula a hacerlo. Desde los años 70, en que tomé contacto con la obra freireana, sentí esta dificultad. Por momentos me asaltaba el impulso de desistir de la obra, abandonar su lectura, ya que su contenido y su forma lingüística generaban situaciones de inquietud, inseguridad. Por una parte, tenía dudas acerca de la comprensión del texto, lo que me obligaba a volver una y otra vez sobre lo ya leído para desentrañar los significados de aquellos términos para Freire, compararlos con otros textos del mismo autor, para verificar si la comprensión había sido la correcta y, así, poder analizarla, y, sobre todo, confrontarla con la praxis de la experiencia educativa en la que participaba.

No obstante, existía, asimismo, otro impulso, el de la curiosidad y el de la intuición. Mi curiosidad se sentía desafiada, provocada. La intuición me instaba a creer que el autor estaba proponiendo un camino que lo percibía como un desafío profesional. La curiosidad y la intuición tocaron más fuerte que la incomodidad que este nuevo enfoque del tema pedagógico creaba en algunos maestros del grupo que nos reuníamos a estudiarlo. Fue necesario, entonces, inventariar los términos, conceptos y expresiones propias de Freire, cargados de significación, para identificar dichos significados. A lo largo de los años de lectura de textos y su confrontación con la realidad vivida, luego acompañada del esfuerzo de realizar una comprensión sistematizada y significativa de los mismos, he registrado un pequeño diccionario de términos, que se fue enriqueciendo con el valioso aporte que, en esa dirección, han realizado otros investigadores, estudiosos y educadores progresistas (comprometidos con una práctica democrática de la educación), que llevan a la práctica la pedagogía del oprimido.

Éstos son: el excelente glosario preparado por Miguel Escobar Guerrero y publicado en su libro "Paulo Freire y la Educación Liberadora", así como el que reúne los esfuerzos de éste junto a los de Moacir Gadotti y J. Simões Jorge publicado en "Paulo Freire: una biobibliografía". Cabe señalar que Simões Jorge procura definir los términos con citas del propio Freire, método que en algunos casos también adopté para registrar, con el mayor rigor posible, la significación freireana.

Cabe, aún, llamar la atención respecto a que, con este glosario, no se intenta absolutizar definiciones de los términos que Freire ha usado, aspecto sobre el cual Escobar ha insistido acertadamente: *"Freire va más allá de las definiciones porque lo que más le importaba era la epistemología de la palabra, o sea, la palabra viva y no la palabra muerta, enmascarada"* al punto que, en los casos de no existir una palabra que expresara el significado que él quería comunicar, las creaba.

Cuando se citan las obras de Paulo Freire se utilizan las abreviaturas de las obras abajo listadas, seguidas del número de página.

ACC- Alfabetización de adultos y concientización.

ACAA - Acción cultural y alfabetización de adultos.

ACL - Ação cultural para a liberdade.

AAVI - La alfabetización de adultos: crítica de su visión ingenua comprensión de su visión crítica.

AAC - Acción cultural y concientización.

AADQN? - A alfabetização de Adultos é ela um Quefazer neutro?.

ALA - La alfabetización de adultos.

CA - Conscientização e Alfabetização.

CAAA - Cultural Action: A Dialectic Analysis.

CAF - Cultural Action for freedom.

CAM - Cambio. Bogotá, Editorial América Latina.

CJT - Carta a un joven teólogo.

CL - Concientizar para liberar.

COSC - Coscientizzazione.

CR - Conscientization et Révolution

CTPL - Concientización. Teoría y práctica de la Liberación.

- DC - Desmitificación de la concientización.
- EACAC - La educación de los adultos como acción cultural -Proceso de la acción cultural -Introducción a su comprensión.
- EC - Extensão ou comunicação
- EdC - Education et conscientization.
- EL - Educación.
- EeM - Educação e mudança.
- EPB - Escola primária para o Brasil.
- EPL - Educação como prática da liberdade.
- FUC - Le forme dell'Umanesimo Contemporaneo.
- IEPL - Las Iglesias, la Educación y el Proceso de Liberación Humana en la Historia.
- LILyPL - La importancia de leer y el proceso de liberación.
- MAA - La méthode d'alphabétisation des adultes.
- MEI - La misión educativa de las Iglesias en América Latina.
- MENS - El Mensaje de Paulo Freire - Teoría y práctica de la liberación.
- NPE - La Naturaleza Política de la Educación, cultura, poder y liberación.
- PA - Pedagogia de la autonomía
- PAP - Il processo dell'alfabetizzazione politica.
- PE - Pedagogía de la esperanza.
- PyE - Política y Educación.
- PEH - Papel da Educação na Humanização.
- PM - I pericoli di un mito.
- PO - Pedagogia do oprimido.
- RC - I rischi della coscientizzazione - Autocritica di Paulo Freire.
- SAC - Sobre la Acción Cultural
- SM - À sombra desta Mangueira.
- SMH - "Showing a man how".
- TBY - Tomorrow began Yesterday
- TNTL -Teología negra, teología de la liberación
- TMT - Tercer Mundo y Teología.

Cuando se citan las obras de Paulo Freire se utilizan las abreviaturas de las obras arriba listadas, seguidas del número de página.

## A

***Absolutización de la ignorancia.*** Creer que una persona no sabe nada de nada. "No hay saber ni ignorancia absoluta; hay solamente una relativización del saber o de la ignorancia" (EeM, 29).

***Acción cultural.*** Cuando las personas aprenden a "leer" y a "escribir" su realidad, actuando sobre ella para transformarla, su acción es una acción cultural. Para Paulo Freire todos los seres humanos, al entrar en contacto con la naturaleza y reflexionar sobre el sentido que tiene su acción, son creadores de cultura. Por lo tanto, su acción es una acción cultural. "Es un auténtico acto de conocimiento, un acto en el cual la fuerza real superdeterminadora de la estructura se manifiesta a los sujetos cognoscentes como un objeto cognoscible". (EACAC, 64.). "Toda acción cultural es siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social, en el sentido de mantenerla tal como está, de verificar en ella pequeños cambios o transformarla" (PO, 216).

***Acción cultural para la libertad*** se caracteriza por el diálogo y su objetivo principal es concientizar las masas.

***Acción cultural para el dominio*** es la que se opone al diálogo y sirve para domesticar las masas.

***Acción cultural para la libertad y la revolución cultural*** "representan ambas un esfuerzo para rechazar la cultura dominante en el plano de lo cultural, incluso antes que la nueva cultura proveniente de este rechazo se haya convertido en una realidad" (CTPL, 97).

***Acción dada, acción que está siendo.*** Una acción dada es algo que ya no se puede cambiar. Acción que está siendo es algo que está en continuo cambio (movimiento). Los seres humanos y la sociedad siempre estuvieron dándose, nunca pueden considerarse como algo acabado.

***Acomodación.*** "Es una forma de comportamiento preponderantemente emocional. La dosis de razón, de criticidad, en esa forma de comportamiento está disminuida" (EPL, 42).

*Aculturación.* Es la forma como un pueblo se adapta a la forma de pensar del país que lo haya invadido o de un país que es suficientemente poderoso para imponerle su manera de pensar a través, por ejemplo, de la televisión, del cine, et. Implica una cierta alienación de la cultura local.

*Actitud crítica* es "una actitud de adentramiento con la cual se va alcanzando la razón de ser de los hechos cada vez de forma más lúcida" (LILyPL, 49).

*Actividad creadora.* Cuando los hombres y las mujeres realizan una acción, reflexionando sobre la misma para mejorarla. Es una acción creadora porque permite que las cosas se hagan de acuerdo con las necesidades que tienen en su trabajo y no de acuerdo con lo que dicen los libros o los que quieren o creen saber todo.

*Actividad heurística de la conciencia.* Capacidad de crear, de transformar, de conocer la conciencia.

*Activismo.* Actitud de aquellos que se dedican exclusivamente a la acción, principalmente política. Su opuesto es el verbalismo, que consiste en valorizar solamente la palabra, la teoría, y despreciar la acción, la práctica.

*Acto cognoscente* (de conocimiento) Acción de conocer, de reflexionar, de analizar.

*Acto de enseñar presupone el de aprender.* Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí mediados por su trabajo diario, al decir de Paulo Freire. Todos sabemos algo de algo, nadie puede creer que posee la verdad absoluta sobre las cosas. De ahí la exigencia del diálogo, en el que el maestro y el alumno (el político y el pueblo) puede opinar sobre las cosas, analizarlas y participar en la toma de decisiones de todo lo que les va a afectar. Entre los oprimidos se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa, pero que es una forma de resistir a la opresión.

*Acto digestivo.* Acción que los estudiantes o el maestro desarrollan en sus clases cuando aprenden (memorizan) las cosas sin reflexionar sobre ellas.

*Actos-límite.* Son aquellas acciones necesarias para romper, superar las "situaciones-límites" (Véase "Situaciones-límites")

*Adaptación.* "es la acomodación a la situación sin posibilidades de transformar la realidad" (EPL, 42).

**Adentramiento.** Es la acción que cada persona ejerce al reflexionar sobre lo que ella es (lo que es la sociedad en que vive), tratando de llegar al fondo de las cosas, a la raíz, para conocer la verdad tal como es, tratando de adentrarse, de introducirse en el fondo de las cosas.

**Adherencia** "consiste en la posición asumida por el oprimido de adhesión al opresor, sin posibilidades, por lo tanto, de objetivarlo" (PO, 51).

**Admirar** "es objetivar el 'no yo' Es, pues, una acción dialéctica característica del hombre como hombre y que lo diferencia del animal" (ACL, 35).

**Admirar la realidad** "significa penetrarla cada vez más lúcidamente para percibir las interrelaciones verdaderas" (EC, 33).

**Alfabetización** "es el proceso educativo que tiene, como sujeto, a un adulto y cuyo objetivo principal es la concientización" (EL, 73 y 75). (Véase "Proceso metodológico de la alfabetización").

**Alfabetización crítica** "es la conquista que el hombre hace de su palabra. Ella implica la conciencia del derecho de decir la palabra (EL, 73).

**Alfabetizando.** La persona que está aprendiendo a leer y a escribir.

**Alianza para el progreso.** Organismo creado por los EUA con la supuesta finalidad de ayudar a los pueblos de América Latina. En 1961, el presidente John Kennedy afirmaba que, con esa ayuda, América Latina podría, en 10 años, resolver sus problemas básicos de desarrollo, tomando préstamos de los países ricos. Su lema era "progreso con libertad". Tal como se podía prever, el resultado fue el endeudamiento de los países que adhirieron a esa "alianza".

**Alienación.** Cuando una persona queda privada de la razón y pierde el dominio de algo que le pertenece. Proceso mediante el cual el pueblo, un grupo, un individuo se ve extranjero (ciego, extraño, perdido) de sí mismo. Esto puede suceder en el ámbito económico, político, cultural, etc. O sea, la persona no sabe lo que está sucediendo con ella misma y como no reflexiona sobre lo que sucede, actúa como un extranjero que llega a un lugar que no conoce y se siente perdido. La televisión, la radio, algunos partidos políticos, algunas religiones etc., alienan a las personas, para hacerlas pensar de acuerdo con sus intenciones (intereses). La alienación consiste "en la visión que se da a visiones 'focalistas' de los problemas, no poniendo de relieve las dimensiones de la 'totalidad'. Es, en otras

palabras, la focalización de aspectos parciales de la realidad, en lugar de la visión de conjunto de esa misma realidad. Tal modo de acción, por la alienación, torna difícil la percepción crítica de la realidad y, automáticamente, va aislando a los oprimidos de la problemática" (CTPL, 93) (Véase "Sujeto").

*Analphabetismo regresivo.* Cuando no existe un vínculo claro y suficientemente organizado entre la alfabetización y la posalfabetización, aprender a leer y a escribir puede convertirse en un esfuerzo que se pierde, regresivo (el individuo regresa al estado de analphabetismo en que se encontraba).

*Analfabeto* "no es una persona que vive al margen de la sociedad sino un representante de los estratos dominados de la sociedad" (MENS, 103).

*Asistencialismo* es una forma de acción que roba a otro las condiciones para la obtención de sus necesidades por sus propios medios. Es lo contrario de asistencia.

## B

*Burocratizar* - Vaciar de contenido, transformar algo en rutina, carecer de significado. Es contrario al "permanente ejercicio de reflexión" (AADQN?, 64)

## C

*Categorías.* Son los conceptos más generales de una ciencia o filosofía. Sirven de orientación para el estudio o de expresión lingüística en cualquier campo del saber. Las categorías lógico-conceptuales o ético-políticas de un pensamiento pedagógico sirven para aprender el fenómeno educativo y explicarlo, expresando una filosofía de la educación y una teoría del conocimiento (Véase "Teoría del conocimiento").

*Certezas provisionarias- certezas absolutas.* "No es que nos sea imposible estar seguros de alguna cosa: lo imposible es estar absolutamente seguros, como si la certeza de hoy fuera necesariamente la de ayer y continúe siéndolo mañana" (SM, 18). Las certezas son siempre provisionarias ya que el hombre siempre está, por su carácter de inconcluso, inacabado, en permanente devenir y el mundo, la realidad, el conocimiento, por su característica de proceso dialéctico, tampoco son estáticos "El saber tiene historicidad. Nunca es, está siempre siendo. Pero esto no disminuye en nada [ ] la posibilidad de saber con mayor rigor metódico, lo que aumenta el nivel de exactitud del hallazgo" (SM, 18).

*Círculo de Cultura.* Ámbito educativo en el cual se autogestiona un proceso de aprendizaje, no formal, ajeno al autoritarismo, de todos los involucrados, caracterizado por el ejercicio de la libertad, la expresión, la creación y la acción. Constituye una dinámica de aprendizaje-enseñanza que Freire encontró apropiada para la reflexión de los hombres sobre el mundo y sobre sí mismos, que contribuye al desarrollo de la conciencia crítica. Se trata de una escuela diferente, donde se discuten los problemas que tienen los educandos y el educador. Aquí no puede existir el maestro tradicional ("bancario") que todo sabe, ni el alumno que nada sabe. Tampoco pueden existir las lecciones tradicionales que solamente sirven para ejercitar la memoria de los estudiantes. El círculo de cultura es un lugar donde un grupo de personas se reúne para discutir sobre la práctica: su trabajo, la realidad local y nacional, su vida familiar, etc. En el círculo de cultura los grupos que se reúnen aprenden a leer y a escribir, al mismo tiempo que aprenden a "leer" (analizar y actuar) su práctica. Los círculos de cultura son unidades de enseñanza que sustituyen a la escuela tradicional de resonancia infantil o desagradable para personas adultas.

*Clase social.* (Véase "Conflictos de clase").

*Codificación.* Es la representación de una situación vivida por los estudiantes en su trabajo diario y que tiene relación con la palabra generadora. La codificación es la representación de ciertos aspectos del problema que se quiere estudiar. Ella permite conocer algunos momentos del contexto concreto. La codificación "consiste en la representación de una situación existencial o real construida por los alumnos con sus elementos en integración (PO, 141). "Es fundamental que las codificaciones no tengan un núcleo temático muy explícito, pero, también ni muy enigmático" (PO, 140). "Para responder a esta exigencia fundamental es igualmente indispensable que la codificación, reflexionando una situación existencial, constituya, objetivamente, una totalidad. Por lo tanto, sus elementos deben encontrarse en un proceso de interacción en la composición de la totalidad" (PO, 141). (Véase "codificar-descodificar").

*Codificar-descodificar.* El término "codificar" se refiere - en el "método Paulo Freire" - al proceso por el cual una situación existencial se reduce a un lenguaje visual (dibujos, slides, etc.) que contiene toda la problemática. La "descodificación" es el proceso de análisis del código (el dibujo, las slides, etc.) para capturar los elementos existenciales que ahí están escondidos. Se llama decodificación a la discusión (diálogo) que se debe

realizar entre el maestro (alfabetizador, educador) y los estudiantes (alfabetizandos, educandos). Discusión que irá a permitir conocer lo que sucede en la realidad para tratar de actuar sobre ella y transformarla. La descodificación "es el pasaje de lo abstracto a lo concreto de las partes del todo y un retorno del todo a las partes". (PO, 127).

*Compromiso* "es la solidaridad con los hombres para la búsqueda incesante de la humanización" (CAM, 42).

*Compromiso histórico* "es el insertarse, de manera crítica, en la historia. El hombre asume el deber, como sujeto, de hacer y rehacer el mundo" (COSC, 291).

*Concepción bancaria de la educación.* (Véase "Educación bancaria").

*Concepción problematizadora de la educación* (Véase "Educación problematizadora").

*Condicionamiento ideológico.* Todas las personas que viven en sociedad, reciben una forma de condicionamiento para que piensen de forma determinada, para que cuando se les diga algo estén preparadas para aceptar como válido sin preguntar si realmente es así. Es una forma de obligar a pensar lo que otros quieren que se piense. Este condicionamiento, que es una forma de control, es recibido a través de los medios de comunicación - la radio, la televisión, los periódicos, etc. - pero también en la escuela, en la iglesia, etc., sin que las personas se den cuenta. La ideología es la forma en que se interpreta lo que sucede, la vida, el mundo. Este condicionamiento, así, hace con que los individuos estén preparados para recibir como verdadera la interpretación que del mundo hacen otras personas. (Véase "Ideología").

*Conflictos de clase.* En el proceso productivo surgen relaciones sociales entre las diferentes personas y categorías de personas, de acuerdo con el papel que ocupan en el propio proceso y por su relación (de propiedad) con los medios de producción (tierra, herramientas, etc.) por ejemplo, entre empresarios y trabajadores. Como los propietarios de los medios de producción se apropian de algo que no les corresponde, o sea, se aprovechan del trabajo de los trabajadores, entre trabajadores y patrones las relaciones son difíciles, no son armónicas, ni entre iguales. Estos conflictos no son entre las personas en sentido individual, como sería entre Pedro y Juan, pero son entre los empresarios y los trabajadores, considerados como clases sociales que se oponen en el proceso productivo. (Véase "Conciencia de clase" y Modo de producción").

*Conocer* "que es siempre un proceso, supone una situación dialógica. No hay, estrictamente hablando, un 'yo pienso', sino un 'nosotros pensamos'. No es el 'yo pienso' lo que constituye el 'nosotros pensamos', sino por el contrario es el 'nosotros pensamos' lo que me permite pensar". (LILyPL, 66).

*Conocimiento* "en la dimensión humana... no es un acto, a través del cual, un sujeto, transformado en objeto, recibe, dócil y pasivamente, los contenidos que el otro le ofrece o le impone. El conocimiento exige una posición curiosa del sujeto frente al mundo. Implica invención y reinención. Reclama la reflexión crítica de cada uno sobre el mismo acto de conocer por el cual se reconoce conociendo y, al reconocerse, así, percibe el 'cómo' de su conocer y los condicionamientos a que su acto está sometido. Conocer es tarea de sujetos y no de objetos. Es, como sujeto y solamente en tanto sujeto, que el hombre puede realmente conocer" (EC, 28). "El conocimiento no es algo dado y acabado, sino un proceso social que exige la acción transformadora de los seres humanos sobre el mundo" (LILyPL, 35). El conocimiento... no se transfiere, se crea a través de la acción sobre la realidad" (LILyPL, 43).

*Conciencia*. "La conciencia es un camino para algo afuera de sí misma que la rodea y la aprehende gracias a su poder de 'ideación". (CTPL, 93).

*Conciencia de clase*. Es la conciencia de la explotación del hombre por el hombre y la voluntad de superar esa explotación

*Conciencia crítica*. Según Paulo Freire, la conciencia crítica es el conocimiento o la percepción que consigue desocultar ciertas razones que explican la manera como los hombres "están siendo" en el mundo, desvela la realidad, conduce al hombre a su vocación ontológica e histórica de humanizarse, se fundamenta en la creatividad y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad, promoviendo la transformación creadora. Es la conciencia "inquieta" por la causalidad. (Véase "Conciencia transitivo-crítica).

*Conciencia dominada* "es la conciencia dualista y ambigua" (PO, 202).

*Conciencia ingenua* es la conciencia humana en los grados más elementales de su desarrollo cuando aún está "inmersa en la naturaleza" y percibe los fenómenos pero no sabe ponerse a distancia para juzgarlos. Es la conciencia en el estado natural. Es una "conciencia

natural" en la medida en que el pasaje de la conciencia ingenua para la conciencia crítica se da por un proceso de "humanización".

*Conciencia posible.* La conciencia por la cual "soluciones practicables no [son] percibidas" (PO, 139).

*Conciencia real* es aquella por la cual "los hombres se encuentran limitados en sus posibilidades de percibir más allá de las situaciones límites" (PO, 138).

*Conciencia reflexiva* es la que "torna posible a los hombres la reflexión crítica de sus propios actos" (EACAC, 26).

*Conciencia semi-intransitiva* "se centra en torno a las formas vegetativas de la vida" (EPL, 59).

*Conciencia transitivo-crítica* a veces llamada simplemente de "conciencia crítica" "se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas... por principios causales" (EPL, 60). (Véase "Conciencia crítica").

*Conciencia transitiva ingenua* "es aquella que amplía el poder de captación y de respuesta a las sugerencias que parten de su contexto... sus intereses y preocupaciones se alargan a esferas mucho más amplias que la simple esfera vital" (EPL, 60).

*Concientización o concienciación.* El proceso pedagógico que busca dar al ser humano una oportunidad de descubrirse a través de la reflexión sobre su existencia. Paulo Freire no es el inventor de esa palabra, como piensan muchos. Era una palabra ya utilizada por los teóricos del ISEB, entre ellos, Álvaro Vieira Pinto y Guerreiro Ramos. Fue en el ISEB que Paulo Freire oyó por primera vez esa palabra y quedó impresionado con la profundidad de su significado y percibió que la educación, como acto de conocimiento y como práctica de la libertad es, ante todo, concientización. A partir de aquel momento, esa palabra comenzó a formar parte de su universo vocabular y pasó a expresar sus posiciones político-pedagógicas. Por eso a Freire lo consideraron el inventor del término. Vale mencionar que, según el propio Freire, fue Hélder Câmara quien se encargó de difundirla y traducirla al inglés y al francés. De hecho, Paulo Freire le dio un contenido político-pedagógico tan particular que puede ser considerado el "padre" del término concientización, como piensan muchos. Esa palabra acabó siendo enormemente difundida por el mundo y también desvirtuada, a tal punto que Paulo Freire dejó de usarla o la utilizó cada vez menos. En su acepción original implicaba acción, es decir, una relación particular

entre el pensar y el actuar. Una persona, o mejor, un grupo de personas, que se concientiza - sin olvidar que nadie concientiza a nadie pero que los hombres y las mujeres se concientizan mutuamente a través de su trabajo cotidiano - es aquella que haya sido capaz de descubrir (desvelar) la razón de ser de las cosas (el porqué de la explotación, por ejemplo). Este descubrimiento debe ir acompañado de una acción transformadora (de una organización política que posibilite dicha acción, o sea, una acción contra la explotación). Para Paulo Freire concientización "es el desarrollo crítico de toma de conciencia. La concientización implica, pues, un ir más allá de la (aprehensión) fase espontánea de la aprehensión hasta llegar a una fase crítica en la cual la realidad se torna un objeto cognoscible y se asume una posición epistemológica buscando conocer" (COSC, 290). "El educador y el pueblo se concientizan a través del movimiento dialéctico entre la reflexión crítica sobre la acción anterior y la subsecuente acción en el proceso de lucha liberadora" (IE, 13). "...puesto que se trata de un fenómeno humano, la concienciación no es simplemente un privilegio del tercer mundo" [ ] Lo que varía en el tiempo y en el espacio son los contenidos, los métodos y los objetivos de la concienciación. (NPE, 169).

**Consumir ideas.** "Comer" ideas, pensar lo que piensan los demás - los periódicos, las revistas, el maestro, los padres - sin reflexionar si lo que dicen es o no cierto, o el por qué lo dicen.

**Contenidos programáticos.** Los programas que son establecidos para que el estudiante y el maestro estudien durante un período determinado.

**Contexto concreto - contexto teórico.** El contexto concreto es la situación, el lugar, el ámbito donde se sitúa un determinado problema que se quiere analizar. El contexto teórico es la reflexión que se hace con relación al contexto concreto. Entre estos dos contextos se establece una relación mutua: el primero influencia al segundo y viceversa; o sea, que se establece una relación dialéctica. No se puede pensar correctamente si el fruto de esta reflexión no sirve de nada para mejorar el trabajo diario. Pero para hacer esto se necesita conocer bien la práctica, de la misma manera que se necesita conocer lo que algunos autores han reflexionado sobre prácticas similares. En el "contexto concreto" es "donde se dan todos los hechos, nos encontramos envueltos en lo real, 'empapados' por él, pero no necesariamente percibiendo la razón de ser de esos mismos hechos en forma crítica. En el 'contexto teórico', 'tomando distancia' de lo concreto, buscamos la razón de ser

de los hechos... procuramos superar la mera opinión que de ellos tenemos y que la toma de conciencia de los mismos nos proporciona, para llegar a un conocimiento cabal, cada vez más científico de ellos" (LilyPL, 31).

*Coordinadores de debates, animadores, monitores* son aquellos que sustituyen a los maestros en los círculos de cultura (MENS, 69 y CTPL, 35). Su objetivo es promover la acción dialógica en el círculo de cultura y, junto al alumno, participa como sujeto en el proceso de aprender-enseñar.

*Cuerpos conscientes.* "Los hombres son cuerpos conscientes porque son conciencia de sí y conciencia del mundo" (PO, 119). El hombre es, en sí, un cuerpo conciente porque cuando él mira las estrellas, las mira con todo su cuerpo, sus manos, tomando conciencia, porque la conciencia no está localizada en el lado derecho del cuerpo, esperando ser ocupado, llenado. El hombre es todo conciencia (PEH, 125).

*Cultura.* Es todo lo que el hombre crea y que aparece como resultado de la praxis humana sobre el mundo actual. Para Paulo Freire "es todo lo que el hombre crea y recrea" (CAM, 28). "Es todo el resultado de la praxis humana como acrecentamiento que ella hace al mundo natural que ella no hizo" (EPF, 109), "la cultura es la adquisición sistemática de la experiencia humana" (EPL, 109) "Es la adquisición sistemática de la experiencia humana, pero una adquisición crítica y creadora, y no una yuxtaposición de informaciones almacenadas en la inteligencia o en la memoria y 'no incorporadas' en el ser total y en la vida plena del hombre" (CTPL, 38).

*Cultura del silencio.* Es fruto de la sociedad opresora en que los hombres y las mujeres no pueden reflexionar y tomar decisiones acerca de todo aquello que los afecta (no pueden "pronunciar" su palabra, como dice Freire) Pero, aunque las personas sean tratadas como si fueran cosas, objetos (y no como personas, sujetos), tal silencio es relativo. Es un silencio aparente ya que los explotados expresan, de alguna forma, lo que realmente sienten de su opresión. Entre los oprimidos, se desarrolla una cultura que los poderosos no ven, que es silenciosa, pero que es una forma de resistir a la opresión. El conocimiento de este silencio (el silencio, por ejemplo, del alumno en clase) es muy importante para que algún día pueda llegar una sociedad en que este silencio ya no sea permitido y en que los hombres y las mujeres puedan expresar libremente su palabra (lo que piensan del mundo y la forma como quieren organizarse para transformarlo). La cultura del silencio es aquella donde

solamente "las elites del poder ejercen el derecho de elegir, de actuar, de mandar, sin la mayoría de la participación popular". (EACAC, 39). "La 'cultura del silencio' nace de la relación del Tercer Mundo con la metrópolis... Es el resultado de relaciones estructurales entre dominados y el dominador" (CTPL, 64).

*Curiosidad* "es el sentimiento de sorpresa cuando el hombre se encuentra frente a la vida" (PAP, 28).

## D

*Dar la palabra.* (Véase "Decir la palabra").

*Decir la palabra.* En verdad, decir la palabra es hablar. En Paulo Freire tiene un significado particular: el hombre y la mujer cuando salen del mutismo, cuando superan la cultura del silencio, dicen su palabra, esto es, se descubren sujetos y autores de su existencia y de su historia. Es transformar el mundo a través del trabajo, es expresarlo y expresarse. "Dar la palabra" al otro, significa invitarlo a asumir su historia.

*Desafiar.* Preguntar el por qué de las cosas. Dejarse desafiar (desafiar a alguien) es interrogar, cuestionar (pero no con finalidades negativas, por el contrario), no aceptar las cosas como son, no detenerse ante los obstáculos reales o aparentes que se levantan para evitar la reflexión.

*Descodificación.* (Véase "Codificación" y "Codificar-descodificar").

*Desdialectizar.* Impedir la unión existente entre teoría y práctica, esconder (velar) lo que sucede en la realidad para que el estudiante (el obrero, el campesino, el maestro de la escuela o de la universidad) no se de cuenta de lo que sucede realmente (de su manipulación, explotación). Un pensamiento desdialectizado es aquel que no puede darse cuenta de la complejidad y de la verdad de las cosas, que solo repite lo que otros dicen.

*Desharrapados del mundo.* Expresión cargada de un fuerte significado sociológico. Lo mismo que "Jumproletariado". En la expresión de Albert Memmi, "los condenados de la tierra". Paulo Freire dedica el libro Pedagogía del oprimido a los "desharrapados del mundo y a quienes descubriéndose en ellos, sufren y, sobre todo, con ellos luchan".

*Deshumanización.* "no es una vocación sino una distorsión de la vocación de ser más. Por eso[ ] toda práctica pedagógica o no, que atente contra este núcleo de la naturaleza humana es inmoral. (PyE, 12-13). (Véase "Humanización-Deshumanización").

**Desvelamiento.** Retirar el velo que cubre y no deja ver de las cosas, con el fin de poder conocerlas.

**Desvelamiento crítico.** Acción que los hombres y las mujeres deben ejercer para retirar el velo (lo que oculta) que no los deja ver y analizar la verdad de las cosas. Llegar al fondo de las cosas, conocerlas, descubrir lo que hay en su interior, actuar sobre lo que se conoce para transformarlo. Para Freire un conocimiento crítico (desvelamiento crítico) exige la acción transformadora.

**Devenir.** Venir a ser, que está en continuo movimiento, que se convierte en algo nuevo.

**Dialéctica.** Concepción filosófica según la cual el mundo se encuentra en constante cambio. Las leyes fundamentales de la dialéctica son: todo se relaciona (principio de la totalidad); todo se transforma (principio del movimiento); los cambios cuantitativos generan cambios cualitativos; existe el principio de la contradicción, que significa la unidad y la lucha de los contrarios. La contradicción es la base de la dialéctica (Véase "Método dialéctico" y "Relaciones dialécticas").

**Dialéctica hegeliana.** Es la filosofía hegeliana. Friedrich Hegel (1770-1834) fue un filósofo alemán que identificó la naturaleza y el espíritu con un principio único, en movimiento, de tesis, antítesis y síntesis. Es una característica del pensamiento.

**Diálogo** "es el encuentro de los hombres mediatizados por el mundo para dar nombre al mundo" (PO, 107). Freire propone cinco condiciones, de contenido de la subjetividad, para que se constituya una auténtica comunidad dialógica: amor, humildad, fe en el hombre, esperanza y pensamiento crítico. (PO, 97 y sig.; CTPL, 82-83 y EeM, 12, 68).

**Diálogo-antidiálogo.** Los hombres y las mujeres al reflexionar sobre su práctica (sobre su trabajo cotidiano) y al actuar sobre ella, para transformarla, necesitan comunicarse, ponerse de acuerdo entre sí, estar dispuestos a escuchar otras opiniones, a constatar si lo que se está haciendo es realmente positivo, tratar de aceptar que nadie tiene la verdad absoluta e inclusive aceptar que tal vez estemos equivocados. Es actuar y pensar como sujetos y permitir que otras personas que nos rodean también sean sujetos críticos. Esta acción es llamada por Freire diálogo, la cual sólo es posible en la educación liberadora (problematizadora). La posición contraria es el antidiálogo (la educación bancaria).

**Dialogicidad** "es una exigencia de la naturaleza humana y también un reclamo de la opción democrática del educador. No hay comunicación sin dialogicidad y la comunicación está en el núcleo del fenómeno vital". (SM, 74).

**Didáctica.** Se refiere al acto educativo, al proceso como el maestro y los alumnos estudian y aprenden.

**Dimensiones afines del conocimiento.** Aquellos aspectos de otras cosas, que son similares al conocimiento estudiado. Son aspectos importantes y parecidos con aquellos aspectos del conocimiento que se está estudiando.

**Disciplina intelectual.** Adquirir hábitos de reflexión, obligarse a pensar con orden, teniendo ideas claras, estudiando con orden y entendiendo lo que se lee.

## E

**Educación** "es una situación gnoseológica" (EC, 90). "Es comunicación, es diálogo, es un encuentro de sujetos interlocutores que buscan la significación de los significados" (EC, 77). "La educación, como formación, como proceso de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje, ha llegado a ser, a lo largo de la aventura de los seres humanos en el mundo, una connotación de su naturaleza, gestándose en la historia, como la vocación de humanización". (PyE, 24).

**Educación bancaria.** "Bancario" literalmente significa "que se refiere al banco". Para éste término, Paulo Freire, dio un significado nuevo designando la concepción de la educación que deposita nociones en la mente de educando, de la misma forma en que se hace un depósito en el banco. Se denomina de esta forma a todo tipo de educación en donde el maestro es el que dice la última palabra y los alumnos sólo pueden recibir y aceptar pasivamente lo que el maestro dice. De esta forma, el único que piensa es el maestro y los alumnos sólo pueden "pensar" de acuerdo a lo que éste dice. Así, los estudiantes tienen la única misión de recibir los depósitos que el maestro hace de los conocimientos que él posee (como sucede cuando se va al banco a depositar dinero). La educación bancaria es domesticadora porque lo que busca es controlar la vida y la acción de los estudiantes para que acepten el mundo tal como éste es, prohibiéndoles de esta forma que ejerzan su poder creativo y transformador sobre el mundo. La educación bancaria "es el

acto de depositar, en que los alumnos son recipientes pasivos de los depósitos del educador" (MENS, 108).

*Educación o práctica domesticadora.* Independientemente de la conciencia o no que tengan los educadores de esto, "tiene como connotación central la dimensión manipuladora en las relaciones entre educadores y educandos, en que obviamente los segundos son los objetos pasivos de la acción de los primeros" (LILyPE, 70). (Véase "Educación bancaria").

*Educación o práctica liberadora.* Es aquella práctica político-pedagógica que desarrolla la toma de conciencia, es decir, aquella en la que "se da la práctica del desvelamiento de la realidad" y conjuntamente "constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de la transformación de la realidad" opresora, en vistas a construir una sociedad menos injusta, menos discriminadora, más humana. La educación liberadora es histórica, es decir que se da en el tiempo-espacio y por lo tanto ha de ir siendo recreada según las demandas de las nuevas relaciones humanas que vayan instaurándose. Por esta razón, tiene el carácter de educación permanente.

*Educación problematizadora.* Es la concepción de la educación opuesta a la concepción bancaria. En esta concepción el educador propone (no impone) al educando el contenido de estudio a ser hecho a partir de las propias palabras generadoras del educando, para que él mismo pueda sugerir - junto con el educador - la primera visión del contenido, pasando de una visión mágica a una visión científica, de una "doxa" para el "logos". La educación problematizadora está fundada sobre la creatividad y estima una acción y reflexión auténticas sobre la realidad y responde, así, a la vocación de los hombres que solamente son auténticos cuando se comprometen en la transformación de la realidad. Debido a esa relación dialéctica, la "educación para la liberación se constituye como un acto de saber, un acto de conocer y un método de transformar la realidad que se busca conocer" (ACAA, 18).

*Educador-educando* Freire prefiere hablar en estos términos y no en los términos tradicionales de maestro-alumno, para hacer énfasis en la necesidad de crear una nueva relación entre los seres humanos que participan en la educación como sujetos, para resaltar el hecho de que el alumno (el educando) y el maestro (el educador) aprenden

conjuntamente, intentan conocer para transformar la sociedad en la que viven y no la aceptan tal como es.

**Elitismo.** Se refiere al sistema que favorece solamente a un grupo de personas, las elites. Las elites son las clases más cultas de una sociedad. En las sociedades tradicionales, eran constituidas por la aristocracia, de la cual hacían parte los nobles, vencedores de guerra y grandes propietarios. En las sociedades industriales, ellas se convirtieron en detentoras del saber técnico, político e intelectual, no obstante dependían de las elites económicas (Véase "Elitista").

**Elitista.** Se refiere a todo aquello que favorece solamente a un grupo de personas. La educación, por ejemplo, es elitista cuando solamente favorece a una minoría que logra llegar a la universidad. (Véase "Elitismo").

**Emerción** es la capacidad de inserción en la realidad que se va revelando (PO, 132). Ella resulta de la "toma de conciencia de la realidad de la situación" (PO, 133).

**Enseñar.** Es "hacer posible que los educandos, epistemológicamente curiosos, se apropien de la significación profunda del objeto de la única manera como, aprehendiéndolo, puedan aprenderlo". (PyE, 79). "Enseñar no existe sin aprender y viceversa y fue aprendiendo socialmente como, históricamente, mujeres y hombres descubrieron que era posible enseñar" (PA, 25).

**Épocas históricas** "son las sucesiones continuas de las épocas caracterizadas, cada una de ellas, por las aspiraciones, necesidades, valores, temas en busca de plenitud" (MENS, 54).

**Especialistas.** Los que se sienten especialistas en algo, conocedores y estudiosos de un campo en especial, pero que adoptan una actitud prepotente (de "sabelotodo") y dogmática (poseedores de la única verdad). Éstos pueden ser llamados de especialistas.

**Esperanza** "No entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por hacerla mejor, sin esperanza y sin sueño. La esperanza es necesidad ontológica; la desesperanza, esperanza que, perdiendo la dirección, se torna distorsión de la necesidad ontológica". (PE, 10). Como contenido de la subjetividad proviene de asumir y tomar conciencia de la inconclusión humana: "Al asumir de forma crítica mi inconclusión me inserta necesariamente en la búsqueda permanente. Lo que me hace esperanzado no es tanto la certeza de los hallazgos, sino moverme en la búsqueda. No es posible buscar sin esperanza;

ni, tampoco, en la soledad". (SM, 87). "Mi esperanza parte de mi naturaleza en tanto proyecto". (SM, 75).

**Espíritu investigador.** Tener curiosidad y ser ordenados para conocer el fondo de las cosas. Estudiar sistemáticamente, no permanecer en la superficie de las cosas, poseer disciplina intelectual.

**Estar siendo.** La palabra "estar" da un significado dinámico, de proceso, de evolución, al "ser" cuya connotación es estática.

**Estudiar** "es percibir el condicionamiento histórico-sociológico del conocimiento. Es buscar las relaciones entre el contenido en estudio y otras dimensiones afines del conocimiento,....es una forma de reinventar, de recrear, de describir, tarea de sujeto y no de objeto" (LLyPL, 48-49). "Estudiar, es también, y sobre todo, pensar la práctica, y pensar la práctica es la mejor manera de pensar correctamente". (LLyPL, 51). "Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas" (LLyPL, 53).

**Estudiar el estudio.** Profundizar en las ideas de fondo del texto, estudiando la forma en que fue escrito, profundizando en lo que estudió el autor del texto para poder escribirlo, en qué forma estudió el autor para escribirlo.

**Existencia** "es un modo de vida propio del ser que es capaz de transformar, producir, decidir, crear y de comunicarse" (ACL, 56).

**Existencialismo.** Doctrina filosófica que elige como objeto de reflexión el hombre en su existencia concreta - el "ser-en-el-mundo" - a partir de la cual el hombre, no más portador de una esencia abstracta, surge como el señor de su propio destino, aunque sometido a las limitaciones de la realidad.

**Existencializar** es "realizar la vocación ontológica" (PEH, 127).

## F

**Falsa generosidad.** El opresor intenta demostrar su "generosidad" dando dádivas, distribuyendo algo de su riqueza. Pero olvida que su riqueza es fruto del trabajo explotado a los pobres. Para tranquilizar su conciencia busca ser generoso, pero es falsamente generoso, porque da algo que en realidad no es suyo y lo da porque se siente culpable, no porque sea realmente sincero.

*Fenomenología.* Corriente filosófica que se preocupa en describir todo lo que existe, estudiando los fenómenos tal como ellos se manifiestan en la conciencia. En griego, fenómeno significa todo lo que es percibido por los sentidos y por la conciencia.

*Focalista.* Que no ve sino un punto (un ángulo, una parte) de las cosas.

*Fugas del texto.* Cuando en un texto hay ciertas partes o ciertos momentos en los cuales el autor (o el lector) escapa, sale de la idea central que está analizando; cuando habla de algo que no está relacionado con la idea principal.

*Futuridad.* Neologismo creado por Paulo Freire y que significa "estar en situación en el futuro".

## H

*Hiato dialéctico* "es el 'espacio' ideológico en que se encuentran las clases dominadas, en su experiencia histórica, entre el momento en que, en cuanto 'clase en sí', no actúa de acuerdo con su ser, y el otro momento en que, asumiéndose como 'clase para sí', perciben la tarea histórica que les es propia". (LLyPL, 42).

*Historia* es "el tiempo de los acontecimientos humanos" (EC, 86). Es "tiempo de posibilidad, lo que significa el rechazo de cualquier explicación determinista, fatalista de la historia. (PyE, 33). "Es la posibilidad que creamos a lo largo de ella, para liberarnos y así salvarnos". (PyE, 39-40).

*Hombre* es "un ser en el mundo y con el mundo de raíces espacio-temporales" (CTPL, 37).

*Hombre alienado* es el "hombre nostálgico, incapaz de comprometerse con el mundo" (CTPL, 93).

*Hominización.* Término usado por T. de Chardin y que designa al momento "a partir del cual los seres humanos se vuelven capaces de desvelar la realidad sobre la cual actúan, de conocerla y de saber que la conocen". (LLyPL, 92). "El hombre primitivo vivió bajo el tiempo, y cuando tuvo conciencia del tiempo se historicizó" (EeM, 31). Esta Hominización es el origen y condición necesaria para la concientización, en torno de la cual gira toda la propuesta pedagógica freireana.

*Humanización - deshumanización.* La humanización es el camino por el cual los hombres y las mujeres pueden llegar a ser conscientes de sí mismos, de su forma de actuar

y de pensar, cuando desarrollan todas sus capacidades pensando no solamente en si mismo, sino de acuerdo con las necesidades de los demás. En las sociedades en que las personas no pueden pensar libremente (están alienadas) y están obligadas a pensar de una determinada manera o ni siquiera pueden pensar porque no tiene qué comer. En este caso, hay personas que ni siquiera piensan, que han sido convertidas en simples "objetos", en instrumentos que producen riquezas. Pero hay otras personas, las que se benefician de esta situación, que sólo piensan en ellas mismas y en sus familias, sin importarles lo que pasa con los demás. Humanización y deshumanización "son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y concientes de su incompletud. Pero, si bien ambas constituyen una posibilidad sólo la primera parece constituir la vocación del hombre" (PO, 48). La deshumanización es "una distorsión de la vocación de ser más; distorsión posible en la historia pero no es una vocación ontológica" (PO, 48). Aunque la deshumanización sea real en la historia, sin embargo, no es un destino contra el cual no se pueda luchar, sino "el resultado de un 'orden' injusto que genera violencia por parte de los opresores, la cual, a su vez, genera el 'ser menos'" (PO, 48).

## I

*Ideología.* Es la forma en que toda persona interpreta su vida y al mundo, interpretación que puede ser crítica y organizada o, por el contrario, desorganizada y no conciente. De acuerdo con esa forma de interpretación, las personas suelen ordenar su comportamiento, aunque esto no se haga de forma conciente. "Las ideologías [se encarnan en formas especiales de conducta social o individual que varían de tiempo-espacio a tiempo-espacio". (PyE, 35-36). (Véase también "condicionamiento ideológico", "ideología burguesa" e "ideologizado").

*Ideología burguesa.* La concepción de la vida, de la sociedad, del trabajo que tiene un burgués; o sea, la persona que posee riqueza y explota a los que son pobres debido a la situación de injusticia impuesta por la sociedad manejada por los burgueses. (Véase también "condicionamiento ideológico", "ideología" e "ideologizado").

*Ideologizado.* Impedido de pensar correctamente. Que no reflexiona sobre lo que se dice, que se rige por la ideología de otros, por lo que otras personas piensan y no se

interroga a sí mismo sobre lo que él podría pensar. (Véase también "condicionamiento ideológico", "ideología" e "ideología burguesa").

**Inacabados, inconclusos** (en proyecto). Los seres humanos se van formando en sus relaciones sociales. Siempre podrán saber, descubrir, hacer cosas nuevas, diferentes; no se puede decir que sean obras "terminadas", sino, que por el contrario, son seres en proyecto, en cambio constante.

**Inédito viable.** El inédito viable es la nueva posibilidad de solución para ciertos problemas que se revelan más allá de las "situaciones-límite", cuando el máximo de "conciencia posible" del hombre consigue observar más allá de lo visual de la "conciencia efectiva". Es el devenir, el futuro a construir, la futuridad a ser creada, el proyecto a realizar. En otras palabras, inédito viable es la posibilidad aún inédita de acción, "es futuridad histórica, que no puede ocurrir si nosotros no superamos la situación-límite, transformando la realidad en la cual ella está, con nuestra praxis" (ACAA, 4). El "inédito viable" es "algo que el sueño utópico sabe que existe pero que sólo se conseguirá por la praxis liberadora que puede pasar por la teoría de la acción dialógica" (PE, 195)

**Inserción** es "la fase más avanzada de la 'emersión' y resulta de la toma de conciencia de la situación. Es la conciencia histórica" (PO, 133).

**Integración** es "La capacidad de ajustarse a la realidad aumentada de la capacidad de transformarla a la que se junta la de optar, cuya nota fundamental es la criticidad" (EPL, 42).

**Intelectuales.** Aquellas personas que se dedican a trabajar sólo con la cabeza, a pensar, o sea, aquellas personas que no realizan ningún tipo de trabajo manual. Todos los hombres tienen capacidad intelectual, son intelectuales, pero desafortunadamente, debido a la forma en que está desorganizada la sociedad, sólo unos pocos - los que tienen dinero - pueden dedicarse a esta forma de trabajo. Existen diferentes formas de ejercer la función de intelectuales: algunos están al servicio de los explotados, otros al servicio de los explotadores.

#### ***Intelectual orgánico.***

Freire utiliza este concepto gramsciano para referirse a aquellos sujetos que, por su situación de clase, no participan de las condiciones de explotación, discriminación, exclusión a las que están sometidos los oprimidos. Sin embargo, estos individuos, por los

contenidos de su subjetividad y orientados por una actitud crítica ante el sistema que produce opresión, son capaces de reconocer la injusticia que la dinámica sistémica impone a parte de la población. Estos sujetos, que asumen la visión crítica desde el horizonte de la opresión, pueden constituirse en "aliados" de los oprimidos y compartir la lucha de los oprimidos por restaurar su humanidad negada. Su participación solidaria, dialógica debe orientarse -según Freire- en el sentido de devolverle a las masas de forma organizada lo que ellos reciben de éstas de forma confusa.

**Intelectualistas.** Se refiere a un tipo de intelectual que tiende a distorsionar las cosas con base en la supuesta preponderancia de lo intelectual sobre los sentimientos.

**Invasión cultural.** Invasión cultural es la penetración, en una sociedad cualquiera, de una cultura extraña que la invade y le impone su manera de ser y de ver el mundo. Para Paulo Freire "es la penetración de los invasores en el contexto de los invadidos, sin respeto a la potencialidad del ser, imponiéndoles su visión del mundo, frenando su creatividad e inhibiendo la expansión de los invadidos" (PO, 186).

**ISEB.** El ISEB, Instituto Superior de Estudios Brasileños, fue creado por Jusélio Kubitschek, en julio de 1955, siendo cerrado en abril de 1965 por el golpe militar. Estaba constituido por intelectuales que buscaban difundir las ciencias sociales como instrumento de análisis y de comprensión crítica de la realidad brasileña, como Álvaro Vieira Pinto, Hélio Jaguaribe, Nelson Werneck Sodré y Roland Corbisier. El "isebianismo" se caracterizó por valorizar el papel de la conciencia y de la ideología del desarrollo brasileño. Buscaba construir un pensamiento brasileño autónomo y no alienado. Los críticos del "isebianismo" intentaban mostrar sus presupuestos "liberales", es decir, la "alianza de clase" en la realización del desarrollo nacional.

**Izquierdistas.** Personas de izquierda, marxistas o radicales. Como en el caso de los "especialistas", los izquierdistas pueden asumir una postura dogmática y prepotente ante los conflictos sociales, apoyándose en las lecturas rígidas de las personas que defienden los intereses de los oprimidos.

## L

**Libertad** es "una conquista y no una dádiva, ella exige una investigación permanente. Investigación permanente que sólo existe en el acto responsable de aquel que

la realiza. Nadie posee la libertad, como condición para ser libre; al contrario, se lucha por la libertad porque no se posee. La libertad no es un punto ideal, fuera de los hombres, frente al cual los hombres se alienan. No es una idea que se hace mito. Es una condición indispensable al movimiento de investigación en el cual los hombres están insertos porque son seres inconclusos" (PO, 53).

**Liberación** Para Freire éste es un concepto muy amplio y muy concreto. Se traduce en la ruptura de las amarras estructurales que impiden a los seres humanos "ser más". Es el resultado de la acción de la comunidad de oprimidos y oprimidas, que en diálogo intersubjetivo ha tomado conciencia de esta situación, genera interrelaciones simétricas, que se organiza táctica y estratégicamente para cambiar las estructuras que los oprimen y que elaboran un proyecto factible en función de la realidad propia de cada contexto y circunstancia histórica.

**Liberación auténtica** "es una praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (PO, 50).

**Líder populista** es el "mediador de las relaciones entre las elites oligárquicas y las masas populares" (PO, 183).

**Liderazgo revolucionario** es aquel que tiene, en los oprimidos, los sujetos de la acción liberadora y, en la realidad, la mediadora de la acción transformadora de ambos" (PO, 160).

**Lucha** "es una categoría histórica. Y por eso tiene historicidad. Cambia de espacio-tiempo a espacio-tiempo. La lucha no niega la posibilidad de arreglos entre las partes antagónicas. Los acuerdos también forman parte de la lucha". (CC, 89).

## M

**Manipulación** "es una característica de la acción antidialógica. Es un instrumento de conquista que, a través de una serie de mitos, sujeta a las masas. (PO, 180).

**Método** "es la forma externa de la conciencia que se manifiesta por actos, que adquiere la propiedad fundamental de la conciencia: su intencionalidad" (CTPL, 92).

**Método dialéctico.** Aplicación de la dialéctica a la investigación científica, al estudio y al trabajo. Implica un análisis objetivo más crítico de la realidad, con la finalidad no sólo de conocerla, sino, también de transformarla. Para eso, el método dialéctico debe

evidenciar las contradicciones internas en cada fenómeno estudiado. (Véase "Dialéctica" y "Relaciones dialécticas").

**Método Paulo Freire.** "Es mucho más una comprensión dialéctica de la educación que un método de alfabetización [] vivamente preocupada por el proceso de conocer en que educadores y educandos deben asumir el papel crítico de sujetos conocedores" (PyE, 95).

**Modo de producción.** Es la forma de organización del proceso productivo, es la forma en la que la sociedad se organiza con base en las relaciones de producción, la forma en que el hombre se relaciona con la naturaleza para producir riquezas materiales. Forma por la cual una sociedad organiza la producción y la reproducción de su existencia. Un modo de producción implica medios de producción (máquinas, utensilios, materias primas, ciencia y tecnología) y relaciones de producción, por ejemplo, esclavo-señor, capitalista-asalariado, o entonces, relaciones socialistas, donde los productores son propietarios de los medios de producción.

**Mundo** es "una realidad objetiva, independiente de los hombres, posible de ser conocida" (EPL, 39).

## N

**Niveles de conciencia.** Paulo Freire distingue tres niveles de conciencia: la conciencia ingenua, la conciencia crítica y la conciencia en tránsito, que abarcan desde la conciencia y su estado natural, hasta la forma en que ella asume de manera más plena su capacidad de desvelar la realidad. No se trata, sin embargo, de niveles formales, ni de términos y contenidos ni de operacionalización

## O

**Opresor** es "el que gobierna por violencia" y "que hiere la vocación ontológica del hombre" (PO, 62).

**Oprimidos** son "los objetos de los opresores" (PO, 68). Cabe señalar que en los primeros trabajos Freire, los "oprimidos" son los explotados y desposeídos por el sistema capitalista. Esta "opresión" era visualizada por el joven Freire, como de índole económica y política. En sus trabajos más recientes, la categoría "oprimido" adquiere un alcance explícito mayor. En ella están incluidos todos los afectados por cualquier tipo de

discriminación, sea por razones de género (hombre-mujer), de preferencia de objeto sexual (homosexuales), de raza (indígenas, negros) de edad (ancianos, niños de la calle) ubicación en la escala jerárquica de poder (colonizador-colonizado, maestro-alumno, padres-hijos), ubicación en las relaciones de producción (patrono-obrero), es decir, todos aquellos que son víctimas, excluidos, por el sistema vigente.

## P

**Palabra** es "un conjunto solidario de las dos dimensiones indicotomizables: reflexión y acción. De ahí, toda palabra verdadera es praxis" (EL, 72).

**Palabra generadora.** La palabra generadora debe constituir para el grupo con el que se va a trabajar, una palabra muy utilizada dentro del lenguaje cotidiano. La condición principal para que una palabra sea generadora es que ésta debe servir para generar, a partir de ella, otras palabras (por ello se le llama generadora), con el fin de llegar al aprendizaje de la lectura y de la escritura. Aprendizaje que no puede separarse de la lectura (reflexión) y de la escritura de lo que sucede en la sociedad en donde los estudiantes y el maestro trabajan diariamente. En otras palabras, la palabra generadora debe permitir tanto una lectura lingüística como una lectura política. (Véase "Temas generadores").

**Pedagogía del oprimido** Es aquella "que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación, en la cual esta pedagogía se hará y rehará" (PO, 38).

**Pensar acertadamente** "es la práctica de pensar la práctica" (AADQN?, 65). "Forma parte del pensar acertado el gusto por la generosidad que, sin negar a quien tiene el derecho a la rabia, la distingue de la rabia irrefrenable" (PA, 36).

**Politicidad de la educación.** Se refiere a las relaciones de orden político. "Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad, que nos lleva a vivir el respeto real por los educandos al no tratar de imponerles, en forma subrepticia o en forma grosera, nuestros puntos de vista" (PyE, 42). "... al no ser neutra, la práctica educativa, la formación humana, implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, en favor de un sueño y contra otro, en favor de alguien y contra alguien. Y es precisamente ese imperativo el que exige eticidad del

educador y su necesaria militancia democrática y le impone la vigilancia permanente en el sentido de la coherencia entre el discurso y la práctica" (PyE, 43).

**Posalfabetización.** Una vez que el educando ha aprendido a leer y a escribir - tanto las letras como su práctica - deberán continuar aprendiendo, prosiguiendo sus estudios regulares o no. La posalfabetización "debe ser, igual que la alfabetización, un acto de conocimiento y no de transferencia de conocimiento. Su contenido programático, partiendo de la realidad concreta de los campesinos, debe ofrecerles la posibilidad de ir superando el conocimiento a nivel preponderantemente 'sensible' de las cosas y de los hechos, para llegar a la 'razón de ser' de los mismos". Debe ofrecerles "un conocimiento cada vez más científico de su quehacer y de su realidad". (LILyPL, 64).

**Positivismo.** Concepción filosófica según la cual el único conocimiento válido es el conocimiento experimentalmente demostrado. Los positivistas admiten que ese método debe aplicarse tanto a las ciencias humanas cuanto a las ciencias naturales.

**Posibilidades inéditas de acción** "son las soluciones practicables no percibidas" (PO, 129).

**Postura crítica.** Actitud de continua reflexión, de curiosidad ante las cosas. El deseo de conocer las cosas como en la realidad suceden. Desafiando a los demás y deseándose desafiar sin adoptar prescripciones dogmáticas. (Véase "Sectarismo").

**Práctica.** Lo que nosotros realizamos diariamente, nuestro trabajo. Se puede llamar práctica al trabajo que el maestro realiza con los estudiantes, de la misma manera que práctica es el trabajo que el estudiante hace con el maestro, el trabajo de la dactilógrafa en el escritorio, el del trabajador rural en el campo, etc. Acción, intencional o no, mediante la cual nos relacionamos con la naturaleza y con los otros seres humanos, creando, produciendo cambios en el mundo y en las relaciones intersubjetivas.

**Práctica activista.** El trabajo diario que se hace sin ninguna reflexión. Actuar sin pensar, sin intentar transformar nuestra práctica.

**Praxis.** Es la unión que se debe establecer entre lo que se hace y lo que se piensa acerca de lo que se hace. La reflexión sobre lo que hacemos en nuestra labor diaria, con el fin de mejorar dicha labor, se puede denominar con el nombre de praxis. Es la unión entre la teoría y la práctica. Concepto común en el marxismo, que es también llamado filosofía de la praxis, designa la reacción del hombre a sus condiciones reales de existencia, su

capacidad de insertarse en la producción (praxis productiva) y en la transformación de la sociedad (praxis revolucionaria). Para Paulo Freire, praxis es "la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (PO, 58).

**Prescripción dogmática.** Receta que no se puede cambiar por ninguna otra; el querer obligar a los demás a que las cosas se hagan sin reflexionar, sólo porque alguien dice que son de una determinada manera.

**Presentificar.** Ese término fue usado por primera vez por el filósofo Ernani Fiori, ligado a Paulo Freire por una gran amistad y comunión de pensamiento. La conciencia, para Paulo Freire, es la misteriosa capacidad del hombre de ponerse a distancia de las cosas para tomarlas presentes; presencia que tiene el poder de presentificar.

**Problematización.** Es la acción de reflexionar continuamente sobre lo que se dice, buscando el por qué de las cosas, el para qué de ellas. "Presentar el contenido a ser apropiado, no como ya dado, ahistórico, sino como problema a ser analizado, pensado, como propuesta de reflexión sobre la razón de ser de las cosas, generando condiciones de transformación de la realidad y de nosotros mismos.

**Problematizar** es proponer la situación como problema. La problematización nace de la conciencia que los hombres adquieren de sí mismos que saben poco con respecto de sí mismos. Ese poco saber hace que los hombres se transformen y se pongan a sí mismos como problema.

**Proceso formal de educación.** La educación que se realiza desde la enseñanza primaria hasta la universidad. Generalmente este proceso se realiza de acuerdo a los criterios y paradigmas establecidos, como verdaderos, por el sistema vigente.

**Proceso metodológico de la alfabetización.** Según el método de alfabetización de adultos propuesto por Paulo Freire, las etapas prácticas del proceso metodológico de alfabetización son las siguientes: 1ª - Levantamiento del universo vocabular de los grupos con que se trabaja. De ese levantamiento provendrán las palabras generadoras. 2ª - Selección de las palabras del universo vocabular investigado. 3ª - Creación de situaciones existenciales del grupo, situaciones locales y propias que abren perspectivas de análisis de problemas nacionales y regionales (temas generadores graduales). 4ª - Elaboración de fichas-guías. 5ª - Confección de las fichas con la descomposición en familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores (EPL, 109 y sig.). (Véase "Alfabetización").

*Proyecto revolucionario* "es un proceso en el cual el pueblo asume el papel de sujeto en la aventura de transformar y recrear el mundo" (ACL, 84).

*Pronunciar el mundo* significa denominar el mundo, dar nombre al mundo, existir con él. Según las palabras de Paulo, pronunciar el mundo "es transformarlo y transformándolo, humanizándolo para la humanización de todos" (EC, 63). (Véase "Mundo").

## Q

*Quehacer*. Contraposición de dos términos, típico del lenguaje dialéctico de Paulo Freire, lo cual pone de relieve aquello que en el pensamiento del autor es un elemento constitutivo de la praxis: acción y reflexión. El hacer no está ligado a la reflexión, es ciego. El quehacer está ligado a la reflexión, es la expresión de la praxis. En las palabras de Paulo Freire, quehacer es "la dialectización permanencia-cambio y que torna el proceso educativo 'durable' (PO, 155). Todo hombre es un ser del "quehacer", es decir, es un ser que transformando el mundo, con su trabajo, crea su mundo. La educación es un "quehacer" permanente en razón de la inconclusión del hombre y del devenir de la realidad (PO, 85).

*Quehacer radical*. El que se hace diariamente, cotidianamente. La persona que busca llegar a la raíz de las cosas, que no se deja engañar por lo que le dicen los otros, que estudia, que reflexiona.

## R

*Rabia* Freire considera que conocemos como "cuerpos concientes", es decir que en el proceso se incluyen razón y emoción. La rabia freireana es racional y emocional, es la resistencia y la indignación de los oprimidos, proveniente de la injusticia y se desarrolla en la creciente toma de conciencia de la realidad, de la apropiación, cada vez más científica, de la razón de ser de la injusticia, la explotación, la discriminación. Si bien es preciso ultrapasar el nivel estrictamente emocional para llegar a la acción racional transformadora, ésta hace anclaje en la emoción. Es "la justa ira" de los traicionados y de los engañados. De su derecho y de su deber de rebelarse contra las transgresiones éticas de que son víctimas cada vez más" (PA, 97)

**Realidad** no es sólo dato objetivo, el hecho concreto, sino, también, la percepción que el hombre tiene de ella" (ACL, 32).

**Realidad objetiva.** Es la forma como las cosas son, sin velos ni superficialidades.

**Rebelión** es "un síntoma de ascensión; una introducción a la plenitud" (EPL, 92).

**Reflexión crítica.** Es una expresión muy utilizada por Freire para ser riguroso (subrayar, darle mucha importancia) en el estudio cuidadoso de cualquier problema, mediante el diálogo con los demás, buscando soluciones que necesita nuestro trabajo diario. Es una actitud que exige disciplina intelectual, la capacidad de "admirarse" ante las cosas, etc.

**Relación** es el "acto de aproximación del mundo realizado por seres que tienen praxis"(EACAC, 9).

**Relaciones dialécticas.** El término dialéctica expresa la conexión interna y dinámica que existe entre las diferentes cosas que conforman una acción. Parte de la idea de que todo aquello que está vivo está compuesto por factores y fuerzas opuestas entre sí y la constante conexión entre estos factores desencadenando un intercambio constante. Por ejemplo, existen relaciones dialécticas entre el hombre y la naturaleza, entre el pensar y el actuar. Esto, tomando en cuenta que lo que ocurre en una parte también ocurre en la otra. Si la sociedad cambia -por ejemplo, en su proceso productivo dejando de existir las relaciones de explotación- el hombre y la mujer de esta sociedad también cambian. De esta forma, esto sucede entre el pensar y el actuar. (Véase "Dialéctica" y "Método dialéctico").

**Revolución.** Toma violenta del poder para efectuar cambios profundos en las estructuras socioeconómicas y políticas. Una revolución depende de condiciones objetivas (crisis política, estado caótico de la economía) y condiciones subjetivas (una clase revolucionaria, un partido). Se habla igualmente de revolución técnico-científica, y revolución industrial y en revolución cultural, entendiéndose con esto un avance importante ocurrido en esas esferas en un determinado momento histórico. Revolución democrática es una revolución ejercida por la fuerza de la organización y lucha de los trabajadores, sin el uso de métodos violentos. Para Paulo Freire revolución es el "proceso crítico que se lleva a cabo con la ciencia y la reflexión" (ACL, 87).

**Revolución amorosa** Freire usa el adjetivo "amoroso" con una nueva acepción, donde más que el afecto es el amor que se constituye, en este caso, en el principio de la revolución.

**Revolución cultural** "es la continuación necesaria de la acción cultural dialógica a ser realizada en el proceso anterior a la toma del poder" (ACL, 193). "Es el esfuerzo máximo de concientización que es posible desarrollar a través del poder revolucionario, buscando llegar a todos, sin importar las tareas específicas que éste tenga que cumplir (PO, 189).

## S

**Sectarismo.** Fanatismo, partidismo férreo. El sectarismo se manifiesta habitualmente a través del dogmatismo, de la negación de las condiciones concretas necesarias para operar cambios y de intolerancia con relación a las ideas ajenas. (Véase "Postura crítica").

**Ser más** es "el objetivo básico de la búsqueda permanente del hombre como ser incompleto" (PEH, 127). Esta vocación de ser más [ ] exige libertad, posibilidad de decisión, de elección, de autonomía [ ] es preciso que participen constantemente en el dominio político, rehaciendo siempre las estructuras sociales, económicas, en que se dan las relaciones de poder y se generan las ideologías. (PyE, 13)

**Significación perspectiva.** Carácter normativo, esperar que las cosas se hagan como se indican, sin reflexionar de acuerdo con los problemas que la práctica diaria presenta, sin recrearlas o reinventarlas.

**Síntesis cultural,** que es lo opuesto a invasión cultural, "consiste en la incidencia de la acción de los actores sobre la realidad que debe ser transformada con vistas a la liberación de todos los hombres" (PO, 219). En este sentido, toda revolución auténtica debe ser revolución cultural.

**Situaciones-límites.** "...hombres y mujeres, como cuerpos concientes, conocen mal que bien sus condicionamientos y su libertad... en su vida personal y social encuentran obstáculos, barreras, que es preciso vencer. A esas barreras las llama 'situaciones-Límites'" (PE, 194). Ante ellas pueden haber dos actitudes: aceptación del obstáculo que no pueden superar o, cuando lo entendieron en su esencia y es percibido en forma crítica, como algo

que es necesario romper, superar, mediante "actos límite" (Véase "Actos-límite"). Cuando las "situaciones límite" son percibidas y existe el impulso de actuar para su superación se descubre el "inédito viable" (Véase "inédito viable" y "utopía"). Son las situaciones que desafían de tal forma a la práctica de los hombres que es necesario enfrentarlas para proseguir. Para Paulo Freire, ellas no deben ser contorneadas, sino analizadas, enfrentadas y estudiadas en sus múltiples contradicciones a riesgo de reaparecer más adelante con fuerza redoblada. Para Paulo Freire "no son las situaciones insuperables, más allá de las que no existiría otra cosa. Ellas no constituyen un freno como cualquier cosa que no pueda tener posibilidades de superación. En el comienzo de la percepción crítica, en la misma acción se desarrolla un clima de esperanza y de fe que lleva a los hombres a empeñarse en la superación de las situaciones-límites"(PO, 120).

**Socialización.** Es la forma como las personas se adaptan a la sociedad en que viven, la forma cómo entran en contacto unas con las otras. También puede ser entendida como democratización, por ejemplo, cuando hablamos en socialización de los medios de producción.

**Sociedad revolucionaria.** Es la nueva sociedad que los hombres y las mujeres tienen que construir en que las relaciones sociales de producción ya no sean de explotación, sino de igualdad y de colaboración entre todos.

**Sociedades complejas.** Toda sociedad tiene formas muy complicadas de organización, pero los países desarrollados creen que solamente sus sociedades son complejas.

**Soñar** "no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir... el sueño también [es] un motor de la historia". (PE, 87).

**Subjetivista.** La persona que sólo piensa pero que nunca actúa, que siempre habla pero no aporta nada a la transformación de la práctica.

**Suicidio de clase.** Esta expresión es una metáfora que significa que los hombres y las mujeres que quieren participar en la construcción de una sociedad revolucionaria deben matar en sí sus deseos de ser explotadores. Expresión utilizada por Amílcar Cabral, revolucionario de Guinea-Bissau, para designar la actitud de los hombres que, a pesar de

ser provenientes de las clases dominantes, se comprometen en la lucha por la liberación de los oprimidos. Es con el mismo sentido que Marx emplea la expresión tráfuga de clase.

**Sujeto.** Término que designa al individuo consciente y capaz de actuar autónomamente. Se opone a la palabra objeto, que remite a aquello que no tiene conciencia, no actúa y es manipulable. (Véase "Alienación").

## T

**Temas de una época** "es la representación concreta de las ideas, los valores, las concepciones y esperanzas como, también, los obstáculos a 'ser más' para los hombres" (PO, 122).

**Temas generadores** son los temas elegidos del universo vocabular de los grupos con que se trabaja en el proceso de alfabetización. (EPL, 113). (Véase "Palabra generadora").

**Teología de la liberación.** Es una concepción progresista de la teología y del papel social y político de la Iglesia, desarrollada, sobre todo, en América Latina, que defiende el compromiso de los cristianos en la lucha por la liberación. Se opone a la teología dogmática, que establece un rígido código de conducta para los cristianos, basado en la defensa de la tradición, de la familia y de la propiedad privada. La Teología de la Liberación adopta el método dialéctico para el análisis de la realidad. "La teología de la liberación [ ] representa una ruptura radical con esa forma mágico-mítica de religiosidad y, hundiendo sus raíces en la experiencia concreta tiempo-espacial, de los hombres y de las mujeres, del pueblo de Dios, habla de otra comprensión de la historia, en verdad hecha por nosotros" (PyE, 37).

**Teoría del conocimiento.** También llamada gnoseología, la teoría del conocimiento puede ser entendida como el campo de estudio de la filosofía que se cuestiona sobre la posibilidad y la viabilidad del conocimiento, sus procesos y sus finalidades. Algunos la llaman epistemología, aunque ésta es más restrictiva, pues, como la epistemología de la palabra indica, epistemología significa teoría de las ciencias. Los positivistas reducen la teoría del conocimiento a la epistemología porque sólo aceptan como válido el conocimiento científico. (Véase "Positivismo" y "Categorías").

**Teorizar.** Según Paulo Freire, teorizar es "contemplar" (EPL, 93).

**Texto y contexto.** Aprender a leer y a escribir no implica por sí sólo el desarrollo de la capacidad de reflexión. Una lectura no crítica separa el texto y el contexto, transformando el texto en un discurso abstracto, sin vinculación con la realidad. Por el contrario, leer es pronunciar el mundo, codificarlo, para, finalmente, conocerse a sí mismo. La vinculación entre el acto de leer y la realidad permite que ocurra un proceso verdadero de conocimiento, transformador del hombre y del mundo.

**Toma de conciencia** ("*prise de conscience*"). La "*prise de conscience*" es una etapa de la concientización, pero no es la concientización. La concientización es la toma de conciencia que se profundiza; es el desarrollo crítico de toma de conciencia. La concientización implica acción y la toma de conciencia no. (Véase "Concientización").

**Transitividad crítica.** Es uno de los grados de la conciencia. "...se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas. Por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales". EPL, 55. Es una "característica de la mentalidad más legítimamente democrática". EPL, 57. Es el máximo grado de conciencia posible y culmina en la conciencia política.

**Transitividad ingenua.** "...se caracteriza, entre otros aspectos, por la simplicidad de la interpretación de los problemas; por la tendencia a juzgar que el tiempo mejor fue el 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 temor emocional; por la práctica no propiamente del diálogo sino de la polémica; por las explicaciones mágicas". EPL, 54.

**Transferecia de conocimiento.** Es el acto de depositar ideas sobre los alumnos sin permitirles que piensen y analicen lo que se les está diciendo.

**Transformar el mundo** "es humanizarlo" (ACL, 60). (Véase "Mundo").

**Tránsfuga de clase.** (Véase "Suicidio de clase").

## U

**Unidad en la diversidad,** "es una imposición de la propia lucha" (SM, 69). "...incluso reconociendo que las diferencias entre las personas, grupos, etnias, pueden

dificultar un trabajo en unidad, ella es posible. Más aún: es necesaria, considerando la coincidencia de los objetivos por los que los diferentes luchan. La igualdad *en los y de los* objetivos puede viabilizar la unidad en la diferencia" (SM, 68).

*Uníversono temático de una época* "es constituido por el conjunto de temas que se integran (PO, 123).

*Uníversono temático mínimo* "es constituido por la interacción que los temas generadores ejercen uno sobre otros" (PO, 127).

*Utopía* es la "dialéctica entre el acto de denuncia del mundo que se deshumaniza y el anuncio del mundo que se humaniza" (DESM, 43). "Es la dialectización de los actos de denunciar [ ] la estructura deshumanizante y de anunciar la estructura humanizante. Por esta razón la utopía es también un compromiso histórico" (CTPL, 27).

## V

*Verbalismo.* (Véase "Activismo").

*Violencia,* según Paulo Freire es, esencialmente, la prohibición de ser a que se sujetan los individuos.

*Visión de fondo de la conciencia.* Los hombres y las mujeres no son tan ingenuos como algunos creen; se dan cuenta de muchas cosas y tienen la capacidad de llegar al fondo para analizar las cosas actuando sobre ellas críticamente.

*Visión focalista.* Para Paulo Freire, "cuando los hombres, no percibiendo la realidad como totalidad en la cual se encuentran las partes en proceso de integración, se pierden en una visión 'parcializada' (focalista) de la realidad, por la cual él no es capaz de ejercer una acción auténtica sobre la misma realidad" (EC, 36).

*Visiones abstractas.* Tener ideas que no dicen nada, que no nos ayudan a resolver los problemas del trabajo - práctica - diario, que no tienen ninguna vinculación con éste.

*Visiones de fondo.* Para Freire, "en la medida en que los hombres, reflexionando, contemporáneamente sobre sí mismos y sobre el mundo, aumentan el campo de su percepción dirigen sus objetivos 'percibidos', que, hasta aquel momento, no se destacaban, no eran considerados 'así', aunque presentes, a eso que Husserl llama 'visiones de fondo'. Así, en las visiones de fondo, destacan los hombres los objetos percibidos y vuelven sobre ellos sus flexiones" (PO, 97)

*Vocación histórica del hombre.* Para Freire es "ser más" (PO, 101).

*Vocación ontológica del hombre.* El llamado que sienten los hombres y las mujeres desde dentro de sí mismos para que se conviertan en personas capaces de pensar y transformar su sociedad y de transformarse en seres para sí mismos. La vocación histórica del hombre es "ser sujeto" (CTPL, 37).