

Carlos Díaz Marchant

***De la Liberación
a la Esperanza:
Paulo Freire y su
Educación Popular***

EDICIONES

olejnik

Ediciones Olejnik se propone difundir, de acuerdo con una concepción inspirada en el rigor académico y el pluralismo doctrinario, investigaciones realizadas en el área de las ciencias sociales y disciplinas conexas -sean de carácter filosófico, sociológico, histórico o dogmático- jurídico- para contribuir al desarrollo del pensamiento y promover la crítica de las ideas y el debate ideológico.

***De la Liberación a la Esperanza:
Paulo Freire y su Educación Popular***

COLECCIÓN CIENCIAS SOCIALES

Carlos Díaz Marchant

**“De la Liberación a la Esperanza:
Paulo Freire y su Educación Popular”**

Carlos Díaz Marchant

**De la Liberación
a la Esperanza:
Paulo Freire y su
Educación Popular**



Santiago - Chile
1999

Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño de la cubierta, puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea mecánico, eléctrico, químico, óptico, de grabación o de fotocopia, sin permiso previo del editor.

© 1998 Carlos Díaz Marchant

Registro de Propiedad Intelectual, Inscripción N° 105.655, año 1998

Ediciones Jurídicas Olejnik

Merced 820, local 18

Fonos: (56-2) 638.7363 - 638.7364

Fax: (56-2) 632.0981

<http://www.olejnik.com>

e-mail: ventas@olejnik.com

Santiago - Chile

Diseño de portada: Ena Zúñiga S.

I.S.B.N.: 956-7799-03-2

1ª edición - Enero 1999

Impreso en Chile

Printed in Chile

Impresión: LOM Ediciones

**«La escuela
queremos vivirla,
no sufrirla»**

(palabras escritas
en el muro
de una escuela básica,
en Roma)

Con cariño y admiración
para Don Francesco Pedretti
y el COE,
quienes diariamente
con mucho esfuerzo y amor,
ayudan al crecimiento y desarrollo
de los más desposeídos.

PRESENTACION

Escribir -en estos días- sobre Freire y su pedagogía tal vez parezca anacrónico, precisamente cuando vocablos como «concientización», «oprimido», «opresor», «liberación», «educación política», no son los más recurrentes al momento de estudiar y analizar las actuales tendencias internacionales en educación. Mas bien éstas parecen expresiones de un tiempo ya determinado y - para muchos - completamente superado. Sin embargo no por ser «majadero» he considerado oportuno retomar a Freire y analizar sus planteamientos pedagógicos después de más de 25 años que escribiera su obra cumbre «*Pedagogía del oprimido*», pues surge la necesidad de replantearse la importancia del aporte entregado por este autor y por ello haré un análisis de tipo comparativo que permita conocer su pensamiento y su obra, desarrollada en distintos lugares del mundo, a través del tiempo.

No es fácil realizar el estudio y seguimiento de un autor que ha escrito durante tantos años y en diversos países; que ha dado a conocer sus ideas y enfoques por el mundo en múltiples encuentros, seminarios y debates; que ha logrado entrelazar en forma directa una teoría singular y específica con una práctica real y concreta en diversas naciones y continentes; un autor que se ha mantenido vigente a través del tiempo, precisamente - entre otras razones - gracias a esta unidad teórico práctica de su trabajo, lo que le ha permitido ir enriqueciendo sus ideas a la luz de los resultados obtenidos.

El presente es un trabajo que pretende servir como documento de acercamiento para quienes deseen un estudio posterior y más profundo sobre Paulo Freire. La intención no es otra que la de ser una ayuda para aquellos que, desconociendo a este autor, quieran indagar sobre sus planteamientos y propuestas. Con este estudio no pretendo hacer un análisis completo o exhaustivo de toda la obra Freiriana, sino lo que trato es poder analizar la continuidad histórica de una categoría específica (educación popular), para que - a través de una comparación - se puedan rescatar aquellos aspectos que permitan conocer los nuevos postulados de su obra.

Pasados los tiempos en que se cuestionaba fuertemente la importancia de la escuela, inclusive postulando su término inmediato, en los últimos años hemos sido testigos de una valoración cada vez mayor hacia esta instancia educativa. Este es, sin lugar a dudas, un aspecto de innegable importancia para todos quienes se preocupan del problema educacional. Es más: la necesidad que surge entonces es precisamente la de buscar aquellas metodologías, estrategias y dinámicas que permitan optimizar el trabajo realizado en la escuela, con el objeto que sea cada día más eficaz y eficiente en su tarea, no sólo de educar a los niños y jóvenes que allí asisten, sino también ser un importante referente (en lo educacional) para cada uno de los padres y familias del sector donde está inserta. Probablemente también aquí Paulo Freire tiene algo que decir y este estudio tratará precisamente de rescatar - para el posterior análisis - aquellos aspectos que están directamente ligados con esta materia.

Escribo este trabajo pensando en todos aquellos educadores jóvenes que no tuvieron posibilidad de conocer lo que fue el movimiento de educación popular en América Latina durante los años sesenta, y que por lo mismo muy poco saben o conocen acerca de este autor; lo escribo también pensando en tantos maestros

y maestras de mi patria que desde hace décadas trabajan férreamente por mejorar la educación en mi país; y no puedo dejar de hacerlo pensando en los niños de nuestras escuelas, quienes no son culpables ni responsables de los grandes problemas y déficit que ha tenido siempre nuestro sistema de educación pública pero que sin embargo, ciertamente se merece todo el esfuerzo y dedicación que diariamente pueden entregar sus maestros.

El autor

INTRODUCCION

Paulo Freire es el educador brasileño más famoso, y con toda seguridad uno de los representantes más destacados que ha surgido en la pedagogía latinoamericana de este siglo. Conocido fundamentalmente a través de su obra escrita el año 1970 y titulada «*Pedagogía del oprimido*», Freire aparece ligado a la corriente de educación popular surgida en el continente latinoamericano durante los años sesenta. Aquí los grupos de base que realizan programas con este tipo de educación siempre han tenido como referencia a Paulo Freire, ya sea para adoptarlo, adaptarlo o superarlo. Es en esta región donde en los últimos veinte años la educación popular ha experimentado un fuerte desarrollo, el cual se vió incrementado gracias al apoyo político y económico entregado por algunos gobiernos de la zona. Por su parte Freire, después de la experiencia brasileña y chilena (en cuyo contexto nace precisamente «*Pedagogía del oprimido*») ha reali-

zando diversas experiencias educativas de mucho valor en distintos países, regresando a Brasil hace algunos años para continuar aquí su obra educativa, esta vez en el estado de Sao Paulo.

Resulta significativo releer esta relación existente entre Freire y el movimiento de educación popular latinoamericano, sobre todo después de la experiencia de «Pedagogía del oprimido», en donde el autor relaciona directamente educación y liberación. En esta línea pretendo revisar la obra educativa de Freire y sus escritos pedagógicos, en particular aquellos posteriores a su obra mayor (pero teniéndola siempre presente), para clarificar aún más la relación, desarrollo y nuevas propuestas existentes, a la luz de la categoría educación popular. Por esta razón y tratando precisamente de indagar en algunos planteamientos desconocidos para muchos autores, este estudio pone especial preocupación en resaltar lo expresado por Freire después de «Pedagogía del oprimido». Esto se debe - entre otras razones - al hecho de que la relación popular viene destacada expresamente después de esta obra. Además cabe mencionar otros aspectos según los cuales es de singular importancia, presta atención a este período:

1º.- Porque el mismo Freire habla de una evolución en su pensamiento, reconociendo la

existencia de lo que llaman un «Paulo Freire de ayer» y un «Paulo Freire de hoy». Expresa al respecto: «Yo creo que el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer. El Paulo Freire de ayer no ha muerto... Pero el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia».¹ Se trata de verificar entonces si es efectiva esta premisa.

2º.- También es importante analizar este período pues el Freire posterior a «*Pedagogía del oprimido*» no es muy conocido ni citado por quienes se dedican a estudiar su obra. De hecho analizando algunos escritos de distintos autores se constata que el Freire que viene adoptado o criticado es el que se conoció a fines de los años sesenta, tomado principalmente de las ideas expuestas en sus libros «*La educación como práctica de la libertad*» o «*Pedagogía del oprimido*». Esto se podría entender y justificar si analizamos escritos de los años sesenta o comienzo de los setenta. Este es el caso por ejemplo de Jesús Arroyo con su libro «*Paulo Freire: su ideología y método*»², o bien

1.- Rosa TORRES, «Educación Popular: un encuentro con Paulo Freire». Quito, CECCA-CEDECO, 1986, p. 16.

2.- Cfr. Jesús ARROYO, «Paulo Freire: su ideología y método». Zaragoza, Hechos y dichos, 1973.

«*El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire*», de Fausto Franco.³ Lo mismo se puede decir de la obra de Sergio Sánchez titulada «*Freire: una pedagogía para el adulto*».⁴ Se pueden citar múltiples publicaciones aparecidas en esos años, y siempre aparece como referencia bibliográfica lo expresado por Freire en los textos citados anteriormente. Sin embargo lo sintomático es que al indagar en estudios realizados en años posteriores, la situación no varía. Es el caso del libro «*Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire*», de María Gómez, publicado en 1982,⁵ o «*La Pedagogía de Paulo Freire*» de Rogelio Blanco,⁶ escrito el mismo año del anterior. Pero el trabajo que refleja más claramente esta constante es uno publicado en Italia el año 1989 bajo el título «*Paulo Freire: educazione come liberazione*». Los autores son Ermenegildo Guidolin y Rocco Bello.⁷ Para la realización de esta investigación ellos utilizaron como bibliografía de base las obras escritas y publica-

3.- Cfr. Fausto FRANCO, «El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire». Madrid, Marsiega, 1973.

4.- Cfr. Sergio SANCHEZ, «Freire: una pedagogía para el adulto». Madrid, Zero, 1973.

5.- Cfr. María GOMEZ, «Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire». Madrid, Anaya, 1982.

6.- Cfr. Rogelio BLANCO, «La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora». Madrid, Zero, 1982.

7.- Cfr. Ermenegildo GUIDOLIN - Rocco BELLO, «Paulo Freire: educazione come liberazione». Padova, Gregoriana, 1989.

das por Freire sólo hasta el año 1977. Es decir, todo lo editado por el autor desde ese año hasta el momento de la aparición de este estudio no viene mencionado. En este trabajo llama también fuertemente la atención el hecho que al dar a conocer algunos datos referidos a la biografía de Paulo Freire, aparecen con mucha rigurosidad (casi con detalle) aquellos relativos a los sucesos y acontecimientos de su vida durante el primer período de su trabajo (es decir hasta el momento de su llegada a Ginebra en 1970), mientras que lo realizado entre esa fecha y la aparición de este libro (1989) viene explicitado en muy pocas líneas.

Obviamente que al observar esta situación surgen una serie de inquietudes referidas a los actuales postulados que sobre educación popular plantea el autor: ¿sus ideas y planteamientos sobre el tema son similares a aquellos que expresaba a fines de los años sesenta?, ¿existen similitudes y/o diferencias marcadas?, ¿se aprecia una continuidad clara en su trabajo?, ¿su transitar por diversos países, colaborando en experiencias y realidades educativas diversas, ha tenido alguna repercusión directa en la elaboración y reformulación de su teoría educativa?. Estas dudas e interrogantes - entre otras - son las que han motivado la realización y publicación del presente estudio, tratan-

do con esto de profundizar y difundir algo más de la vida y obra de este notable educador brasileño.

Este trabajo se edita con la esperanza que sea un aporte y una contribución concreta para los maestros y maestras que desde siempre se esfuerzan por hacer que la escuela sea un lugar de crecimiento y desarrollo para los niños que diariamente asisten a ella, especialmente los miles y miles de infantes pobres de nuestra querida América Latina y es un homenaje, también, a la memoria de este importante educador latinoamericano, a poco más de un año de su muerte.

METODO DE ESTUDIO Y SUB-DIVISION DEL TRABAJO

La investigación sigue una metodología histórico-crítica con el objeto de conocer los aspectos fundamentales de la educación popular según Paulo Freire. Para tal efecto se han determinado tres períodos dentro de su trabajo educativo, los cuales vienen desarrollados en los capítulos II, III y IV. En cada uno de éstos se hará un análisis de sus escritos más significativos y se irán presentando también - en forma paralela - los antecedentes del trabajo concreto que realiza en cada uno de los lugares donde está laborando.

Se ha denominado «primer período» al espacio de tiempo que abarca desde los inicios del trabajo pedagógico de Freire hasta la aparición de su libro «*Pedagogía del oprimido*». Cronológicamente corresponde al tiempo que va desde fines de la década del cincuenta hasta el año 1970. «Segundo perío-

do» es el que va desde esta fecha (1970) hasta el año del retorno a su tierra natal, 1980. Durante este tiempo Freire se encuentra trabajando en Ginebra, como consultor del sector educación, ante el Consejo Mundial de Iglesias. Por último el «tercer período» es el que va desde su regreso a Brasil (1980) hasta el año 1998, fecha en que publica en español su último libro titulado *«Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido»*.

Luego de esto se realiza la comparación entre cada uno de los períodos, tomando como eje central la categoría educación popular. Diversos tópicos vienen aquí analizados, permitiendo con esto conocer mucho más en profundidad el pensamiento de Freire a través del tiempo.

Se inicia todo este estudio con una visión general tendiente a entregar una clarificación conceptual del término educación popular. Junto con conocer algunas definiciones, se extraen los aspectos centrales de cada una de ellas y se dan a conocer opiniones de algunos educadores populares de base sobre este tipo de educación y la obra Freiriana.

Cabe destacar que debido a los diversos nombres con que el autor se expresa para re-

ferirse a su propuesta pedagógica se han considerado como sinónimo de «educación popular» todas aquellas denominaciones aparecidas en sus trabajos y que están referidas a su forma de concebir la educación. Es así como entre éstas encontramos educación para la democracia, educación libertaria, educación liberadora, educación al servicio de nuestro pueblo, educación problematizadora, educación de la comunicación, educación cultural popular, educación crítica y dislógica, pedagogía de la comunicación, pedagogía de la indignación, pedagogía de la esperanza, etc.

¿ QUE ES LA EDUCACION POPULAR ?

Antes de iniciar el estudio y análisis de los escritos de Paulo Freire parece necesario dedicar algunas líneas a la clarificación conceptual del término «educación popular». Para ello, antes de entregar algunas definiciones puntuales de distinguidos educadores e investigadores sobre el tema, es preciso destacar la dificultad existente entre éstos (a nivel teórico) para lograr un consenso que permita llegar a tener una conceptualización única con respecto a esta categoría. De hecho, no es fácil entregar una definición específica que abarque el conjunto de significados que a través del tiempo se ha querido expresar con el vocablo «educación popular»; su significado y la forma como se ha puesto en práctica este tipo de educación ha estado siempre en directa relación con los diversos factores propios de la realidad concreta en que se ha desarrollado. Debido a esto, las visiones, planteamientos y opiniones divergentes se repiten en todos los países; incluso en

Brasil, lugar que para muchos es la cuna de la educación popular latinoamericana.

Además si a estas divergencias teóricas existentes entre los autores, sumamos la problemática crítica y generalizada que por mucho tiempo se viene dando, debido a la incomprensión, falta de claridad y manejo de sus postulados tanto teóricos como metodológicos por parte de muchos actores de base, resulta mucho más difícil poder configurar una definición sobre este tipo de educación. Esto ha llevado a distintos grupos de educadores populares de base a «traducir» el marco teórico de la educación popular, creando verdaderas «corrientes» para las cuales «la educación popular se reduce a una serie de técnicas y dinámicas que se aprenden en talleres, de manera grupal y amena, a través de sociodramas, lluvia de ideas, tarjetas y juegos, y en donde se aprende colectivamente, sin que nadie enseñe a nadie, partiendo de <<la práctica>>, teorizando sobre ella y volviendo a ella para <<transformarla>>». ⁸ Esto queda de manifiesto al conocer distintos extractos de conversaciones o entrevistas realizadas a algunos educadores de base, anónimos, los cuales han participado en talleres de capacitación sobre edu-

8.- Rosa TORRES, «Educación popular: un encuentro con ...», p. 16.

cación popular. He aquí alguna de esas opiniones:

«En la educación popular todos podemos aportar, porque todos tenemos experiencias. Nadie enseña, mejor dicho, no hay un maestro tradicional que enseña, sino que entre todos aprendemos. Uno aprende jugando y se hacen un montón de dinámicas. Entonces, uno se divierte. Pero también hay seriedad, porque la educación popular es política».

«Las técnicas de la educación popular se basan en que hay que partir de la realidad, reflexionar esa realidad y volver a la realidad practicando, corrigiendo las fallas que se han descubierto en la reflexión. Y esto es un espiral que va siempre de esa manera: partir de la realidad, reflexionar esa realidad y volver a la realidad. Y así la gente se va educando, y resulta que se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en que nadie es el maestro y nadie es el alumno, pues todos estamos en un mismo nivel. Entonces, con estas técnicas de la educación popular es bien fácil descubrir, es bien fácil encontrar los puntos que uno quiere tocar y que uno quiere profundizar».

«Se llama <<educación popular>> porque es para el pueblo, de acuerdo a sus intereses. Se usa un método que se llama <<método dialéctico>>, que consiste en obser-

var la realidad, después analizar esa realidad y después se pasa a hacer la transformación de esa realidad ...»⁹

Llama fuertemente la atención el hecho que más que definiciones acabadas sobre el tema, los educadores de base hacen mención mayoritariamente a la técnica o metodología utilizada para implementar la llamada educación popular.

Por otra parte donde también queda de manifiesto la dificultad para determinar una definición sobre el término educación popular, es en las palabras pronunciadas por el ex ministro de educación de Nicaragua, señor Fernando Cardenal. Este, en una entrevista concedida y ante mi petición de dar una definición sobre educación popular, manifestó: «nosotros no tenemos todavía una definición. Vamos a hacer, en el nuevo instituto que he fundado, una de las investigaciones va a ser estudiar todo lo que se ha hecho en Nicaragua sobre educación popular, y a través de esa investigación vamos a sacar una conceptualización, vamos a sistematizar todo lo que se ha dicho, lo que se ha hecho, para ir acercándonos, sobretodo para dejar bien caracterizado lo que es educación

9.- *Ibidem*, p. 16-17.

popular, pero no vamos a partir de una definición». ¹⁰

Es importante destacar este planteamiento pues refleja la realidad existente, en ese momento, en un país como Nicaragua, en el cual con la llegada del gobierno Sandinista al poder (en 1979) fue estimulada y aumentada notablemente la realización de experiencias de educación popular con adultos. De hecho el vice-presidente de la república, Sergio Ramírez, expresaba en una oportunidad: «es necesario que Nicaragua entera se convierta en una gran escuela de educación popular. Una escuela permanente, que no pare nunca, que no pierda jamás su impulso, ni su entusiasmo, ni su fervor». ¹¹

Vistas las dificultades existentes para determinar el significado de educación popular, se mostrará a continuación un abanico de definiciones, amplio y variado, con la opinión que diversos autores han desarrollado sobre el tema a través del tiempo. El objeto de esto no es otro que entregar una visión general, para que - a la luz de las distintas definiciones ex-

10.- Entrevista realizada el 17 de noviembre de 1990, en la Universidad «La Sapienza» de Roma, Italia.

11.- Sergio RAMÍREZ, «O desafio da educação popular na Nicaragua», en: «Proposta» 19 (1982), 31.

puestas - podemos hacer un extracto de los aspectos fundamentales que caracterizan la llamada educación popular.

1.1.- ALGUNAS DEFINICIONES

En primer lugar es interesante conocer lo que expresa el educador Oscar Jara en uno de sus libros. Al referirse a la educación popular la considera íntimamente ligada con la acción política de las masas en pos de construir una sociedad acorde a sus intereses. Al respecto señala: «consideramos que la educación popular, la pedagogía política, no puede caracterizarse abstractamente como una «educación para la libertad»; tampoco es correcto señalar que la educación popular tiene solamente una «dimensión política». La pedagogía popular nace, se desarrolla y encuentra su sentido, sólo como parte integrante de la acción política de las masas, como una de las dimensiones de la actividad político-organizativa». ¹² Luego agrega: «hay que afirmar que la educación popular es una educación política de clase, que for-

12.- Oscar JARA, «Metodología de la educación popular». Quito, Cedec, 1983, p. 12.

ma parte de la acción organizada de las masas populares por construir una sociedad distinta en función de sus propios intereses. La educación popular es una alternativa a la educación burguesa, porque está inserta en la lucha global por una alternativa a la sociedad capitalista». ¹³

El aspecto político y el desarrollo de la conciencia de clase como función de la educación popular también está presente en un estudio posterior, en donde dos autores dan una definición bastante parecida a la de Oscar Jara. Ellos señalan: «podemos entender la educación popular como una forma de educación política, que se constituye en herramienta para el desarrollo de la conciencia de clase de los sectores populares, en los distintos niveles y campos en que se da la lucha de clases. A partir de una perspectiva popular y desde la práctica cotidiana de los sectores populares, la educación popular se orienta al desarrollo de la conciencia de clase y a la organización autónoma de aquellos. Por consiguiente, es entendida como un proyecto histórico alternativo al sistema dominante». ¹⁴

13.- Ibidem, p. 29-30.

14.- Gianotten VERA - Ton DE WIT, «Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa». Lima, Tarea, 1987, p. 62.

También es importante recordar un evento de singular importancia para la educación popular latinoamericana, el cual fue realizado entre el 24 y el 26 de junio de 1986 en la ciudad de La Habana, Cuba. Se trata del segundo Encuentro de Educación Popular de América Latina y el Caribe, el cual contó con la participación de representantes de quince países. Aquí es importante destacar las premisas o afirmaciones generales que sirvieron de base para la discusión del primer tema, titulado «la educación popular y los procesos políticos y organizativos». Estas fueron:

- 1.- La educación popular surge de la realidad del pueblo.
- 2.- Es una práctica político-histórica.
- 3.- Se desarrolla desde y para la organización popular.
- 4.- Es un proceso integral y permanente.¹⁵

Por su parte otro autor, el educador mexicano Carlos Nuñez, al referirse a la educación popular expresa que «es un proceso de formación y capacitación que se da dentro de una perspectiva política de clase y que forma parte

15.- Cfr. «Memoria del II Encuentro de Educación Popular de América Latina y el Caribe», en: «Tarea» 16 (1986), 15-20.

o se vincula a la acción organizada del pueblo, de las masas, en orden a lograr el objetivo de construir una sociedad nueva, de acuerdo a sus intereses. Educación popular es el proceso continuo y sistemático que implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización; es la confrontación de la práctica sistematizada, con elementos de interpretación e información que permitan llevar dicha práctica consciente, a nuevos niveles de comprensión. Es la teoría a partir de la práctica y no la teoría <<sobre>> la práctica». ¹⁶

En una entrevista realizada en 1986 este mismo autor manifestaba: «la educación popular no es una palabrita de moda ..., es un proceso histórico largo en el cual educadores, promotores, cuadros dirigentes creativos, se han lanzado a una nueva manera de enfrentar la realidad, que es una nueva manera de hacer política». ¹⁷

16.- Carlos NUÑEZ, «Educar para transformar, transformar para educar». Quito, Cedeco, 1987, p. 55.

17.- Gonzalo ESPINO, «La educación popular como una nueva manera de hacer política. Entrevista a Carlos Nuñez», en: «Tarea» 16 (1986), 3.

La importancia del colectivo en el conocimiento viene destacada por Beatriz Costa. Según ella se puede afirmar que la educación popular es «un espacio donde los propios sectores populares desarrollen (expresen, critiquen, enriquezcan, reformulen, valoricen) colectivamente su conocimiento, sus formas de aprehender y explicar los acontecimientos de la vida social. Es el conocimiento que brota de la experiencia de vida y de lucha de los sectores populares y que es elaborado por ellos mismos, que refuerza su poder de transformar la sociedad: es ese conocimiento que aumenta su capacidad de identificar y rechazar las reglas de la dominación, y que fortalece su poder de decidir cuales son las luchas y las formas de organización más capaces de concretizar nuevas reglas de vida social».¹⁸

Por su parte para evitar posibles instrumentalizaciones de la acentuación «liberadora» tenemos quien nos recuerda que: «la educación popular, para evitar que el enfoque liberador no signifique otra cosa que una nueva forma manipuladora de hacer integrar a los sectores populares en el orden económico y social establecido, insiste en el carácter de

18.- Beatriz COSTA, «Para analizar una práctica de educação popular». Petrópolis, VOZES/NOVA, 1981, p. 13-14.

clase de la educación del pueblo. Para ello <<lo popular>> no es únicamente sinónimo de pobre o marginado, sino que se refiere explícitamente a la clase oprimida y dominada económica, política e ideológicamente por otra clase no popular que la explota. De allí que <<popular>> quiere decir también un proyecto alternativo propio; la creación de una nueva hegemonía que ofrezca a los sectores populares y a la sociedad las bases para construir una nueva identidad colectiva. Asimismo, <<participación>> y <<organización>> no tienen un carácter localista, sino que se refieren a la vinculación de los diversos sectores populares organizados en un movimiento popular».¹⁹

Otro autor, Carlos Rodríguez, indica: «más que un modelo o una convergencia de modelos pedagógicos opuestos a la educación de adultos, la educación popular es el límite de su realización. Es la posibilidad de que una parte del trabajo del educador se realice por cierto tiempo en estado de movimiento, contrario y resistente a la institución consagrada. La educación popular no es un modelo definitivo de trabajo del educador con el pueblo. Al

19.- Juan GARCIA, «Apuntes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos», cit. por VERA - DE WIT, «Organización campesina ...», p. 52.

revés, ella es un instante de posibilidad de que el trabajo pedagógico, dirigido a las clases populares, sea un servicio político de estas clases, a través de la educación.»²⁰

En el libro «*Educando también estamos luchando*», publicado por el Movimiento Pedagógico José A. Encinas, encontramos diversos aspectos referidos a la educación popular. Allí se plantea: «es el esfuerzo por rescatar la educación y ponerla al servicio de los intereses populares.

Para los maestros, es tomar conciencia de que la educación tradicional juega un rol de mantenimiento del sistema capitalista dominante e injusto, y luchar por un cambio que responda a las necesidades históricas y concretas del pueblo. Es optar por las clases populares, por la cultura nacional y popular, por la defensa de sus intereses, y hacer resistencia al aparato estatal y privado centralista y extranjerizante que sojuzga las mentes, las conciencias y los espíritus de las clases populares para prolongar la situación de injusticia social, política y económica. La educación popular es crítica, analítica, creativa y eminente-

20. - Carlos RODRIGUEZ, «La educación popular en América Latina». Madrid, Tarea, 1984, p. 14.

temente nacionalista. Se hace educación popular cuando el pueblo libre y organizado decide sobre su bienestar, su futuro, sus valores, sus costumbres. Es el ideal por el cual hay que trabajar y luchar desde muchos frentes».²¹

En el II Encuentro Nacional de Educación Popular realizado el año 1982 en Santiago, los educadores populares chilenos dieron a conocer distintas características referidas a este tipo de educación; ellos afirmaron que es un proceso intencionado, en donde la forma grupal de aprendizaje (basada en la participación activa de todos los miembros) es vital; subrayaron el carácter crítico de «enjuiciamiento a la realidad»; aclararon que las experiencias de educación popular se realizan inmersas en la cultura de los sectores populares y concluyeron diciendo que: « la finalidad de la educación popular es considerada un rasgo definitorio de este proceso. La educación popular es un proceso flexible, y sus contenidos pueden ser múltiples... Así se afirma que <<lo popular>> de la educación popular está definido por este sentido de adscripción a la construcción de un proyecto histórico de los sectores populares, y el principal desafío para el educador popular es expresado en términos de

21.- MOVIMIENTO PEDAGOGICO JOSE ENCINAS, «Educando también estamos luchando». [s. l.], Cide-Tarea, 1987, p. 23.

cómo convertir una conciencia espontánea en conciencia política». ²²

Los diversos procesos existentes al interior de la llamada educación popular vienen descritos con detalle por el investigador Raúl Leis. Al respecto afirma: «la educación popular es sistemática en un proceso permanente y organizado que incluye: la investigación participativa de la realidad, la recuperación de la memoria colectiva, la planificación de las acciones educativas y de cambio social, la ejecución y desarrollo de planes de acción, la evaluación y sistematización de sus resultados, la multiplicación de las experiencias y capacidades». ²³

La transformación del pueblo en sujeto político como parte importante del trabajo llevado a cabo por la educación popular viene subrayado por Juan García y Sergio Martinic en su trabajo. Sobre este punto plantean: «busca la creación de una nueva hegemonía ..., tiene su punto de partida en la cultura popular que, pese a tener núcleos dinámicos, es una cultura dominada ..., busca la constitución del pueblo

22.- «II Encuentro nacional de educación popular. Informe final», en: «Educación y solidaridad» 1 (1983), 27-28.

23.- Raúl LEIS, «La sal de los Zombis. Cultura y educación popular en la tarea común de despertar a los durmientes». Lima, Tarea, 1987, p. 13.

en sujeto político, lo que supone su tránsito de clase económica a clase política ..., establece un tipo de educación pedagógica entre educadores y educandos que, evitando la manipulación, promueve la dirección consciente y la voluntad colectiva». ²⁴

Existen múltiples investigadores que evidencian también el carácter político presente en la acción de la educación popular. Al respecto se puede ver por ejemplo el libro escrito por los educadores colombianos Mario Peresson, Germán Mariño y Lola Cendales, titulado «*Educación popular y alfabetización en América Latina*». Aquí los autores afirman: «entendemos por educación popular un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en el sujeto histórico, gestor y protagonista de un proyecto liberador que encarna sus propios intereses de clase. Para ello, la educación popular debe verse como parte y apoyo a un proceso colectivo mediante el cual los sectores populares, a partir de su práctica social, van construyendo y consolidando su propia hegemonía ideológica y política, es decir, desarrollando las condiciones subjetivas - la conciencia política y la organización

24.- Juan GARCIA - Sergio MARTINIC, «Educación popular en Chile. Algunas proposiciones básicas». Santiago, ECO, 1983, p. 24.

popular - que les hará posible la construcción de su propio proyecto histórico». ²⁵

El aspecto netamente político y de clase está fuertemente marcado en la concepción de estos autores. Es así que para ellos la educación popular se define «en el marco de la lucha de clases, dentro y en función de la lucha del pueblo oprimido por su liberación, y más concretamente, en el ámbito de la lucha ideológica y cultural que es parte de esa lucha global. La educación popular se sitúa dentro y en función de la lucha de nuestros pueblos por suprimir las actuales estructuras de explotación y de dominio con miras a construir un proyecto histórico alternativo, en el marco de una estrategia global para poder lograr dicho objetivo». ²⁶

Se puede concluir que para Peresson, Mariño y Cendales el sentido último de la educación popular está dado por la inserción o no de ésta en una estrategia global de acción política, que debe llevar necesariamente a la transformación liberadora y radical de la sociedad.

Aquí estamos tal vez frente a la defini-

25.- Mario PERESSON - German MARIÑO - Lola CENDALES, «Educación popular y alfabetización en América Latina». Bogotá, Dimensión Educativa, 1983, p. 116.

26.- *Ibidem*, p. 112.

ción más radical de lo que se entiende por educación popular.

Un poco más amplia y abarcando diversos aspectos es la definición que entrega el educador mejicano Andrés Ruiz Mojica. Para éste la educación popular «es la que surge de las masas, de una parte de ellas y en un determinado lugar, sin reglas a seguir; se transmite espontáneamente aún con sus errores y aciertos. Suele cubrir determinadas áreas, aquellas que se inscriben en una misma cultura ..., esta educación se proporciona sin hacer distinciones de clase social, nacionalidad, raza, religión u otro tipo de discriminación... Se realiza en escuelas abiertas a todas las personas. Es gratuita. Es laica, o sea, respetuosa de toda creencia... Con su influencia propiciará que los educandos sean conscientes de la problemática y de su entorno, aspirando a que sean transformadores críticos de su universo». ²⁷

27.- Andrés RUIZ, «Educación popular. Crisis y superación». Ciudad de México, Editorial del Magisterio Benito Juárez, 1996, p. 208-209.

1. 2.- CARACTERISTICAS GENERALES DE LA EDUCACION POPULAR

En la primera parte de este capítulo se ha dado a conocer un conjunto de definiciones referidas a la educación popular, planteadas por diversos autores durante los últimos años. Tratando de configurar una definición puntual de los distintos aspectos contenidos en cada una de ellas, se puede caracterizar entonces a la educación popular en base a los siguientes lineamientos:

1.- Es un proceso colectivo, integral y permanente, en donde el sujeto histórico, gestor y protagonista de esta educación son los sectores populares.

2.- Es crítica, analítica, creativa y participativa. Además se puede llevar a cabo desarrollando una multiplicidad de contenidos.

3.- Es una alternativa a la educación burguesa, porque está inserta en la lucha global por cambiar la sociedad capitalista.

4.- Implica momentos de reflexión y estudio sobre la práctica del grupo o de la organización, y con esto fortalece la capacidad de

los sectores populares para decidir cuales son las luchas y las formas de organización más capaces de concretizar nuevas reglas de vida social.

5.- Es una herramienta para el desarrollo de la conciencia de clase de los sectores populares, pues siempre se da dentro de una perspectiva política.

6.- «Lo popular» se refiere explícitamente a la clase oprimida y dominada económica, política e ideológicamente por otra clase no popular que la explota.

7.- Se inserta en una estrategia global de acción política, que lleva a la transformación liberadora y radical de la sociedad. Es decir, nace, se desarrolla y encuentra su sentido sólo como parte integrante de la acción política del pueblo, en orden a construir una sociedad de acuerdo a sus intereses.

8.- Para los maestros es tomar conciencia de que la educación tradicional juega un rol de mantenimiento del sistema capitalista dominante e injusto, y por lo tanto no sólo se hace necesario rescatar la educación y ponerla al servicio de los intereses populares, - sino que además es indispensable optar por las clases

populares, por la cultura nacional y popular, por la defensa de sus intereses.

9.- Aparece como constante su carácter crítico y permanente de enjuiciamiento a la realidad.

Estos son algunos rasgos recurrentes y esenciales presentes en las definiciones entregadas por los distintos autores mencionados.

Ahora bien, una vez visto y analizado el campo teórico sobre el cual se ha ido configurando la educación popular latinoamericana durante el último tiempo, y pensando en el objeto central de esta investigación, aparece como necesario (antes de iniciar el estudio sobre Freire, sus escritos y su obra) poder detenernos a conocer algunas opiniones que sobre él y la educación popular han sostenido distintos educadores populares de base.

1.3.- EDUCACION POPULAR Y FREIRE SEGUN LOS EDUCADORES POPULARES DE BASE

En el trabajo ya citado de Rosa Torres queda de manifiesto que los planteamientos que Freire ha entregado a través de los años, con respecto a la educación popular, no son muy claros y precisos para todos. Por su parte es sabido que a través del tiempo este autor ha recibido acusaciones y críticas por su obra. Estas vienen recogidas en el libro ya citado y expresan las distintas visiones que los educadores populares de base tienen sobre Paulo Freire.

Veamos a continuación, aunque sin nombres precisos de quienes las emiten, alguna de las opiniones y/o acusaciones señaladas:

- Un Freire complejo, incomprensible, inaccesible:

«Nos dicen que tenemos que aplicar el método reflexivo - crítico que dicen que viene de Paulo Freire, pero es como que nos enseñaran en inglés. Vienen un montón de palabras que no se entienden ... Y es duro traducir el quichua» (alfabetizadora indígena de Chimborazo, Ecuador). Encuentro Nacional de Alfabetización Alternativa, Fundación Fernan-

do Velasco, Conocoto, 26-28 de agosto de 1982. Transcripción de la grabación.²⁸

- Otros lo ven como un humanista y culturalista, obsoleto incluso, que hace muchos años habló de una «educación liberadora», pero que después desapareció.

- Un Freire «apolítico», muchas veces contrario a la transformación social, a la organización popular y por consiguiente a la revolución; por este motivo se adopta sólo el método por él propuesto.

- Un Freire cuyo método educativo aparece reducido a un conjunto de técnicas y nociones aplicables, por lo general, a la alfabetización. Algunas de estas serían «concientización», «palabra generadora», «tema generador», «codificación», «descodificación», «diálogo», «educador-educando», «educando-educador», etc.

- Un Freire cuya crítica a la «educación bancaria» ha sido interpretada como una aceptación plena de una supuesta «igualdad» entre educadores y educandos, la cual llevaría a la anulación del papel del maestro y de toda

28.- TORRES, «Educación popular ...», p. 21.

directividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.²⁹

Pero qué mejor que recurrir al mismo Freire para conocer su opinión y el significado que asigna a ésta y a otras críticas recibidas a través del tiempo. Para esto es necesario recordar lo que expresaba en el año 1973, cuando frente a una pregunta sobre el tema decía: «en general, tomo en serio las críticas que me hacen, frente a las cuales no asumo la actitud de quien se siente atacado u ofendido. Naturalmente entre esas críticas hay algunas a las cuales no puedo prestar atención debido a su fragilidad ... Me interesan, por el contrario, las críticas de fondo, las que se dirigen al contenido mismo de mi pensamiento pedagógico y político y que me denuncian como idealista, subjetivista y reformista ...

Quienes me califican así, basándose en algunos momentos ingenuos de algunos trabajos míos - criticados hoy por mí también -, deberían obligarse a seguir los pasos que he dado».³⁰

29.- Cfr. *Ibidem*.

30.- INSTITUTO DE ACCION CULTURAL DE GINEBRA, «Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire», en: PAULO FREIRE, «La importancia de leer y el proceso de liberación». México, Siglo Veintiuno, 1984, p. 23-24.

Esta opinión de Freire refleja claramente la motivación vital existente al momento de plantearme la realización de esta investigación. Se trata, como dice el autor, de seguir sus pasos y conocer los cambios, transformaciones y/o innovaciones que su teoría ha ido experimentando a través del tiempo. Los próximos capítulos apuntan, precisamente, en la óptica de conocer a fondo estos lineamientos.

CAPITULO II

**PAULO FREIRE DURANTE
LOS AÑOS '60**

En este capítulo se pretende evidenciar los elementos que preceden aquello que es objeto específico de la investigación, pero que de alguna forma constituye el «terminus quo» de este estudio. Trataré de analizar los aspectos más significativos que sobre la educación popular aparecen en los escritos realizados por Paulo Freire durante lo que se ha denominado el «primer período», es decir aquello que escribió durante los años sesenta hasta la aparición de su libro *«Pedagogía del oprimido»*. Junto a esto se entregarán algunos datos referidos al trabajo específico que realiza el autor durante este tiempo.

2.1.- LA FORTUNA DE FREIRE COMO EDUCADOR POPULAR EN BRASIL Y EN CHILE

En este capítulo se pretende evidenciar los elementos que preceden aquello que es objeto específico de la investigación, pero que de alguna forma constituye el «terminos quo» de este estudio. Trataré de analizar los aspectos más significativos que sobre la educación popular aparecen en los escritos realizados por Paulo Freire durante lo que se ha denominado el «primer período», es decir aquello que escribió durante los años sesenta hasta la aparición de su libro *«Pedagogía del oprimido»*. Junto a esto se entregarán algunos datos referidos al trabajo específico que realiza el autor durante este tiempo.

Paulo Freire nace el 19 de septiembre de 1921, en Recife, Brasil. Su nombre completo es Paulo Reglus Neves Freire, el cual - según contaría años después - fue motivo de equivocación al inscribirlo en el registro civil: «no sé cual fue la influencia latina que él tuvo (mi pa-

dre) cuando me fue a inscribir. El hecho es que Reglus debía escribirse Re - Gu - Lus, pero el sujeto del registro civil se equivocó y escribió Reglus. Neves es el apellido de la familia de mi madre y Freire de mi padre». ³¹ Su padre, Joaquín Temístocles, era policía en Pernambuco. Paulo lo recuerda como alguien bueno, inteligente, capaz de amar. También expresa su seguridad en cuanto a que sus manos no habían sido hechas para golpear a sus hijos, sino para enseñarles a hacer cosas. A su madre, Edeltrudis Neves, la recuerda con los calificativos de dulce, buena, justa.

Freire pasa sólo los primeros años en Recife, pues la crisis económica de 1921 obliga a la familia a trasladarse a la ciudad de Jaboatao. Aquí vive momentos muy significativos dentro de su adolescencia, los cuales recuerda después al expresar «una mañana de 1931 llegábamos a la casa en donde habríamos de vivir experiencias que influirían en mí profundamente». ³² A la crisis de 1929 se une la muerte del padre, el día 21 de octubre de 1934, cuando Paulo era todavía un niño, lo que significa dolor y sufrimiento para toda la

31.- Paulo FREIRE, - Sergio GUIMARAES, « Aprendendo com a própria história». Río de Janeiro, Paz e Terra, 1987, p. 11 (traducido por el autor).

32.- Paulo FREIRE, « El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación». Madrid, Marsiega, 1972, p.19.

familia, así como también grandes problemas económicos: «en Jaboatao experimenté lo que es el hambre y comprendí el hambre de los demás. En Jaboatao, niño aún, me convertí en un hombre, gracias al dolor y al sufrimiento que, sin embargo, no me sumergieron en las sombras de la desesperación».³³

Esta pobreza vivida durante los primeros años lo marcaría profundamente. Por ello «cuando era aún niño, juró, con once años, dedicar su vida a la lucha contra el hambre para que otros niños no sufrieran tales torturas.

Con dificultades pasó Paulo Freire los exámenes en la escuela secundaria. Tenía ya quince años y todavía escribía <<ratón >> con dos <<rr>>. Sin embargo, con veinte años, había leído ya, en la Universidad Federal de Pernambuco, los clásicos de la lengua Portuguesa».³⁴

Posteriormente estudió derecho, pero abandonó rápidamente su profesión después de su primera causa. En el año 1944 se casa

33.- Ibidem, p. 19-20.

34.- Jesús HERNANDEZ, «Pedagogía del ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire». Zaragoza, Prensas Universitarias, 1990, p. 19.

con Elza María Oliveira, profesora, con quien tiene cinco hijos: Magdalena, Christina, Fátima, Joaquín y Lutgardes. Esta ligazón con una maestra es muy significativa en la preocupación que tendrá por los problemas de tipo pedagógico.

Entre los años 1946 y 1954 se desempeña como Director del Departamento de Educación y Cultura del SESI (Servicio Social) y luego como Superintendente. En esta labor realiza sus primeras experiencias pedagógicas, muy significativas pues serían las que lo conducirían posteriormente a la creación de su método educativo. Veamos cómo recuerda esta primera instancia de trabajo: «estas experiencias terminaron con sacarme del barrio y pasé a ser conocido en toda la ciudad. En este primer momento era visto, sin embargo, como un muchacho idealista. Idealista no en el sentido filosófico, riguroso, sino idealista en el sentido común de la palabra. Un individuo que se dedicaba con una cierta pasión a un trabajo llamado humanitario... En el momento en que comencé a trabajar en un modo que para algunos reforzaba una opción en favor de los intereses de los trabajadores, comencé a ser considerado como potencial subversivo».³⁵

35.- Paulo FREIRE - Frei BETTO, « Una scuola chiamata vita ». Bologna, EMI, 1986, p. 21. (Traducido por el autor).

Sus primeros planteamientos referidos a educación los encontramos en su tesis doctoral titulada *«Educação e actualidades brasileira»*, la cual defendió en la Universidad de Recife el año 1959. Allí laboró como profesor de filosofía e historia de la pedagogía hasta el año 1964.

Una vez que deja el trabajo del SESI, en 1961, forma parte de un movimiento de intelectuales llamado «Movimiento de cultura popular» donde profundiza y da respuesta a muchas interrogantes surgidas en años anteriores. Al interior de este movimiento comienza a poner en práctica su método de alfabetización, creando «círculos de cultura» y «centros de cultura popular». Posteriormente continúa trabajando con su método en el Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, en donde fue el primer director. En este tiempo inicia su labor en el Nor-este de Brasil, la región más pobre del país, en donde de una población de 25 millones de habitantes existían 15 millones de analfabetos. Para comprender mejor el contexto en que Freire realiza su labor, veamos lo que expresan algunos autores. Monseñor Helder Camara refiriéndose a esta zona ha expresado: «es humillante, daña

la imagen de Dios, viola el derecho y el deber del ser humano de perfeccionarse integralmente». ³⁶ Por otra parte Francisco Weffort proporciona interesantes datos: «en el lapso de doce meses se crearon cerca de 1.300 sindicatos rurales. Puede considerarse como índice de la importancia de este trabajo, las grandes huelgas de trabajadores rurales de Pernambuco en 1963. La primera de ellas con una participación de 85.000 huelguistas, y la segunda de 230.000.

Por otro lado la SUPRA (Superintendencia de la Reforma Agraria) no obstante su corto período de actividades, pudo iniciar un trabajo en el que se llamaba a las clases populares campesinas a defender sus intereses, lo que tuvo importante repercusión política». Luego Weffort agrega que en esos años «el fantasma del comunismo, que las clases dominantes agitan contra cualquier gobierno democrático de América Latina, había alcanzado dimensiones reales a los ojos de los reaccionarios en la presencia política de las clases populares. El movimiento de educación popular, solidario con el ascenso democrático de las masas, no podía dejar de ser afectado. Incluso desde antes del golpe de estado, su trabajo constituía uno de

36.- Helder CAMARA, «Rivoluzione nella pace». Milano, Jaca Book, 1974, p. 18. (Traducido por el autor).

los blancos preferidos de los grupos de derecha». ³⁷

Otro autor, Fausto Franco, asevera: «durante mucho tiempo Brasil había vivido, sin darse demasiada cuenta de ello, en una situación de dependencia, bajo el yugo de naciones más poderosas en lo cultural, económico y político. En dicha coyuntura se inserta el movimiento de Educación Popular, una de las varias formas de movilización adoptadas en Brasil. Al mismo tiempo se produce el fenómeno de la participación popular, cada vez mayor, a través del voto, aunque todavía se da la manipulación por parte de los líderes populistas». ³⁸

Aquí inicia su trabajo Paulo Freire y en poco tiempo se vieron los frutos: 300 trabajadores alfabetizados en cuarenta y cinco días impresionaron profundamente a la opinión pública. Se decidió aplicar el método en todo el territorio nacional, pero esta vez con el apoyo del gobierno federal. Fue así como entre junio de 1963 y marzo de 1964 se realizaron cursos de formación de coordinadores en la mayor parte de las capitales de los estados brasileños. En este tiempo el Ministro de Educación

37.- Francisco WEFFORT, «Introducción» a: «La educación como práctica de la libertad». Santiago, 1969, p. 23-25.

38.- Fausto FRANCO, «El hombre...», p. 27.

y Cultura lo nombra encargado del sector de alfabetización de adultos. Sin embargo, «el 31 de marzo de 1964 marcaría un hito en la historia del Brasil. El presidente Goulart, en el que los más optimistas habían visto el iniciador de la revolución brasileña, era derrocado por un golpe de estado militar.

Con el nuevo régimen, que se tituló «estado revolucionario», se abortaron los intentos de democracia y la represión llegó a todos los rincones del país; y sobretodo llegó al noreste, donde las ligas campesinas fueron declaradas ilegales y perseguidas de un modo implacable». ³⁹ Estas palabras, escritas por María Gómez para referirse al momento que marcaría el final del trabajo realizado por Freire en el Brasil de esos años, son bastante reveladoras de lo ocurrido. Efectivamente, la dictadura militar se opuso al trabajo que se estaba realizando en el campo de la educación de adultos y de la cultura popular, y además persiguió a quienes colaboraban en esa iniciativa. Freire es encarcelado 70 días. Luego, una vez obtenida la libertad, se refugia en la embajada de Bolivia y deja Brasil con destino a dicho país, donde permanece por el período de un mes para después trasladarse a Chile. Según expli-

39. María GÓMEZ, «Los conceptos educativos, ...», p. 9.

ca Fausto Franco, «la nación chilena ofrecía a Freire un clima con estructuras políticas abiertas, y mucho más de acuerdo con su programa; allí podría llevar a cabo su praxis educativa liberadora sin tanta carga de reacciones sectarias... Junto a esta situación inmejorable en el aspecto político, nos encontramos con que, en 1964, Chile mantiene aún pautas de dependencia exterior, y grandes sectores marginados en el interior, muy similares a los de los restantes países latinoamericanos». ⁴⁰ Durante 1965 en Chile fue creada la Oficina de Planificación para la educación de adultos, cuyo responsable era el profesor Waldemar Cortés. Este, al enterarse que Paulo Freire está en el país, lo llama para que se desempeñe como asesor de los programas de alfabetización que el gobierno de la época lleva a cabo. Aquí realiza dicho trabajo y junto a esto, entre 1964 y 1969 se desempeña como docente en una universidad de la ciudad de Santiago. Su método es utilizado en todos los programas gubernamentales de alfabetización, y según la Oficina de Planificación se calcula que en 1968 había 100.000 alumnos y 200 coordinadores. Por el trabajo realizado en Brasil y en Chile Freire es ya conocido en diversas latitudes y en el año 1969 es nombrado consultor de la

40. Fausto FRANCO, «El hombre...», p. 29-30.

Unesco. En este mismo año, por espacio de 10 meses, realiza docencia en la Universidad de Harvard, Estados Unidos.

La Oficina de Planificación para la Educación de Adultos siguió funcionando bajo la presidencia de Salvador Allende, por esto Freire siguió vinculado a este país. Con la caída de dicho gobierno por el golpe militar de 1973, éste pasa a ser peligroso para las nuevas autoridades, siendo dejado de lado su método de enseñanza y es olvidado en los programas de formación de profesores.

2.2.- LA EDUCACION POPULAR COMO PRACTICA DE LA LIBERTAD

En el período que va de 1960 a 1970 aparece una importante cantidad de artículos publicados por Paulo Freire. Es también en este tiempo cuando edita su primer libro titulado *«La educación como práctica de la libertad»* (1967). Aquí parte analizando la situación de la sociedad brasileña de ese tiempo. Indudablemente que para comprender mejor como va gestando su propuesta educativa, resulta indispensable detenerse un poco a observar el análisis que realiza del contexto social que le corresponde vivir en aquellos años. Según él, en esos momentos la sociedad brasileña vivía un tiempo de transición, la cual influía necesariamente en la posición que debía asumir el educador. Al respecto señala: «Brasil vivía precisamente la transición de una época hacia otra. De allí que al educador no le fuese posible, entonces aún más que antes, discutir su tema específico desligado del tejido general del nue-

vo clima cultural que se instauraba, como si pudiese trabajar aisladamente». ⁴¹ Freire da el apelativo de «cerrada» a este tipo de sociedad y el desafío consistía precisamente en llevarla de esta categoría a otra con características contrarias. Por esto asevera: «en la sociedad cerrada temas como la democracia, participación popular, libertad, propiedad, autoridad, educación y tantos otros, de los que resultaban tareas específicas, tenían una tónica y un significado que no satisface a la sociedad en transición. Nuestra preocupación, por lo demás difícil, era captar los nuevos anhelos, así como la visión nueva de viejos temas que configurándose, nos llevarían a una sociedad abierta». ⁴² Es en esta situación que inserta la importancia de la educación, y de su trabajo en particular, para el logro de este objetivo. Por ello que una de las ideas que plantea con mucha fuerza en su primer ensayo es aquella de crear un tipo de educación que brinde las posibilidades al pueblo de participar en el cambio que se está dando de una «sociedad cerrada» a una «sociedad abierta». Esto lo aclara aún más cuando expresa: «era ir al encuentro de ese pueblo inmerso en los centros urbanos y ya emergiendo en los rurales y llevarlo a in-

41.- Paulo FREIRE, «La educación como práctica de la libertad».- ICIRA, 1969, P 47.

42. Ibidem, p. 48.

sertarse en el proceso histórico, críticamente.

Y este paso, absolutamente indispensable para la humanización del hombre brasileño, no podría ser hecho ni por la astucia ni por el miedo, ni por la fuerza. Sí por una educación, que por ser educación, debería ser corajuda, proponiendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en el nuevo clima cultural de la época de transición. Una educación que le propiciase la reflexión sobre su propio poder de reflexionar y que por eso mismo tuviese su instrumentalidad en el desarrollo de ese poder, en la explicitación de sus potencialidades, de la que surgiría su capacidad para optar». ⁴³

Aquí se aprecia como - en esos años - Freire entrega distintos postulados que, según él, deben estar siempre presentes en este tipo de educación:

1º.- debe permitir el diálogo, el análisis y también la discusión entre las personas;

2º.- debe mostrar la situación de opresión en que se vive;

43. *Ibidem*, p. 57.

3º.- debe llevar al hombre a una nueva postura, que sea crítica frente a los problemas de su tiempo y de su espacio, para avanzar rápidamente en la construcción de la nueva sociedad.

En el último capítulo de este libro Freire explica con detalle como debe llevarse a cabo la alfabetización para que sea verdaderamente promotora de la libertad y del respeto de las personas. Dice que debe ver en el hombre no un ser paciente del proceso, sino su sujeto; debe ser en sí un acto de creación, capaz de desencadenar otros actos creadores; una alfabetización en donde el hombre desarrolle la impaciencia, la vivacidad, debe ser directa y ligada a la democratización de la cultura, siendo precisamente una introducción a esta democratización. Como lo señala textualmente: «estábamos así intentando una educación que nos parecía la que necesitábamos. Identificada con las condiciones de nuestra realidad. Realmente instrumental porque era integrada a nuestro tiempo y a nuestro espacio y llevando al hombre a reflexionar sobre su vocación ontológica de ser sujeto».⁴⁴

44. *Ibidem*, p. 95.

En cuanto a la forma de llevar a cabo, en la práctica, este tipo de educación Freire plantea tres pasos:

a) a través de un método activo, dialogal, crítico y criticizador.

b) modificando el contenido programático de la educación (la primera dimensión de este contenido debería ser el concepto antropológico de cultura).

c) a través del uso de técnicas como la «reducción» y la «codificación». Reducir un concepto consiste en entregarlo a través de trazos fundamentales, como por ejemplo diez situaciones existenciales «codificadas» capaces de desafiar a los grupos y proporcionarles, mediante su «descodificación», la comprensión de éste. La descodificación es el análisis que el grupo realiza, con la ayuda del coordinador, de la situación dada. En la medida en que se intensifica el diálogo entre los participantes, en torno a las situaciones codificadas, se crea un circuito que viene llamado «círculo de cultura».

Ahora bien, es significativo conocer también las fases de elaboración y ejecución práctica de su método. Aquí distingue cinco:

1.- Levantamiento del universo vocabular de los grupos con los cuales se trabajará (realizado mediante encuentros informales con los habitantes de las áreas escogidas, buscando los vocablos más cargados de sentido existencial y hablares típicos del pueblo). Podemos hablar de recopilación de vocablos.

2.- Elección de las palabras, seleccionadas del universo vocabular investigado. Esta selección plantea realizarla según tres criterios: riqueza fonética, dificultades fonéticas (colocadas gradualmente desde aquellas de menor dificultad a aquellas de mayor dificultad) y matiz pragmático de la palabra. Se trata de elegir las palabras con las cuales se iniciará la alfabetización.

3.- Crear situaciones existenciales típicas del grupo con el cual se va a trabajar. La idea es crear situaciones problemáticas, las cuales serán descodificadas por los grupos con la ayuda del coordinador. La intención es que con el debate que se produce al relizar esta descodificación, se lleve a los grupos a «concientizarse» para «alfabetizarse».

4.- Elaboración de guías que auxilien a los coordinadores de debate en su trabajo.

5.- Confección de fichas con la descomposición de las familias fonéticas correspondientes a los vocablos generadores.

Concretamente el método se operacionaliza de la siguiente forma: después de proyectada una situación, la primera palabra generadora, se abre el debate. Luego de éste (es decir, realizada la descodificación), el educador propone una visualización de la palabra generadora y no la memorización. Una vez establecido el lazo semántico entre ella y el objeto al que se refiere, a través de otra diapositiva se muestra al alumno la palabra sola, sin el objeto que le corresponde. Más tarde se presenta la descomposición en sílabas, identificadas como partes para el analfabeto. Después de reconocidas estas partes se procede a la visualización de las familias silábicas que componen la palabra que se está estudiando. Estas familias vienen analizadas primero en forma aislada y luego en su conjunto, lo que conduce a la identificación de las vocales. Realizado el conocimiento de cada familia fonética, se fijan las sílabas nuevas a través de ejercicios de lectura. Aquí se desarrolla un momento muy importante, que consiste en la presentación simultánea de las tres familias en la ficha de descubrimiento.

Luego de realizar una lectura horizontal

y después vertical, comienza la síntesis oral, en donde uno por uno inician a formar nuevas palabras con todas las combinaciones posibles. Una vez realizados los ejercicios orales se pasa a la escritura (esto ocurre desde el primer encuentro).

2.3.- ESTUDIO, LECTURA, COMUNICACION Y CAMBIO

El año 1968, en Chile, Freire escribe un pequeño texto que sirve de introducción a la relación bibliográfica propuesta a los participantes a un seminario nacional sobre educación y reforma agraria. El trabajo lleva por título «*Consideraciones en torno al acto de Estudiar*»⁴⁵. Aquí - como el nombre lo señala - se refiere a la actitud que se debe asumir frente al estudio: «estudiar es, realmente, un trabajo difícil. Exige de quien lo hace una postura crítica sistemática. Exige una disciplina intelectual que no se adquiere sino practicándola».⁴⁶ Luego enfatiza que esta actitud crítica no debe quedarse solamente en el estudio, sino que es ésta la misma actitud a adoptar frente al mun-

45.- Este escrito aparece publicado varios años después en su libro «La importancia de leer y el proceso de liberación». México, Siglo Veintiuno, 1984. En este texto Paulo Freire agrupa diversos trabajos realizados en distintos años de su labor educativa.

46.- Paulo FREIRE, «Consideraciones en torno al acto de estudiar», en: IDEM, «La importancia de leer y ...», p. 48.

do, frente a la realidad, frente a la existencia.

Por esto concluye que en concreto el acto de estudiar, en el fondo es una actividad frente al mundo. Para clarificar aún más esta idea agrega más adelante: «el estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas sino de crearlas y recrearlas».⁴⁷

Durante el mismo año del escrito anterior (1968) se realiza en Santiago de Chile un seminario organizado por uno de los equipos centrales que coordinaban trabajos de alfabetización de adultos en áreas rurales. Para esta ocasión el autor redacta un documento titulado «*Los campesinos y sus libros de lectura*»,⁴⁸ del cual parece significativo destacar la importancia que asigna a un elemento que hasta aquí no había mencionado en sus escritos anteriores: la expresividad. Afirma al respecto: «la educación, cualquiera que sea el nivel en que se dé, se hará tanto más verdadera cuanto más estimule el desarrollo de esa necesidad radical de los seres humanos, la de su expresividad».⁴⁹

47.- *Ibidem*, p. 53.

48.- También este artículo viene publicado en su libro «La importancia de leer y...».

49.- Paulo FREIRE «Los campesinos y sus libros de lectura», en: *IDEM*, «La importancia de leer...», p. 54.

Pero, ¿Cómo entiende Paulo Freire la expresividad?. Algo explícita cuando señala que en la alfabetización de adultos, como así también en la post-alfabetización, una de las dimensiones que adquiere el proceso de expresividad es el dominio del lenguaje oral y escrito. Por ello extrae algunas conclusiones muy relevantes, como por ejemplo que el aprendizaje de la lectura y de la escritura no es significativo si se realiza sólo a través de la repetición mecánica de sílabas. Al respecto señala: «ese aprendizaje sólo es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje; cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión, plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión».⁵⁰

Un segundo aspecto digno de destacar en este artículo dice relación con una inquietud manifestada explícitamente por Freire, y referida al hecho de que cuando se habla sobre lo que debe venir después de la alfabetización, se piense siempre en el programa de escuela

50.- *Ibidem*, p.54 -55.

primaria y específicamente en su seriación tradicional. Luego agrega: «una alfabetización de adultos que rompe con los esquemas tradicionales no puede, por eso mismo, prolongarse en una post-alfabetización que la niegue». ⁵¹ Aquí se aprecia con exactitud la divergencia que existe en este tiempo entre su visión de educación y aquella tradicional.

Un año más tarde, en 1969, aparece un nuevo trabajo del autor: «¿Extensión o Comunicación?. La concientización en el medio rural». Como el título lo enuncia, en este trabajo queda en evidencia la diferencia existente entre ambos procesos. Luego de una clarificación de términos se preocupa de enfatizar que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo y liberador; afirma que la teoría implícita en ella es antidialógica y, por consecuencia, incompatible con una auténtica educación.

Aquí escribe sobre un elemento muy significativo y relevante para la obra Freiriana: la constatación de la no neutralidad de la educación. Al respecto afirma: «la educación, ayer, hoy y mañana, jamás fue, es o será neutra». ⁵²

51.- Ibidem, p. 64.

52.- Paulo FREIRE, «¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural». Santiago, ICIRA, 1969, p. 59.

Por su parte en cuanto al rol específico del profesor, expresa: «si la educación es dialógica, es obvio que el papel del profesor, en cualquiera situación, es importante. En la medida que dialoga con los educandos, debe llamar la atención de estos sobre uno u otro punto menos claro, más ingenuo, problematizándolo mediante las preguntas ¿por qué?, ¿cómo?, ¿será así?». ⁵³

Después de algunos meses de esta publicación aparece la primera edición española del libro «Cambio». Aquí reitera la imposibilidad de que exista neutralidad por parte de quien realiza un trabajo de tipo social. La diferencia con sus obras anteriores radica en el hecho que esta vez sus palabras las dirige hacia quien llama «trabajador social» siendo mucho más amplio el arco de personas o profesionales que pueden entrar dentro de esta categoría. Al respecto señala «el trabajador social no puede ser un hombre neutro frente a la deshumanización o a la humanización; frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio de estos caminos». ⁵⁴

53.- Paulo FREIRE, «¿Extensión o comunicación?...», p. 59

54.- Paulo FREIRE, «Cambio». Bogotá, América Latina, 1970, p.16.

Aquí nombra algunas condiciones o cualidades que están presentes en su propuesta. Al respecto menciona el amor que, según expresa, debe implicar una lucha contra el egoísmo; se debe también tener fe en el hombre, creer en su posibilidad de crear, de cambiar las cosas. Por su parte entre las condiciones que debe presentar una persona para ser considerado un buen coordinador de círculo de cultura indica que «necesita estar convencido de que el esfuerzo fundamental de la promoción como la educación, es la liberación del hombre, nunca su domesticación. Y que esta liberación empieza en la medida en que el hombre reflexiona sobre sí y sobre su condición en el mundo en el que y con el cual está.

En la medida en que concientizándose, se inserta en la historia, como sujeto»⁵⁵. La esperanza es otra de las características esenciales de todo acto educativo, pues «una educación sin esperanza no es educación. Quien no tiene esperanza en la educación de los campesinos, deberá buscar trabajo en otra parte».⁵⁶ Por último, resalta la importancia del ímpetu creador presente en todo hombre, subrayando

55.- *Ibidem*, p. 57.

56.- *Ibidem*, p. 66.

que la educación es mucho más auténtica precisamente cuando es capaz de desarrollar esta capacidad en la persona.

2.4.- EDUCACION POPULAR Y LIBERACION DE LA OPRESION

Como se explicó en la introducción, en 1970 aparece la obra más conocida y leída de Paulo Freire: *«Pedagogía del oprimido»*. Este libro, dividido en cuatro capítulos, lo inicia con algunas palabras a modo de introducción, en las cuales se aprecian - desde el inicio - planteamientos distintos a los aparecidos en sus primeros escritos. Indica que la labor del educador es realizar un trabajo para hombres radicales, dejando en claro más adelante que la radicalización es lo propio del revolucionario, así como la sectarización lo es del reaccionario. Aquí su preocupación es presentar algunos aspectos de la llamada «pedagogía del oprimido», que es aquella que debe ser elaborada con él y no para él: «pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de la 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». ⁵⁷ Luego agrega algunos elementos que clarifican aún más el significado de esta pedagogía: en primer lugar habla de que ésta no puede ser realizada por los opresores y que es un instrumento que permite a los oprimidos llegar al descubrimiento de sí mismos como tales y también de los opresores, como manifestación de la deshumanización existente. Muestra la condición que se da entre opresores y oprimidos, enfatizando que ella debe ser superada (esta es la tarea humana e histórica a que está llamado el oprimido). Aquí expresa que la educación juega un rol vital para poner término a esta contradicción. Más adelante desarrolla en profundidad este aspecto, indicando que la lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad sólo tiene sentido si éstos «no se sienten idealísticamente opresores de los opresores, ni se transforman de hecho, en los opresores de los opresores sino en restauradores de la humanidad de ambos». ⁵⁸

Por tanto se puede deducir que la misión o tarea de los oprimidos no es solamente liberarse a sí mismos, sino que también deben ser

57.- Paulo FREIRE, «Pedagogía del oprimido». Madrid, Siglo Veintiuno, 1970, p. 40.

58.- Ibidem, p. 39

capaces de liberar a los opresores. De aquí que Freire entienda la liberación como un parto doloroso, en donde el hombre que de ahí nace es un hombre nuevo, el cual es posible obtener gracias a la superación de la contradicción opresores - oprimidos, dándose con esto la liberación de todos. Con la materialización de este hecho nos encontramos con un ser que no es ni opresor ni oprimido, sino que el autor lo llama un hombre liberándose.

Más adelante se centra en el análisis de algunos planteamientos referidos a determinar cuando se podrá dar efectivamente este tipo de educación. Al respecto expresa una inquietud: «si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen, ¿cómo realizar entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?». ⁵⁹

Esto muestra un primer indicio de preocupación por parte del autor en cuanto a tener el poder político para llevar a cabo este tipo de educación, dejando entrever con esto la necesidad imperiosa de que se produzca una revolución para conseguir este objetivo. Luego afirma que es necesario distinguir entre la edu-

59.- *Ibidem*, p. 53.

cación sistemática (sólo posible de transformar con el poder), y lo que él llama «trabajos educativos» que deben realizarse con los oprimidos en el proceso de su organización.

De aquí resulta que la pedagogía del oprimido tendrá dos momentos diversos, aunque inter-relacionados: en el primero los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y en la praxis se van comprometiendo con su transformación; por su parte una vez transformada la realidad opresora se da el segundo momento, en el cual esta pedagogía deja de ser del oprimido y se convierte en la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación.

Aquí inicia el análisis de las dos concepciones antagónicas en educación: de una parte la bancaria y por otra la problematizadora.

En cuanto a la primera indica que «en vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Mar-

gen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan». ⁶⁰

Según esta visión el «saber», el «conocimiento», es una donación que realizan quienes se consideran sabios, para aquellos catalogados de ignorantes, que no saben. Por este motivo el educador será siempre el que sabe, mientras el educando, aquel que no sabe. De aquí que se presenta a éstos como su antinomia necesaria: la razón de su existencia se debe a la ignorancia de sus alumnos.

En cuanto a la educación liberadora o problematizadora señala que «no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir conocimientos y valores a los educandos, meros pacientes, como lo hace la educación bancaria, sino ser un acto cognoscente». Y agrega «la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador - educandos. Sin ésta no es posible la relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible». ⁶¹ El antagonismo entre las dos concepciones lo encontramos precisamente en este aspecto:

60.- *Ibidem.* p. 76.

61.- *Ibidem.* p. 89.

mientras la concepción bancaria mantiene necesariamente la contradicción educador-educandos, la concepción problematizadora realiza la superación de esta contradicción. Para ello, esta concepción postula la dialogicidad como esencia de la educación, y por tanto se puede asegurar que la educación es en esencia dialógica. Es precisamente a través de este diálogo donde opera la superación, de la cual resulta un nuevo término: no ya educador del educando, ni educando del educador; sino educador - educando con educando - educador. Así el educador ya no cumple sólo la misión de educar, es también educado a través del diálogo con el educando, quien por su parte, al ser educado también educa.

Aquí radica el fundamento para comprender a cabalidad el principio de superación de la contradicción educador - educando. Este señala: nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan en común, mediatizados por el mundo.

Dentro de los elementos que observa como esenciales en una educación como práctica de la libertad menciona al diálogo, el cual - a su juicio - constituye una exigencia. Luego afirma que no hay diálogo si no existe un profundo amor al mundo y a los hombres, si no hay hu-

mildad (la pronunciación del mundo no puede ser un acto arrogante), si no existe una intensa fe en los hombres (fe en su poder de hacer y rehacer). Al fundarse en estos tres elementos el diálogo se convierte en una relación horizontal, en donde la confianza se transforma en una obvia consecuencia. Otros dos elementos constitutivos del diálogo serían la esperanza (presente en todo hombre) y la existencia de un pensar verdadero entre los sujetos que participan al diálogo. Luego expresa - en conformidad con esto - que «para realizar esta concepción de la educación como práctica de la libertad, su dialogicidad empiece, no al encontrarse el educador - educando con los educando - educadores en una situación pedagógica, sino antes, cuando aquel se pregunta en torno a qué va a dialogar con éstos». ⁶² Aquí radicaría el contenido programático de la educación.

Más adelante explicando la importancia del tema generador, enfatiza que éste no se encuentra en los hombres separados de la realidad, ni tampoco en la realidad aislada de los hombres; sólo lo podemos encontrar dentro de las relaciones hombres - mundo.

62.- *Ibidem*, p. 111.

También plantea que la investigación del tema generador se lleva a cabo a través de una metodología concientizadora, la cual muestra a los hombres una forma crítica de pensar el mundo.

El autor concluye su estudio con el análisis sobre los dos aspectos característicos de los enfoques educativos analizados anteriormente. De una parte la antialogicidad, que sirve a la opresión y es típica de la llamada «educación bancaria», y por otro lado la dialogicidad, la cual propicia la liberación y es representativa de la educación problematizadora.

Como último aspecto digno de destacar termina afirmando que así como el opresor necesita de una teoría de la acción opresora, los oprimidos, por su parte, para poder liberarse requieren igualmente de una teoría de su acción, agregando que ésta no puede ser construida sólo por el pueblo, sino que se debe dar a partir del encuentro de éste con el liderazgo revolucionario, constituyéndose esta teoría en la comunión de ambos.

CAPITULO III

**PAULO FREIRE
DURANTE LOS AÑOS '70**

A continuación se expondrán los aspectos relativos a la educación popular desarrollados por Paulo Freire en sus libros y trabajos durante lo que se ha denominado el «segundo período» de su obra educativa.

Temporalmente hablamos de la década de los setenta, fecha en que fija su residencia en la ciudad de Ginebra. Desde aquí efectúa toda una labor de ayuda, en el campo de la educación, hacia diversos países de distintos continentes. El trabajo realizado en Africa ocupa un lugar destacado en toda esta etapa, particularmente lo de Guinea Bissau, donde es invitado por el gobierno a colaborar en el terreno de la educación de adultos.

Se inicia este capítulo señalando el trabajo y las actividades que realiza el autor en estos años, para pasar después al análisis de sus escritos.

3.1.- EL PERIODO DE GINEBRA

Como se puntualizaba en el capítulo anterior, el año 1969 Freire recibe dos propuestas de trabajo: una de la Universidad de Harvard y otra del Consejo Mundial de Iglesias. Ambas instituciones le ofrecían interesantes perspectivas, pero aún sabiendo que el Consejo Mundial de Iglesias no era una Universidad, el autor se percata que al trabajar en su Departamento de Educación tendría la oportunidad de ampliar y enriquecer aún más su labor como educador. Luego de algunas reflexiones estas serían sus conclusiones: «La Universidad, en el fondo, por buena, por famosa, por grande que fuese, significaba la oportunidad de trabajar, en semestres, con grupos de estudiantes, veinte, treinta. El Consejo Mundial de Iglesias me ofrecía una cátedra mundial, me ofrecía el espacio no de una Universidad, sino el espacio del mundo y sus distintas experiencias, la visión de alguna de sus tragedias, de sus miserias, de sus desgracias, pero

también algunos de sus momentos de belleza: la liberación de los pueblos Africanos, la revolución Nicaragüense, la revolución de Granada». ⁶³

Esto lo lleva a aceptar trasladarse a Ginebra y continuar allí su trabajo. Pero no queriendo renunciar a la experiencia de la Universidad de Harvard, propone, a los directivos de ésta, desempeñarse como profesor por algunos meses, lo cual es aceptado; por tanto antes de partir a Ginebra se traslada por espacio de diez meses a Estados Unidos, donde ejerce como docente de dicha casa de estudios. Después de esta experiencia se instala definitivamente en Ginebra y es nombrado - por el Consejo Mundial de Iglesias - Consultor en el campo de la educación, y más tarde jefe de dicho Departamento. Desde aquí organiza cursos en distintos centros, promueve conferencias y es líder de un movimiento de educación que se ha extendido por Europa y Latinoamérica con el nombre de Educación Liberadora o Educación Popular.

La experiencia que vive en Ginebra, a partir del año 1970, es fascinante y muy signi-

63- Paulo FREIRE - Antonio FAUNDEZ, «Por uma pedagogia da pergunta». Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, p.22. (traducido por el autor).

ficativa. A través del Consejo Mundial de Iglesias entra en contacto con distintas experiencias pedagógicas de diversos países y continentes. Así, según expresa: «fui palpando este contexto enorme que el Consejo Mundial me ofrecía y me fui volviendo un eterno caminante. Y fui caminando por el mundo, por África, por Asia, por Australia, Nueva Zelanda, por las Islas del Pacífico Sur, recorrí toda América Latina, el Caribe, América del Norte, Europa, fui caminando por esos pedazos de mundo, como exiliado, y pude comprender mejor mi propio país». ⁶⁴

Son innumerables las actividades e iniciativas que realiza como jefe de este departamento, entre estas cabe destacar un encuentro de negros, chicanos, indios y grupos del movimiento por la emancipación de la mujer, realizado en Estados Unidos el año 1973. En este evento los participantes profundizaron el conocimiento y estudio de los escritos de Freire, especialmente «*Pedagogía del oprimido*». Esto sirvió de base para repetir la misma experiencia y tales seminarios y encuentros se repitieron en África, la India y Europa, participando en estos debates cientos de educadores.

64.- Ibidem, p. 22.

También desde Ginebra coordina distintos trabajos en Africa, en países como Angola, Guinea Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe.

En estos lugares trabaja con los gobiernos que están en el poder y que encabezan distintos procesos de transformación político-social. Estando radicado en esta ciudad europea recibe una invitación oficial del gobierno de Guinea Bissau para colaborar en el campo de la educación de adultos. En septiembre de 1975 realiza la primera visita a este país, en compañía de quienes forman el Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias y del equipo de trabajo del Instituto de Acción Cultural (IDAC). Tanto antes como después de la visita mantiene contacto, por correspondencia, con los encargados de educación de Guinea Bissau. Estas misivas vienen publicadas el año 1977 y dan forma al libro *«Cartas a Guinea - Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso»*.

En el mes de febrero de 1975 Paulo Freire recibió el Doctorado Honorífico de la Universidad Católica de Lovaina. Allí, al momento de agradecer por tal distinción, se detuvo a responder a quienes lo criticaron fuertemente por aceptar esta premiación tan oficial y sobreto-

do por venir de una Universidad del llamado primer mundo. Al respecto expresó: «este doctorado honorífico pertenece a los obreros y campesinos de Pernambuco, y a la vez, es un desafío a esta universidad para colaborar en la liberación de los oprimidos». ⁶⁵

Esta sería la primera distinción recibida por Freire en el continente europeo.

En el año 1979 es invitado por el gobierno Sandinista de Nicaragua a colaborar en la preparación de la Cruzada Nacional de Alfabetización. A fines de octubre de ese año llega a este país, donde permanece por espacio de diez días y trabaja en forma directa con el equipo encargado del diseño de la metodología. Esta no será la única oportunidad en que visite esta nación, ya que regresó a participar en el «Encuentro Internacional de Educación Popular por la Paz» realizado en Managua entre el 28 de agosto y el 4 de septiembre de 1983.

Por su parte en esa misma fecha (octubre de 1979), después de sólo siete meses del triunfo revolucionario, Freire visita Granada invitado por el gobierno de ese país. Se le pide asesoro-

65.- Jesús HERNANDEZ, «Pedagogía del ...». P. 23.

rar al Center for Popular Education (CPE), cuya primera misión sería realizar una campaña nacional de alfabetización. Esta fue llevada a cabo entre agosto de 1980 y febrero de 1981.

Luego de esto se continuó con un programa de educación básica de adultos, el cual estaba en pleno desarrollo cuando se produce la invasión norteamericana.

En todo este período, después de la gran difusión de sus escritos (en especial «*Pedagogía del oprimido*»), el pensamiento y el nombre de Paulo Freire son conocidos no sólo en América Latina, sino que también en Estados Unidos, Europa y países Africanos (especialmente Tanzania y Guinea Bissau). Pero así como algunos manifiestan gran aceptación de sus ideas, otros critican fuertemente la obra Freiriana. Para ello se basan fundamentalmente en dos puntos: por una parte se le acusa de haber perdido contacto con la realidad latinoamericana (este reproche es motivado fundamentalmente debido a su permanencia en Estados Unidos y Europa), y por otra parte lo acusan de idealismo y reformismo.

Con el fin de conocer su impresión sobre estas críticas recibidas y profundizar un poco

más su pensamiento, el año 1973 concede una entrevista al Instituto de Acción Cultural de Ginebra. Esta sería publicada después bajo el título «*Concientización y Liberación: una charla con Paulo Freire*». La misma aparece en diversas revistas de la época.⁶⁶

Con respecto a las críticas, el autor las asume pero considera necesario conocer todo lo que ha sido su pensamiento a través del tiempo, expuesto en sus diversos libros y artículos, pues le parece negativo quedarse estancado sólo en alguna de sus obras.

En este largo tiempo que vive en Suiza aparecen publicados una serie de trabajos y participa en diversos eventos. A continuación se analizará este «segundo período de Freire», a la luz de sus escritos publicados.

66.- Esta entrevista forma parte también de su libro «La importancia de leer...»

3.2.- EDUCACION POPULAR Y TRANSFORMACION RADICAL DE LA SOCIEDAD

El año 1973 aparece publicado el libro *«El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación»*. Aquí escribe sobre alfabetización y concientización. Describe esta última como un «test de la realidad», por lo que mientras mayor sea el grado de concientización, más posibilidades existen de conocer la realidad. Reitera también lo expresado en libros anteriores en cuanto a que no se puede dar la concientización fuera de la praxis, o sea, sin el acto de acción - reflexión, reiterando la imposibilidad de que sean los opresores quienes provoquen la concientización para la liberación.

Por su parte en cuanto a la alfabetización, un primer aspecto que llama la atención es el nombre que da a este proceso: lo llama alfabetización política. Esto es bastante novedoso pues es la primera vez que asigna este calificativo al trabajo pedagógico que realiza.

Después añade un aspecto repetido con anterioridad: ésta puede ser una práctica para la domesticación o bien para la liberación de los hombres. Más adelante reitera algunos tópicos expuestos en *«Pedagogía del oprimido»*: por una parte que sólo estos pueden llevar adelante el proceso de liberación, y que al hacerlo pueden también liberar a los opresores; y por otra parte repite los aspectos más significativos relacionados con la concepción bancaria de la educación, la cual distingue de la llamada educación problematizante o crítica.

En este libro es bastante notoria la alusión que realiza acerca de la revolución, proceso social luego del cual - según expresa - se llevaría a efecto la implantación de este tipo de educación. Así se traducen sus palabras cuando afirma que «solamente una sociedad revolucionaria puede practicar esa educación de manera sistemática».⁶⁷

Luego de esto defiende lo que denomina el carácter eminentemente pedagógico de la revolución, asegurando que esta es una dimensión humana tan natural y permanente como lo es la educación. Finaliza este ensayo afirmando que la concientización debe impli-

67.- FREIRE, «El mensaje de Paulo Freire ...», p. 112-113.

car necesariamente un compromiso político, y refiriéndose al tipo de educación por él propuesta reitera que debe contribuir a la liberación de los seres humanos de la opresión en que se encuentran, y por esta razón es una educación política. Por lo tanto señala que ésta no puede ser puesta en práctica, en términos sistemáticos, antes de la transformación radical de la sociedad. Nótese la importancia de esta afirmación, pues refleja claramente la relación que el autor percibe entre educación popular y estructura política de la sociedad.

3.3.- ESCUELA Y POLITICA EN LAS CARTAS A GUINEA BISSAU

El año 1974 publica «*Las iglesias, la educación y el proceso de liberación en América Latina*». ⁶⁸ Un año después aparece un libro que contiene la conversación entre él y el educador Ivan Illich. ⁶⁹ Es un diálogo en donde ambos discuten e intercambian opiniones sobre diversos tópicos relacionados con la educación. Aquí señala dos aspectos de singular importancia para la presente investigación. Por una parte, dialogando sobre el importante cambio que debe producirse, Freire realiza una tajante afirmación: «no puede hacerse una profunda y radical transformación de la educa-

68.- Por el hecho de no existir ningún aporte nuevo o mención directa respecto a la educación popular, no profundizo los planteamientos expresados en esta obra.

69.- Sociólogo Austriaco, nacido en Viena en 1926. Perseguido por las autoridades Nacistas, se ordena sacerdote y en 1956 asume el cargo de Vice-rector de la Universidad Católica de Puerto Rico, cargo que debe dejar en 1960 por contrastes con la autoridad civil y eclesiástica. Funda el centro Intercultural de Cuernavaca (CIDOC). Abandona la actividad pastoral y continúa su trabajo al interior del CIDOC.

ción como sistema, excepto cuando la sociedad misma es radicalmente transformada». ⁷⁰

De liberación, también sobre la separación que comúnmente se realiza entre educación y política, indicando no sólo que ésta es irreal, sino que además peligrosa. Al respecto anuncia que el pensar en la educación desconectada del poder que la establece, separarla de la realidad, puede dar lugar a diversas consecuencias, entre las cuales menciona el hecho que esta viene reducida al ámbito de las ideas y de los valores abstractos, y puede ser considerada también como la palanca que transformará la realidad. Este aspecto lo desarrolla con un poco más de profundidad, expresando su convicción en cuanto a que la educación por sí sola es incapaz de producir esta esperada transformación.

Como dijera anteriormente, uno de los escritos más significativos es su libro *«Cartas a Guinea - Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso»*, aparecido el año 1977. En este trabajo el autor da a conocer la necesidad de plantearse como objetivo funda-

70.- Paulo FREIRE · Iván ILLICH, «Diálogo». Buenos Aires - Lima, Búsqueda, p.47.

mental la transformación radical del sistema educacional, para que a través de éste se pueda crear el compromiso crítico de los trabajadores, los cuales en vez de «adiestrados», estén en condiciones de entender el propio proceso de trabajo.

Esto es - a su juicio - lo que debe plantearse la llamada «sociedad revolucionaria». Además reafirma el carácter político del educador, negando que éste pueda desempeñar su función o deba ser catalogado como un técnico fríamente neutral.

En la primera carta escrita por Freire el 26 de enero de 1975 y dirigida al Comisario de Educación, Mario Cabral, se preocupa de explicar cómo debe ser la alfabetización de adultos en una perspectiva liberadora. Indica que no puede ser pensada aisladamente: siempre está relacionada con la política económica, social y cultural del país. De hecho la alfabetización de adultos es una de las dimensiones de la acción cultural liberadora y por lo tanto reafirma su oposición a entenderla bajo la perspectiva de la educación bancaria. Más adelante, en una de sus cartas posteriores, profundizará su punto de vista sobre este argumento, expresando: «cuantas veces he discutido el problema de la alfabetización de adul-

tos, he insistido en que, dentro de una perspectiva liberadora, ha de ser siempre un acto creador, en el cual el conocimiento libresco cede su lugar a una forma de conocimiento que proviene de la reflexión crítica acerca de una práctica concreta de trabajo. De ahí también la insistencia con que siempre hablo de la relación dialéctica entre el contexto concreto en que se da dicha práctica y el contexto teórico en que se hace la reflexión crítica sobre aquel». ⁷¹

En su segunda misiva expresa la convicción de que el nuevo sistema educativo debe resultar de la transformación radical de la educación colonial, pues el problema fundamental no es sustituir el viejo programa ideado y usado por el colonizador, sino de lo que se trata realmente es de ser capaz de llegar a «establecer la coherencia entre la sociedad que se reconstruye revolucionariamente y la educación como un todo que debe estar a su servicio». ⁷²

Después, en la carta escrita en enero de 1976, dirigida al equipo que está trabajando en Guinea Bissau, toma la expresión de Samora

71.- Paulo FREIRE, «Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso». México, Siglo Veintiuno, p.134-135.

72.- *Ibidem*, p. 138.

Machel para referirse a la escuela dinámica que debe llevar adelante esta difícil tarea de educación. De aquí que entienda la escuela como «centro democrático», en contraposición con aquella visión que la percibe como «mercado de conocimiento». Explica que en la escuela como «centro democrático», por una parte desaparece el profesor que transmite autoritariamente un saber selecto, y por otra parte, también el alumno pasivo, mero receptor de ese saber. Al puesto de ellos nos encontramos con el alumno y el profesor militantes, en donde el profesor aprende mientras enseña y el alumno enseña mientras aprende. Nótese que si bien reitera el concepto general expresado en *«Pedagogía del oprimido»* la terminología usada es distinta: la calificación de «militantes» tanto del profesor como del alumno no la había utilizado con anterioridad.

En muchos pasajes de este libro se refiere al carácter político de la alfabetización y post-alfabetización de adultos, así como también a la alfabetización de niños y adolescentes. Reitera el rol político que desempeña todo educador y lo importante que es poseer claridad «política» en el momento de la organización del contenido programático de la acción educativa. Esta organización es tan política, como lo es también la actitud que asumimos en

la elección de las propias técnicas y métodos para llevar adelante aquella tarea. Precisamente por el hecho de que la educación sea un acto de conocimiento y la considere una actividad eminentemente política, insiste en que debe ser vista como un factor relevante en el proceso de transformación del pensamiento del pueblo. Cabe destacar que este aspecto fue también repetidamente planteado por Amílcar Cabral.⁷³ Siguiendo la lógica de esta misma idea central, asegura que, en cualquier sociedad, el ministerio de educación es siempre un ministerio político, ya sea al servicio de los intereses de la burguesía en una sociedad capitalista, o al servicio del pueblo en aquella que él denomina una sociedad revolucionaria.

Por último en la misiva enviada el 3 de febrero de ese año, da a conocer una afirmación muy importante con respecto a la relación que debe existir entre el contenido programático de la alfabetización y de la post-alfabetización, y los diversos grados de la escuela tradicional. Al respecto plantea: «yo diría que debemos evitar desde el primer momento cualquier tipo de equivalencia formal y, peor aún, legal, entre el contenido programático de la alfabetización y de la post-alfabetización y los diferentes gra-

73.- Máximo líder del movimiento que logró la independencia de Guinea Bissau.

dos de la escuela tradicional, que cuanto más pronto sea sustituida por un nuevo modelo, concorde con el proyecto global de la nueva sociedad, tanto mejor». ⁷⁴

74.- FREIRE, «Cartas a Guinea Bissau...», p. 164.

3.4.- EDUCACION POPULAR Y POLITICA ECONOMICA

El año 1979 viene publicada por una editorial Brasileña el libro «*Multinacionais e trabalhadores no Brasil*». Su título puede proporcionar algunos lineamientos generales con respecto al tópico de estudio, así como también entrega imágenes referidas al sector específico al cual va dirigido este trabajo. Pero dejemos que sea el propio autor quien cuente de qué trata este escrito: «se trata de un simple instrumento de trabajo destinado a los militantes sindicalistas obreros y a los militantes de educación popular que desean comprender lo que pasa en la realidad. Este libro busca explicar lo que son las Empresas Multinacionales, cual es su implementación en Brasil y cual es el costo social de esta forma de desarrollo. Visto esto, se presentan también algunas perspectivas de acción política en el Brasil de hoy».⁷⁵ Así explica Freire, en términos generales, el con-

75- Paulo FREIRE, «*Multinacionais e trabalhadores no Brasil*». Sao Paulo, Brasiliense, 1979, p. 19-20. (traducido por el autor).

tenido del libro y sus objetivos. A medida que se avanza en la lectura del texto aparece la duda sobre la relación que pueda existir entre este trabajo y lo escrito anteriormente por el autor, y sobre todo entre el tópic analizado en este ensayo y la educación popular. Pareciera que, por el título, esta obra no tuviera ninguna relación directa con la educación popular. Sin embargo esto se dilucida al explicar el autor que en su práctica cotidiana todo educador popular se ve enfrentado a problemas económicos concretos que condicionan su realidad social, su vida y - en consecuencia - el proceso educativo. También explica algunos puntos referidos a la que llama educación de masas: «para que una educación de masas se inscriba en una perspectiva liberadora, ella necesariamente debe ser capaz de comprender los mecanismos de desenvolvimiento económico que determinan las profundas tendencias de evolución de las sociedades. Esta comprensión es en la realidad una de las condiciones indispensables para que las masas, por intermedio de los organismos y de las estructuras que ellas se den, puedan trazar perspectivas de acción capaces de modificar los condicionamientos sociales que se ejercen en todos los niveles de las activida-

des material y espiritual de los hombres.»⁷⁶ Con esto se puede deducir que un elemento digno de tener presente también en la educación popular es el hecho de llevarnos a conocer y comprender mejor los mecanismos económicos existentes en la sociedad. Por esta razón realiza este estudio en donde expone sobre las empresas multinacionales y la internalización de capital, la situación particular que presenta cada sector económico en Brasil y finaliza con una visión general sobre la situación de la clase trabajadora.

76.- *Ibidem*, p. 20. (traducido por el autor)

CAPITULO IV

**PAULO FREIRE
DURANTE LOS AÑOS '80 y '90**

Llegamos a la década de los ochenta y los noventa, los años más recientes del trabajo de nuestro autor; a éste lo encontramos en su país natal, trabajando en la ciudad de Sao Paulo. Indudablemente que la situación política que encuentra al momento de la llegada del exilio es distinta a la que dejó al momento de su salida, pero las condiciones sociales y económicas de la población no han experimentado grandes transformaciones. Tampoco él es el mismo, fruto de las diversas experiencias que lo han llevado a madurar y a profundizar cada vez más sus postulados pedagógicos.

Se inicia este capítulo dando a conocer los variados aspectos de su trabajo en estos años para luego pasar a analizar sus múltiples escritos.

4.1.- EL REGRESO A BRASIL

Según lo expresado por el mismo autor, el primer esfuerzo - una vez retornado - ha sido «reaprender el Brasil». Dentro de esta lógica desarrolla su trabajo pedagógico y su militancia en el partido de los trabajadores, colectividad de la izquierda brasileña. Llegando se desempeña como educador en dos Universidades Paulistas: la Universidad de Campinas y la Pontificia Universidad Católica; junto a esto asesora a distintos grupos de estudiantes y personas que trabajan en el área de la educación popular. Algunos años después de su regreso expresó en una entrevista: «tengo un intenso programa de trabajo fruto de algo que aprendí en el exilio - un llamado a la acción constante y a una cierta disciplina física y mental - y también vivo. Brinco con mis nietos, paseo, corro, converso con mi mujer, escribo, leo, estudio, además de dar conferencias».⁷⁷

77.- « Freire rememora su experiencia y señala nuevas perspectivas », en: «Noticias Aliadas», 1984, 3.

En el mes de noviembre de 1981 realiza una exposición durante la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, en Campina, Sao Paulo. En esta oportunidad presentó el trabajo titulado «*La importancia del acto de leer*». ⁷⁸ Un año más tarde se lleva a cabo el XI Congreso Brasileño de Biblioteconomía y Documentación, en la ciudad de João Pessoa. Aquí expone su trabajo «*Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción*». ⁷⁹ El año 1986 recibe por parte de la Unesco el premio «Educación a la Paz», como reconocimiento a sus méritos y trayectoria. Cabe consignar también que de regreso a su país se ha desempeñado como presidente del Centro Nacional de Investigaciones, Estudios y Formación, órgano de la CUT, principal organización sindical de los trabajadores brasileños.

En el mes de octubre de 1986 muere su compañera, Elza, con quien compartió durante largos años todo su quehacer educativo. Ella lo acompañó también por distintos países y fue siempre una figura fundamental en todo su accionar. Por ello es fácil entender el dolor y el sufrimiento padecido por Freire con la partida de su esposa. Incluso un año después de ocurrido el deceso, al participar en un seminario

78.- Aparece publicado en su libro «*La importancia de leer y...*».

79.- También viene publicado en su libro «*La importancia de leer y...*».

regional organizado por la Unesco y Orealc, en Brasilia, Freire expresaría: «no me crea problemas el empezar a hablar con ustedes, decirles que debido al dolor, al sufrimiento causado por la muerte de Elza, yo intenté dos veces - sin éxito - convencerme que no debía venir aquí hoy. Yo he perdido muchas luchas y, a veces, al perder alguna, me pongo contento de ello. Esta fue una lucha que yo perdí; pero en el fondo es una lucha en que yo debo ganar algo... ¿Por qué me negué dos veces durante el proceso de organización de este encuentro? Es que yo sufrí una ruptura, un corte en mi caminar constante por el mundo cuando perdí a Elza en octubre del año pasado, y la experiencia dramática de tropezar con su ausencia me enseña que tanto importan quince días de la partida como seis meses, como seis años».⁸⁰

Pero también la muerte de Elza sirvió para conocer otra parte del autor, hasta ese momento desconocida: aquella afectiva, en que demuestra - sin temor - sus reales sentimientos hacia su mujer. Es así que en ese mismo encuentro señala: «ésta es la primera vez que me encuentro frente a un público numeroso, sin la presencia de Elza ya en el mundo. Este fue un

80.- Paulo FREIRE, «La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía», en: «Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe». Santiago, Orealc, 1988, p. 328.

aprendizaje que hice y que estoy haciendo, de establecer la diferencia entre no dormir con Elza, estando ella en el mundo, y dormir definitivamente solo. Recuerdo que a veces yo estaba en Nueva York, Londres o Amsterdam y Elza estaba en Sao Paulo. Yo sabía, entonces, que había un cierto lugar en el mundo donde dormía una mujer, con quien yo dormía. Pero ahora ya no. Yo ahora duermo solo en la misma pieza en que dormía con ella. Y estos encuentros así, me tocan, me chocan, en la misma medida en que yo vengo siendo - tal vez ¿quien sabe? - un 80 por ciento contribución de ella a mi vida».⁸¹

En 1987 visita por primera vez Cuba, con el objeto de participar en un Congreso de Psicología efectuado en este país. Aquí al ser entrevistado da a conocer una de sus preocupaciones de ese momento. Explica: «uno de los esfuerzos en el Partido de los Trabajadores, en el que milito, es mi trabajo en una semilla de Universidad Popular. Dirijo este centro de formación, del cual tengo el honor de haber sido nombrado presidente».⁸²

Durante el año académico 1987-1988 es nombrado Doctor Honoris Causa por la Uni-

81.- *Ibidem*, p. 329.

82.- Ester PEREZ · Fernando MARTINEZ, «Diálogo con Paulo Freire», en: «Tarea» 19 - 20 (1988), 9.

versidad de Barcelona, España, como retribución y homenaje por su importante trayectoria en favor de la educación.

En noviembre de 1988 acepta el cargo de Director de la Secretaría Municipal del Estado de Sao Paulo, cuya autoridad máxima es su compañera de partido Luisa Erundina. Allí trabajó dos años y asume un rol hasta ahora inédito en su vida: administrador de toda la educación municipal de esta importante ciudad brasileña. Esto da un nuevo impulso a la obra de Freire y se verá reflejado en sus escritos de la década de los noventa, en donde toda esta temática estará presente.

Dos años desarrollará esta labor y su paso por la Secretaría Municipal de Sao Paulo será un valioso aporte en el desarrollo de la educación de esta ciudad, luego de lo cual volverá - según expresa - a la tranquilidad de sus libros y su hogar, continuando, eso sí, con su labor en la universidad.

En 1989 recibe el Doctorado Honoris Causa en Pedagogía, reconocimiento entregado por la Universidad de Boloña, Italia.

Durante todos estos años aparecen publicados distintos trabajos, muchos de ellos realizados en compañía de otros educadores. Asimismo participa en muchos debates, concede diversas entrevistas y se escriben múltiples artículos en variadas revistas. Algunos de estos escritos son los que se analizarán en este cuarto capítulo.

4.2.- EDUCACION POPULAR Y EDUCACION SISTEMATICA

Uno de los primeros libros publicados en este período es la transcripción de un extenso diálogo sostenido con el profesor Sergio Guimarães, titulado «*Sobre Educação*», en donde ambos educadores abordan diversas temáticas referidas a la educación. Aquí enfatizan la importancia de la claridad política que debe tener todo educador; al respecto Freire afirma: «Yo pienso, que en muchos casos, al educador inserto en un mecanismo autoritario, y muchas veces sin preparación desde el punto de vista político, le corresponde, percibiendo que su tarea es política y no sólo técnica, aclarar su opción política y, así, procurar ocupar el espacio mínimo del cual dispone dentro de su propia institución escolar y ver el mínimo que puede hacer en el sentido de una apertura democrática para sus estudiantes o alumnos con los cuales trabaja». ⁸³ Luego plantea que para la ob-

83.- Paulo FREIRE, «*Sobre Educação*. (Diálogos). Volume I». Río de Janeiro, Paz e Terra, 1982, p. 43. (traducido por el autor).

tención de una escuela más viva, más dinámica, más participativa, se requiere con urgencia la descentralización de la educación, la cual - según asevera - no es eficaz si al mismo tiempo no va acompañada de la descentralización de tipo político. También afirma que él no está contra la escuela, y cuando habla de escuela se refiere a la educación sistemática y a los agentes de esa educación. Aclara eso sí que está en contra de ese tipo particular de escuela que no es capaz de sensibilizarse y entender la tristeza, la tragedia de los alumnos que viven en los sectores periféricos; de niños que casi no visten o no usan zapatos; de niños cuyas familias se rompen por la necesidad propia de sobrevivir. El está en contra de esas escuelas que en vez de ayudar a crear la posibilidad de cambio, lo único que hacen es crear la rebeldía y la oposición a ellas.

Aquí encontramos dos aspectos muy significativos: por una parte la constante aparición - en su terminología - de la palabra escuela (denominación que anteriormente en raras ocasiones había utilizado), y por otra el firme apoyo y respaldo que proporciona a ésta.

También el autor entrega algunos plan-

teamientos aclaratorios con respecto a la denominada «educación bancaria».

Afirma al respecto. *Primero*: «lo malo no está en la clase expositiva, en la explicación que el profesor o la profesora realizan. No es eso lo que caracteriza o lo que critiqué como práctica bancaria. Critiqué, y sigo criticando, aquel tipo de relación educador-educando en que el educador se considera el exclusivo educador del educando. *Segundo*: en que el educador rompe o no acepta la condición fundamental del acto de conocer, que es su relación dialógica. *Tercero*: por eso mismo, aquella relación en que el educador transfiere el conocimiento en torno de A, de B o de C objetos del educando, considerado como no portador de ese conocimiento». ⁸⁴ Agrega que no es efectivo afirmar que en todas las clases expositivas se de esta relación de transferencia de conocimiento. Explica que existe una variante en que el grupo de estudiantes, luego de la exposición del profesor, es llamado a analizar junto al enseñante la propia exposición; es decir, son llamados a profundizar lo expuesto por el educador. Expresa que el factor vital, en todo caso, no es considerarse exclusivamente educador del educando sino entender que el educando con

84.- Ibidem, p. 111. (traducido por el autor).

el cual yo trabajo, es llamado también a cumplir el rol de educador.

En su escrito titulado «*La importancia del acto de leer*», presentado en la apertura del Congreso Brasileño de Lectura, reitera una vez más la idea errónea de creer que es la cantidad de lecturas realizadas en un semestre lo que cuenta para calificar positivamente una determinada asignatura. Al respecto aclara: «la insistencia en la cantidad de lecturas sin el adentramiento debido en los textos a ser comprendidos, y no mecánicamente memorizados, revela una visión mágica de la palabra escrita. Visión que es urgente superar»⁸⁵. Lo mismo ocurre con quién escribe e identifica la calidad de su trabajo pensando en el número de páginas. Proporciona un ejemplo bastante claro: uno de los documentos filosóficos de mayor importancia que existe es «Tesis sobre Feuerbach», de Carlos Marx, cuya extensión es dos páginas y media.

85.- Paulo FREIRE, «La importancia del acto de leer», en IDEM, «La importancia de Leer y...», p. 102.

4.3.- LA EDUCACION POPULAR COMO ACTO DE LIBERTAD Y DE DIALOGO PERMANENTE

«Desde el punto de vista crítico, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo como negar el carácter educativo del acto político». Con estas palabras, aparecidas en su libro *«Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción»*, el autor explica que así como es imposible pensar en una educación neutra, es también impensable una práctica política vacía de significado educativo; confirma con esto una vez más su tesis referida a negar cualquier separación que se pretenda presumir entre educación y política. Siguiendo este mismo razonamiento, y llevándolo hasta el final de su análisis, concluye asegurando la imposibilidad de pensar la educación sin plantearse el tema del poder.

En este mismo artículo se refiere a la llamada biblioteca popular, la cual concibe como centro de cultura y no como depósito silencio-

so de libros. Expresa, a su vez, que ésta es fundamental para perfeccionar la forma de leer el texto en relación con el contexto, provocándose con esto la necesidad imperiosa de que una biblioteca popular estimule la creación de horas de trabajo en grupo, en los cuales se realicen verdaderos seminarios de lectura. Al finalizar, sus últimas palabras se refieren a la importancia del carácter político de una biblioteca popular. Sobre el punto acota: «la forma como actúa una biblioteca popular, la constitución de su aservo, actividades que pueden desarrollarse en su interior y a partir de ella, todo eso indiscutiblemente tiene que ver con técnicas, métodos, procesos, previsiones presupuestarias, personal auxiliar pero, sobre todo, tiene que ver con una cierta política cultural. Aquí tampoco hay neutralidad».⁸⁶

Otro escrito aparecido en el mismo texto en que viene el documento referido a la biblioteca popular, es un artículo que aparece el año 1981 en la «*Harvard Educational Review*». Se titula «*El pueblo dice su palabra o la alfabetización en São Tomé e Príncipe*». En éste, Freire reitera que tanto los materiales elaborados para la alfabetización como aquellos para la post-

86.- Paulo FREIRE, «Alfabetización de adultos y bibliotecas populares: una introducción», en: IDEM, «La importancia de leer y ...», p. 124.

alfabetización, deben caracterizarse por ser desafiantes y no domesticadores. Tres años después edita el libro «Sobre Educação», en el cual vienen elencados algunos de los postulados de la educación popular: es diálogo entre educador y educando, es acto comunitario, es un proceso permanente, es un acto de libertad y viene realizada en la acción y en la reflexión. Llama la atención la importancia que asigna a la libertad del educando y a la libertad del educador, indicando que para que esto sea una realidad, la educación debe ser una experiencia de recreación propia de vida. En este sentido recuerda su obra «*Pedagogía del oprimido*», afirmando que la intención última de ese trabajo se mantiene con toda su vigencia: reitera que la pedagogía del oprimido no puede ser realizada por el opresor, sino que es el oprimido mismo quien debe llevar adelante esta tarea, y debe ser elaborada y reelaborada en la práctica de su liberación.

4.4.- EDUCACION POPULAR COMO CRITICA AL SISTEMA CAPITALISTA

En 1985 aparece un texto que contiene un interesante intercambio de ideas entre Moacir Gadotti, Sergio Guimarães y Paulo Freire. Aquí nuestro autor cataloga como ingenuidad pretender reducir todo lo político a lo pedagógico, así como sería también ingenuo, según explica, hacer lo contrario. Apunta que cada uno tiene su especificidad, pero lo impresionante y dialéctico es el hecho que aunque si tienen dominios específicos, en la práctica se continúa a dar la inter-penetración del político en el pedagógico y viceversa. Para ejemplificar esta situación relata lo ocurrido en la campaña por las elecciones directas en Brasil, donde se juntaron un millón setecientos mil personas en una plaza. Asegura que fue un acto político, pero que sería ingenuo no reconocer la dimensión altamente pedagógica de encontrar un millón setecientas mil personas cantando el himno nacional tomadas de las manos. Por su parte al opinar sobre el rol del educador expresa la seguridad en que aquel

reaccionario trabaja metodológicamente distinto de uno revolucionario. Afirma también que en una sociedad de clases el papel del educador presenta características específicas: existe quien está al servicio de la clase dominante y el que está al servicio de la clase dominada. Cada uno de estos será más eficiente en la medida que posee una más alta claridad política en relación a la opción de su clase. Sobre el problema de la revolución afirma que ésta implica la toma del poder de las manos de la burguesía, pues ésta lo usa obviamente para salvaguardar sus propios intereses. De aquí que en el caso específico de la educación resulte inevitable pensar en la implementación de su propuesta sin tomar en cuenta el tema y el problema del poder.

Respecto a la formación de los profesores indica que «es preciso que los educadores tomen en sus manos la tarea de reeducarse, a través de seminarios, cursos, etc.». ⁸⁷ Cabe mencionar también lo expresado por Freire en cuanto al quehacer del educador. Manifiesta que a éste le corresponde realizar la crítica del sistema educacional en cuanto subsistema, es decir, teniendo siempre presente que está involucrado todo el sistema social. Por lo tanto

87.- Paulo FREIRE - Mocacir GADOTTI - Sergio GUIMARAES, «Pedagogía: Diálogo e Conflicto». Sao Paulo, Cortez, 1985, p. 73.

el examen del subsistema educacional debe llevar consigo el análisis crítico de todo el sistema capitalista.

Juzgar sólo el subsistema educacional es limitado, aunque no se debe restar importancia a la crítica de las relaciones profesor-alumno, de los contenidos, de los medios, los horarios, etc. Esta es muy importante y significativa en la medida que no quede sólo al interior de este subsistema. Expresa que ésta es una de las tareas del profesor revolucionario: testimoniar esa postura ampliamente crítica a sus alumnos.

Más adelante es bastante categórico cuando niega que en alguna oportunidad haya planteado que el educador es igual al educando. Insiste que educador y educando son distintos, pero clarifica que en perspectiva revolucionaria esa diferencia no es ni puede ser antagónica. Existe la posibilidad que se vuelva antagónica, y de hecho ocurre, cuando la autoridad del educador se transforma en autoritarismo.

4 .5.- LA EDUCACION POPULAR COMO PEDAGOGIA DE LA PREGUNTA

El tema de la relación educativa y de su carácter de libertad o autoritarismo retorna en un libro que es fruto de un intercambio de opiniones entre nuestro autor y Antonio Faúndez.⁸⁸ Esta obra, escrita y publicada en portugués, se titula «*Por uma Pedagogia da Pergunta*». El tópico central de ésta se desarrolla a medida que ambos autores tratan de explicar el valor de la pregunta dentro del sistema educativo. Freire inicia el tema aseverando que existe un temor muy grande por parte del educador autoritario frente a la respuesta que deba dar a una determinada pregunta, de ahí su preferencia a que éstas no se realicen. Luego se muestra muy preocupado por poder determinar y

88.- Filósofo chileno y ex profesor de la Universidad de Concepción; fue exiliado después del golpe de estado de 1973. En París realiza el doctorado en Sociología. Ocupó el cargo de Consultor para el Programa de Educación de Adultos en el Consejo Mundial de Iglesias, en la ciudad de Ginebra.

clarificar - sobretodo entre los jóvenes que se preparan para ser profesores - qué es el preguntar. Insiste en que el centro del problema no consiste en hacer de la pregunta ¿qué es preguntar? un juego intelectual, sino que se debe vivir la pregunta, vivir la curiosidad, hacerla llegar al estudiante. Al respecto señala: «el problema que en verdad se coloca el profesor es el de, en la práctica, ir creando en sus alumnos el hábito, como virtud, de preguntar». ⁸⁹ Profundiza esto afirmando que, indudablemente, existe una relación entre asombro y pregunta, entre riesgo y existencia. Además la existencia humana al contener en sí todos estos elementos (asombro, pregunta, riesgo), implica fundamentalmente acción y transformación, muy por el contrario de la llamada burocratización pues - según señala - implica por sobre todo adaptación, con un mínimo de riesgo, sin asombro ni preguntas. De ahí concluye que la «pedagogía de la respuesta» es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad, pues no estimula el riesgo de crear o re-crear, y esta es la mejor forma de negar la propia existencia humana. A este punto se declara partidario de una pedagogía de radi-

89.- Paulo FREIRE - Antonio FAUNDEZ, «Por una pedagogía ...», p.48. (traducido por el autor).

cal pregunta, la cual es sustantivamente democrática y por consiguiente, antiautoritaria.

Refiriéndose a esta pedagogía de la pregunta expresa: «su crítica a la escuela tradicional no se agota en cuestiones técnicas o metodológicas, en las importantes relaciones educador - educando, sino que la crítica se extiende a todo el sistema capitalista».⁹⁰

También explicita cómo, a su parecer, en la escuela viene reproducido uno de los mecanismos del modo de producción capitalista, el cual consiste en «embrutecer» la fuerza de trabajo, sometiéndola a procedimientos rutinarios, y en la escuela se ve traducido en el «embrutecimiento» de la capacidad inventiva y creadora del educando. Más adelante da a conocer su pensamiento sobre el papel que debe jugar la educación en el momento denominado de «transición revolucionaria». Explica que aquí ésta necesariamente debe cambiar; deben ser sustituidos sus contenidos y sus métodos, teniendo como perspectiva la nueva sociedad que se está por formar. Expresa la convicción, a su vez, que esta educación revolucionaria no puede sufrir solamente adecuaciones de tipo

90.- *Ibidem*, p. 57. (traducido por el autor).

metodológico o de renovación de material didáctico. Como lo aclara: «lo que la transición exige a la educación es que se revolucione, se reinvente, en lugar de meramente reformarse»⁹¹. Lógicamente lo que ocurre, según Freire, con esta nueva educación no es que ella surja o aparezca sólo después de la llegada de la revolución al poder, sino que ella comienza - en alguna de sus dimensiones - mucho antes: en la movilización y organización del pueblo para luchar. En todo ese trabajo político toma forma un trabajo pedagógico muy significativo.

En último término para Freire todo esto viene a significar que con la transformación del modo de producción capitalista en socialista, la denominada reinención del poder se debe orientar también en el sentido de reinención del lenguaje, de recreación de una nueva sintaxis. Esto tendría que llevar, poco a poco, a no poseer más el lenguaje de los dominantes ni tampoco el de los dominados (muchas veces auto-considerados inferiores), sino uno nuevo que es la superación de los dos anteriores, una especie de síntesis dialéctica entre ambos.

91.- *Ibidem*, p. 93.

4.6.- LA COMPRESION POLITICO - IDEOLOGICA DEL ROL DE LOS EDUCADORES POPULARES

El año 1986 es publicado un texto de Rosa Torres en el cual aparece una entrevista a Paulo Freire. Aquí éste expresa que es fundamental para los educadores populares hacerse una serie de preguntas referidas a ¿cómo conocer?, ¿conocer para qué?, ¿con quienes?, ¿en favor de qué?, ¿contra qué?, ¿en favor de quienes? , ¿contra quienes?; plantea que estas interrogantes deben llevar necesariamente a una cierta postura ideológica. En definitiva de lo que se trata es de responder a la pregunta ¿cual es la comprensión político-ideológica que tenemos acerca de nuestro rol como educadores populares?.

Más adelante afirma que el educador no es igual al educando, y expresa que si un educador afirma lo contrario quiere decir que es mentiroso y demagógico o incompetente. Esto lo explica indicando que si ambos fueran iguales, uno y otro no se reconocerían. Sin embargo

insiste en que si el papel del educador es educar, lo que éste necesita (si es un revolucionario coherente) es saber que al educar también él se educa. Es así que todo educador debe crear y llevar consigo una serie de virtudes entre las cuales nombra la coherencia (entre discurso y práctica), la paciencia (que denomina paciencia impaciente, pues sólo si se es pacientemente impaciente se es revolucionario) y la tolerancia.

Otro aspecto importante expresado por el autor dice relación con el hecho de que la educación popular se expresa y/o se puede concebir dentro del espacio escolar, aún en una sociedad burguesa. Por esto se manifiesta convencido que no se debe rechazar el espacio de la escuela ni tampoco esperar a que se produzca el triunfo revolucionario para llevar a cabo este tipo de educación; se muestra confiado y seguro que aún en una sociedad burguesa se puede avanzar en este plano.

Frente a las críticas que recibe por parte de un grupo de intelectuales en cuanto a que es un defensor de la «nueva escuela», el autor expresa su convencimiento en el sentido de que los representantes de la nueva escuela realizaron contribuciones y aportes muy relevantes a nivel metodológico, pero la crítica de estos sólo

llega hasta ahí: no traspasa otros aspectos. Así las cosas, Freire observa una diferencia notable entre las dos posturas.

Sobre el tema plantea: «yo, a mi vez, critico todo lo que la nueva escuela criticaba a la escuela tradicional, pero yo critico también el modo de producción capitalista». ⁹² Por eso insiste en que el problema no radica en el cambio de los contenidos ni en el rol que deben jugar los especialistas, sino en la apertura, cada vez mayor, que se debe tener en función del contacto directo con la realidad, y de un respeto a la capacidad creadora de los educandos. Por ello concluye que «una de las mejores contribuciones que una sociedad podría dar a una revolución - que en sí misma provoca ya el acto creativo de su pueblo - sería la posibilidad de desarrollar una educación también creadora, una educación desafiadora». ⁹³ Al finalizar la entrevista el autor muestra su convicción en cuanto a que, por lo general, en la escuela tradicional estamos acostumbrados a «engullir» contenidos, mientras que lo que corresponde es conocer. Manifiesta que el problema no es transferir paquetes de conocimientos para ser

92.- TORRES, «Educación popular...», p. 89.

93.- *Ibidem*, p. 89.

memorizados, sino que el conocimiento se produce verdaderamente cuando se aprehende el objeto. En la escuela tradicional los niños repiten y repiten, memorizando en vez de aprender; este es el gran equívoco que es necesario superar.

El año 1987 se realiza en Brasilia un seminario de estudio organizado por la Unesco a través de Orealc. Freire es invitado a exponer con respecto a la alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía. Aquí el autor enfatiza diversos aspectos referidos a los educadores y a la claridad política necesaria que se debe tener. Es así como señala: «la comprensión de los límites de la práctica educativa demanda, indiscutiblemente, una claridad política de los educadores en relación a sus proyectos. Demanda que el educador asuma lo político de su práctica. No basta decir que la educación es un acto político, así como no basta decir que el acto político es también educativo. Es necesario asumir realmente lo político de la educación».⁹⁴

También en esta intervención se refiere al espacio de la escuela y a lo errado que es con-

94.- Paulo FREIRE, «La alfabetización como elemento de ...», p. 330.

cebirla como algo neutro o no relacionada con la lucha de clases existente en el interior de la sociedad. Más bien existe una relación directa entre ésta y los contenidos a tratar por cada educador, pues - según explica - «comprender el nivel en que se encuentra la lucha de clases, en una determinada sociedad, es indispensable para la demarcación de los espacios, de los contenidos de la educación, de los límites de la práctica política educativa». ⁹⁵

Un año después de aparecer publicada la entrevista antes citada, Freire es invitado a participar en un Congreso de psicología desarrollado en Cuba. Aquí plantea el problema que existe en toda revolución en su período de transición por el hecho de que la vieja educación (de naturaleza burguesa) no responde a las nuevas necesidades; esa vieja educación poco tiene que ver con el proceso de creación del hombre y mujer nuevos que se está llevando a cabo. Es así como la revolución llegada al poder se ve enfrentada a los residuos dejados por la vieja ideología, los cuales encontramos incluso dentro de los mismos revolucionarios (entre los cuales él se cuenta explícitamente). Por tanto el desafío que se presenta a los

95.- *Ibidem*, p. 331.

educadores revolucionarios es el de lograr la transición entre las dos escuelas: la que sirvió bien a la clase dominante antes de la revolución y aquella que servirá bien a las clases populares.

Es por esto que, según señala, una escuela revolucionaria debe ser una escuela de alegría, pero no de irresponsabilidad; tiene que ser un espacio y un tiempo que brinde satisfacción; debe crear una disciplina seria, rigurosa, pero que no olvide la satisfacción; no puede ser solamente un acto de tristeza o de dolor. El autor manifiesta categóricamente que la escuela es fundamental y por lo tanto se muestra convencido que no es necesario ni recomendable suprimirla. Lo que sí considera importante es «encontrar exactamente los caminos de la creatividad de los alumnos, de los niños y las niñas, un camino de libertad».⁹⁶ Más adelante explicando la importancia de estimular una curiosidad incesante, expresa que la pregunta asume aquí un rol fundamental, razón por la cual se manifiesta preocupado pues la educación brasileña está siendo una educación de la contestación o de la respuesta, y no una educación de la pregunta como él propone.

96.- PEREZ - MARTINEZ, «Diálogo con...», p. 5.

En cuanto a la educación popular expresa que ésta «se desarrolla en la interioridad del esfuerzo de movilización y de organización de las clases populares para la toma del poder». ⁹⁷ Al respecto se manifiesta de acuerdo con la concepción que ve en la educación popular el intento de hacer una pedagogía de las clases populares en contra de una pedagogía de la burguesía. Aquí reitera también planteamientos expresados con anterioridad: por un lado la politicidad de la educación y muy ligado con esto la imposibilidad de que exista una educación neutra.

Por último al término de este encuentro manifiesta su pleno acuerdo con la revolución y expresa que estamos viviendo tiempos en que es necesario citar menos a Marx pero vivirlo más.

97.- *Ibidem*, p. 7.

4.7.- EDUCACION Y POLITICA EN LOS AÑOS '90

El año 1993 Freire escribe un libro titulado «*Política y educación*». Años después será editado en español. En éste vienen compilados una serie de escritos realizados por el autor el año 1992, los cuales abarcan diversas temáticas: educación permanente, rol de la escuela, educación popular, rol del estado, el derecho a criticar, educación y responsabilidad, etc. En primer lugar corresponde destacar lo expresado con respecto a educación: junto con señalar que es una práctica indispensable y específica de los seres humanos, expresa que su carácter de permanente está dado precisamente por la finitud del ser humano y por la conciencia que éste tiene de aquello. Luego, respecto a la educación popular plantea: es la que no debe separar jamás la enseñanza de los contenidos con el desvelamiento de la realidad; es la que estimula la presencia organizada de las clases sociales populares en la lucha en favor de la

transformación democrática de la sociedad, en cuanto a la superación de las injusticias sociales; es la que mantiene un irrestricto respeto por todos los educandos, independientemente de su posición de clase; también esta educación trabaja incansablemente por la buena calidad de la enseñanza y por mejorar los índices de aprobación a través de un riguroso trabajo docente y no a través de la que denomina «flojera asistencialista»; es la que se aproxima y trabaja con los padres, con la comunidad y con los movimientos populares próximos a la escuela (por tanto se debe entender ésta como un centro abierto a la comunidad); es la que supera los prejuicios de raza, de clase, de sexo, y se radicaliza en la que llama sustantividad democrática; es también la que reconoce la presencia de las clases populares como un *sine qua non* para la práctica realmente democrática de la escuela pública progresista, en la medida que posibilita el necesario aprendizaje de esa práctica.

En esta perspectiva la educación popular, que el autor llama de corte progresista, democrática, superando incluso - a su juicio - la llamada educación bancaria, intenta el esfuerzo necesario de tener en el educando un sujeto conocedor que, por ello, se asume a sí mis-

mo como sujeto en busca de , y no como la pura incidencia de la acción del educador.

Defiende la escuela y considera este hecho una tarea irrenunciable a realizar por las clases populares. Señala al respecto: «la bandera de lucha de los movimientos populares debe ser alzada noche y día, día y noche, en favor de la escuela, que al ser pública, debe ser democrática, a la altura de la demanda social que se haga de ella y en busca siempre del mejoramiento de su calidad. Este es también un derecho y un deber de los ciudadanos del primer mundo: el de luchar por una escuela más democrática, menos elitista, menos discriminatoria. Por una escuela donde los niños tercermundistas del primer mundo no sean tratados como si vinieran de un mundo extraño y demasiado exótico. Una escuela abierta, que supere prejuicios, que se convierta en un centro de alegría»⁹⁸.

Partiendo por asegurar la imposibilidad de encontrar una práctica educativa neutra, apolítica, es bastante detallista al momento de profundizar lo referente a esta temática. Afirma por ejemplo que la llamada práctica educativa es un fenómeno exclusivamente huma-

98.- Paulo FREIRE, «Política y educación». México, Siglo Veintiuno Editores, 1997, p. 25.

no, el cual en forma simple implica presencia de sujetos, de objetos, de objetivos mediatos e inmediatos hacia los cuales se orienta la práctica educativa, y de métodos, procesos, técnicas de enseñanza y materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño que el proyecto pedagógico está impregnado.

Al asumir una opción democrática y ser coherente con ella, aparecen una serie de actitudes que los educadores progresistas no deben realizar. Entre ellas nombra:

1.- No tomar en consideración el conocimiento propio, de vida, con que llega el estudiante a la escuela, valorando sólo aquel saber acumulado denominado científico.

2.- Tomar al educando como objeto y no como sujeto de la práctica educativa.

3.- Defender aquella visión reducida que concibe la escuela como un lugar exclusivo para tomar lecciones, lejos de las luchas y conflictos sociales, considerados ajenos a ellas.

4.- Reforzar el autoritarismo ahogando las libertades de los educandos.

En «*Política y educación*» Freire acuña el término ciudades educativas y sobre ellas expresa que : «otro sueño fundamental que debería ser incorporado a las enseñanzas de las ciudades educativas es el del derecho que tenemos, en una verdadera democracia, a ser diferentes, y en razón de ese derecho, su extensión en el derecho a ser respetados en la diferencia.

Las ciudades educativas deben enseñar a sus hijos y a los hijos de otras ciudades que las visitan que no necesitamos esconder nuestra condición de judíos, de árabes, de alemanes, de suecos, de estadounidenses, de brasileños, de africanos, de latinoamericanos de origen hispánico, de indígenas de no importa dónde, de negros, de rubios, de homosexuales, de creyentes, de ateos, de progresistas, de conservadores, para gozar de respeto y de atención».⁹⁹

La educación y el estado tampoco quedan fuera del trabajo de Paulo Freire. Argumentando la necesaria autonomía que debe te-

99.- Ibidem, p. 29-30.

ner la escuela, resalta que ésta no implica que el estado deje de asumir su deber de entregar educación de calidad a la población: «no acepto cierta posición neoliberal que, viendo perversidad en todo lo que el Estado hace, defiende una privatización sui generis de la educación. Se privatiza la educación pero el Estado la financia. Toca al Estado pasar el dinero a las escuelas organizadas por dirigencias de la sociedad civil.

Algunos grupos populares han adoptado esa línea sin percibir el riesgo que corren: el de estimular al Estado a que se lave las manos como Pilatos frente a uno de sus compromisos más serios - el compromiso con la educación popular-». ¹⁰⁰

Insiste en la politicidad de la educación y por tanto en la incongruencia de pensar y sentir, siendo progresista, la escuela como algo neutro, que nada tiene que ver con la lucha de clases. Aquí reitera muchos argumentos largamente presentados con anterioridad.

El año 1994 es publicada la primera edición, en portugués, de su libro «*Cartas a Cris-*

100.- Ibidem, p. 86-87.

tina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo». Dos años después será editado en español. Este trabajo aparece como respuesta a su sobrina Cristina, quien le manifiesta su deseo de conocerlo más profundamente mientras él vivía su exilio. Este es un trabajo de pasado y de presente, en donde el autor recrea lo vivido, lo pensado, lo sentido durante todos estos años, y lo pone en concordancia con la actual sociedad brasileña.

En este ir y venir histórico, lo primero que llama la atención es su defensa hacia una institución que hasta ahora no había nombrado en sus escritos: el Congreso. En su preocupación por defender la democracia, expresa: «lo que debe preocuparnos es mejorar la democracia y no apedrearla, suprimirla, como si fuera la razón de la desvergüenza imperante. Debemos preocuparnos por fortalecer el Congreso. Los que actúan contra él, los que lo acorralan, son los enemigos de la libertad. Hay tantas probabilidades de que en el Congreso haya hombres y mujeres corruptos como de que los haya decentes. Pero también hay corruptos en otras instituciones. Considerando que somos seres finitos, sujetos a la tentación, lo que debemos hacer es perfeccionar las instituciones,

reduciendo las facilidades para las prácticas antiéticas». ¹⁰¹

Sobre esto señala el gran desafío del presente para los progresistas de estos tiempos: perfeccionar la democracia, pero en función del socialismo, no del capitalismo. De hecho plantea «el sueño de las mayorías populares debe ser el del socialismo también dentro del ambiente democrático. La cuestión fundamental no es acabar con la democracia sino perfeccionarla, teniendo como eje central ya no el capitalismo, sino el socialismo... Forjar la unidad entre el socialismo y la democracia es el desafío que claramente nos instiga en este fin de siglo y comienzo de milenio. Desafío, y no destino cierto; utopía, pero no destino o sino. Futuro como problema, como posibilidad, y no como tiempo inexorable». ¹⁰²

Pero también expresa su preocupación debido a una constatación: la democracia sólo formal hace muy poco, casi nada, por la liberación de los oprimidos. En ella el derecho que se ofrece a las masas populares es sólo el del voto, el cual en las circunstancias perversas de

101.- Paulo FREIRE, «Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo». México, Siglo Veintiuno Editores, 1996, p. 19.

102.- Ibidem, p. 156-157.

la miseria en la que las masas sobreviven, se envilece y degrada. Pero también, por otro lado, la democracia que se autodenomina económica - que engendra el sueño por la superación de las injusticias perpetradas en el sistema capitalista - pero en la que los ideales de justicia, igualdad y respeto a las personas están subyugados al marco autoritario imperante, se deteriora y se pervierte.

Pero en realidad Freire no se declara demócrata sólo porque el socialismo no tenga actualmente oportunidad histórica. Más bien, según explica, siendo radical y sustantivamente demócrata, es socialista. Plantea que no se puede contraponer lo uno al otro, y asegura que éste fue uno de los trágicos errores del socialismo real. Por tanto «cuando, progresistas ayer y pragmáticos hoy, dicen ahora que nuestra lucha es por la democracia, continúan contraponiendo socialismo y democracia, reproduciendo, por lo tanto, el antiguo error. Error según el cual la democracia es posesión exclusiva de la burguesía. Revelan una comprensión profundamente mecanicista de la democracia, tan mecanicista que en ella no hay necesidad de indagar sobre el mundo de los valores, sobre las opciones, sobre la libertad, sobre el ser o no ser.

No sólo rechazo ese discurso sino que afirmo que tendrá muy corta vida. Es posible que no resista una década».¹⁰³

La crítica a la escuela, que califica de autoritaria y elitista, también está presente en este libro. Al respecto señala que ésta no considera -ni en los planes de estudio ni en la forma de tratar los contenidos programáticos- los saberes generados en la cotidianeidad dramática de las clases explotadas. Se muestra convencido de que las dificultades disminuirían si la escuela considerara la cultura de los oprimidos, su lenguaje, su forma de hacer cuentas, su saber fragmentado del mundo. Preocupado por el que llama autoritarismo y mecanicismo de la escuela tradicional, plantea «en la creación de una institución abierta, viva, curiosa, en la que el educador o la educadora, al enseñar, se estuviese exponiendo al aprender y en la que el educando aprendiese, en la práctica de aprender, que sólo aprende realmente quien produce la comprensión o la inteligencia de lo enseñado. Esto es, sólo aprende quien aprehende y formula la comprensión de lo enseñado. Por eso memorizar mecánicamente el perfil del concepto del objeto no revela ningún conocimiento».¹⁰⁴

103.- *Ibidem*, p. 131-132.

104.- *Ibidem*, p. 138.

Aquí propone una pedagogía concreta, opuesta directamente a la que llama «pedagogía de los golpes» y a aquella denominada «de la permisividad». Al negar ambas «esperamos que se afirme una práctica democrática en la que ni la autoridad se exacerbe, ahogando la libertad, ni ésta, hipertrofiada, anule a la autoridad, pero en la que, limitando la libertad, la autoridad igualmente se limite». ¹⁰⁵

Los alarmados índices de reprobados, generando la expulsión de numerosos niños, conlleva un fenómeno que la malicia de muchos educadores y educadoras llama evasión escolar. En el fondo esta concepción es expresión de la ideología dominante que lleva a imputar la culpa del «fracaso escolar» a los educandos. Sin embargo para Freire «el aprendizaje de los educandos está relacionado con las dificultades que éstos enfrentan en casa, con las posibilidades de que disponen para comer, para vestir, para dormir, para jugar; con las facilidades y los obstáculos a la experiencia intelectual. Está relacionado con su salud, con su equilibrio emocional.

El aprendizaje de los educandos está rela-

105.- *Ibidem*, p. 74.

cionado con la docencia de los maestros y de las maestras, con su seriedad, con su competencia científica, con su capacidad de amar, con su humor, con su claridad política, con su coherencia, así como todas estas cualidades están relacionadas con la manera más o menos justa o decente en que son respetados o no». ¹⁰⁶

Frente al quehacer y al actuar en la actual realidad plantea como prioritario y fundamental el poder disponer de recursos: dinero para el personal, para el material de investigación, para la formación permanente de ese personal. Considera inmoral la disparatada diferencia entre los niveles salariales y por ello propone no sólo cobrar los impuestos a quien no los paga, sino también reorientar la política de los gastos públicos. Sugiere castigar con la negación del voto a quien al ser electo, no hace nada en favor de la educación.

Es urgente, según señala, que se despierte la conciencia de la sociedad civil hacia el real significado de la educación. A este respecto plantea que la huelga, por parte de los profesores, debe ser considerada como un testimonio más por mejorar la sociedad.

106.- *Ibidem*, p. 107.

El gusto irrestricto por la libertad debe ser siempre motivo de estímulo, tanto en educandos como en educadores. De allí que la aseveración de la juventud le corresponda «sólo estudiar» es una falacia. La defensa de la libertad es un deber democrático al que no se puede renunciar. Es más: protestar contra los desvíos éticos de las autoridades moralmente incompetentes es una forma no sólo de estudiar sino también de producir conocimiento, de profundizar y fortalecer la memoria.

Más adelante, tratando de explicar la idea referente a que si bien el maestro y el alumno son diferentes, enfatiza que el primero al tener una opción democrática no puede permitir que su diferencia frente a los alumnos se transforme en antagonismo, ni que su autoridad se exacerbe en autoritarismo. Es ésta una gran incoherencia. Es por ello que el autor señala que a partir de cualquier visión político-pedagógica que se tenga y con el nombre que se le asigne: pedagogía feminista, pedagogía radical, pedagogía crítica, pedagogía liberadora, pedagogía constructivista, etc, se debe buscar - incansablemente - la superación de la contradicción que representa esta incoherencia.

En este trabajo Freire también entrega su visión referida a los motivos o razones del fracaso del llamado «socialismo real». A su juicio la falta de gusto por la libertad, el autoritarismo, la burocratización mental que reducía la vida a la inmovilidad son algunos de los fundamentos que explican este fenómeno. Todo esto lo enmarca dentro de la concepción mecanicista de la historia, la que al negar la historia como posibilidad, anula la libertad, la elección, la decisión, la opción y termina por negar la vida misma.

Muy singulares resultan, en este trabajo, las afirmaciones referidas a sus cercanías con Cristo y con Marx. La convivencia con Marx, según señala, jamás le sugirió siquiera el alejamiento de Cristo.

Al referirse a la que llama educación popular y democrática, la percibe como aquella que persigue la comprensión de los hechos y de la realidad en la complejidad de sus relaciones. Aquí no interesa sólo la información, ni sólo la formación, sino la relación entre ambas, con el objeto de alcanzar el momento crítico en que la información se va transformando en formación. Por tanto la formación no puede reducirse a sí misma. Primero porque la tecnología y la ciencia no pueden escapar de las

implicaciones políticas e ideológicas que tienen al ser producidas y, segundo, al ser puestas en práctica. Además, obviamente por lo anterior, ciencia y tecnología no son quehaceres neutros.

En esta línea el autor reitera sus planteamientos referidos a la resistencia que enfrenta la pedagogía progresista hoy en día, la cual «se manifiesta principalmente a través del discurso neoliberal que habla de una nueva historia, sin clases, sin lucha, sin ideologías, sin izquierda y sin derecha. Y muchos de los que ayer se alineaban en las filas de la izquierda aun hoy a aquel discurso el suyo propio, en el que hablan y afirman, estupefactos frente a la caída del muro de Berlín, que en los nuevos tiempos nuestra lucha es por la democracia. Si las cosas llegan a cambiar, entonces veremos qué hacemos por el socialismo. Entonces no tenemos que hablar de sueños, de utopías, sino entregarnos pragmáticamente a la capacitación técnico-profesional de las clases populares. Formación para la producción». ¹⁰⁷

107.- *Ibidem*, p. 131.

4.8.- EDUCACION Y ADMINISTRACION PUBLICA Y POPULAR

«*La educación en la ciudad*» es el título con el cual apareció, en 1995, la primera edición en portugués de este trabajo escrito por Freire. Después, en 1997, es publicado en español. El contiene una serie de entrevistas concedidas por el autor, las cuales fueron realizadas entre los primeros meses de haber asumido la Secretaría Municipal de Educación de Sao Paulo y los comienzos del segundo año de dicha administración. Obviamente el tema recurrente en cada una de estas conversaciones es todo lo referido a su quehacer en el nuevo rol que lo mantiene ocupado diariamente. Por ello la problemática de la escuela, con sus opiniones, sugerencias, diagnósticos y visiones es el tópico mayormente analizado por el autor en este libro. De hecho al asumir el nuevo cargo su preocupación prioritaria fue la de entregar las nociones centrales de la que llama «escuela pública popular», las cuales son expresadas

en un documento publicado en el Diario Oficial del municipio de Sao Paulo, el 11 de febrero de 1989, bajo el título «a los que hacen la educación con nosotros en Sao Paulo». Entre otros, y refiriéndose a su propuesta de escuela, aquí se reafirman los siguientes postulados: «la calidad de esa escuela deberá ser medida no sólo por la cantidad de contenidos transmitidos y asimilados, sino igualmente por la solidaridad de clase que haya construido, por la posibilidad que todos los usuarios de la escuela - incluidos padres y comunidad - tuvieron de utilizarla como un espacio para la elaboración de su cultura.

No debemos llamar al pueblo a la escuela para que reciba instrucciones, postulados, recetas, amenazas, amonestaciones o castigos, sino para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia... La escuela es también un espacio de organización política de las clases populares... La escuela no es sólo un espacio físico. Es un clima de trabajo, una postura, un modo de ser... La

marca que queremos imprimir colectivamente a las escuelas privilegiará la asociación de la educación formal con la educación no formal... Consideramos también prácticas educativas las diversas formas de articulación que se dirijan a contribuir con la formación del sujeto popular en cuanto individuos críticos y conscientes de sus posibilidades de actuación en el contexto social». ¹⁰⁸

El tenor de este escrito está directamente relacionado con su planteamiento profusamente señalado durante este tiempo y dirigido a «cambiar la cara de la escuela». Así es como dentro de esta idea Freire expresa la propuesta de concebir ésta como un espacio de creatividad, en la cual se practica la pedagogía de la pregunta, y en donde junto con enseñarse los contenidos, se enseñe también a pensar acertadamente. En este sentido se plantea la reformulación del plan de estudios como un proceso político-pedagógico sustantivamente democrático, el cual no puede ser elaborado sólo por una docena de iluminados.

Pero el «cambio de cara» de la escuela va

108.- Paulo FREIRE, «La educación en la ciudad». México, Siglo Veintiuno Editores, 1997, p. 19-20.

mucho más allá y no es referido sólo al aspecto material, sino también - según el autor - debe apuntar al «alma» de la misma. De allí que el reparar con rapidez las escuelas es un acto político de singular importancia, el cual debe ser vivido con conciencia y eficacia. También en esta lógica el respeto (por los niños, por los maestros, por la escuela, por los padres, por la comunidad) aparece como un elemento importante en la idea de inculcar principios y valores.

También, para el autor, el «cambio de cara» pasa necesariamente por el cambio de planes de estudio, los cuales obviamente no pueden ser hechos en forma autoritaria, es decir de arriba hacia abajo.

Freire plantea su deseo de conseguir una escuela pública popular pero no populista, competente, respetuosa de los patrones culturales de clase, de los valores, la sabiduría y el lenguaje de los alumnos. «Una escuela que no evalúe las posibilidades intelectuales de los niños de clases populares con los parámetros usados en los niños cuyos condicionamientos de clase les da indiscutible ventaja sobre aquellos».¹⁰⁹

109.- *Ibidem*, p. 49.

Una escuela seria, competente, justa, alegre, curiosa. Una escuela en donde los niños y niñas al aprender el patrón culto, perciban que deben hacerlo no por el hecho de que su lenguaje sea feo o inferior, sino porque dominado este patrón culto, se instrumentan para su lucha por la reinención del mundo. Freire desea, y así lo plantea, una escuela pública donde tiene lugar la aprehensión crítica del conocimiento significativo a través de la relación dialógica. Esta es una escuela en donde se estimula al alumno a preguntar, a criticar, a crear. Es el lugar donde se lleva a cabo la construcción del conocimiento colectivo, articulando el llamado saber popular y aquel científico, mediados eso sí por las experiencias del mundo.

Esta escuela, con su «nueva cara» es aquella también en donde - según Freire - se dan las condiciones materiales adecuadas: salarios decentes, escuelas bien conservadas, reparadas a tiempo y existe una agilización en las medidas burocráticas indispensables.

Un elemento clave en el «cambio de cara» propuesto guarda relación directa con la formación permanente del educador, la cual se debe llevar a cabo - según Freire - a partir de la reflexión sobre la práctica.

Los consejos de profesores también vienen considerados al momento de idear esta nueva escuela. Para el autor estos tienen una real importancia por ser una verdadera instancia de poder en la creación de una entidad diferente.

El autor se plantea esta idea de «cambiar la cara» de la escuela porque a su juicio «esa escuela que expulsa a los alumnos (lo que ha sido llamada «deserción»), que reproduce las marcas de autoritarismo de este país en las relaciones de los educadores con los alumnos, que ha bloqueado la entrada de los padres y de la comunidad a la escuela, no tiene una <<cara>> de la que se pueda estar orgulloso y mantenerla».¹¹⁰

En relación a los educadores, que denomina progresistas, no duda en señalar que asumirse así significa en estos tiempos «trabajar con esmero en favor de la escuela pública, para mejorar sus patrones de enseñanza, en defensa de la dignidad de los docentes, de su formación permanente.

Significa luchar por la educación popular, por la participación creciente de las clases

110.- *Ibidem*, p. 112.

populares en los consejos de comunidad, de barrio, de escuela». ¹¹¹

En este mismo sentido señala que el papel de este educador es demostrar su competencia a los alumnos, su capacidad de amar, su claridad política, su coherencia entre lo que dice y lo que hace. Debe estimular las dudas, la crítica, la curiosidad, la pregunta, el gusto del riesgo. Pero también considera que tanto la integración vertical y horizontal de los contenidos y la educación mixta en todos los niveles son aspectos rescatables de la escuela formal vigente.

También en este texto el autor repite lo dicho en trabajos anteriores en cuanto a que no se siente entre quienes recientemente endiosaban a Marx, ni tampoco entre los que plantean que Marx ya nada tiene que decir. Más bien reitera una cierta camaradería con Cristo y con Marx, para susto de muchos cristianos y desconfianza de algunos Marxistas.

El año 1996 aparece, en portugués, su obra *«Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa»*. Ya el título señala, con bastante nitidez, la temática

111.- Ibidem, p. 58.

sobre la cual gira este trabajo. Se trata, precisamente, de un conjunto de «saberes» que deben ser conocidos y practicados por todos aquellos que, siendo educadores, desean hacer de su práctica una consecuencia directa y real con la teoría que dicen profesar. Dicho en otras palabras, se puede afirmar que en este trabajo el tema central desarrollado por el autor está referido a la formación docente y a las condiciones que se deben cumplir para reconocer la presencia de una práctica educativa progresista en favor de la autonomía del ser de los educandos. La temática central se expresa a partir de tres postulados generales, los cuales son desarrollados de acuerdo a los saberes que - a juicio del autor - conlleva el proceso de enseñar.

En función de la primera idea central - no hay docencia sin discencia - el autor enumera y entrega antecedentes con respecto a algunos saberes que considera fundamentales para la práctica educativo-crítica o progresista y que por tanto deben ser considerados como contenidos obligatorios en la organización programática docente. Al respecto plantea que es vital reconocer que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para

la producción o construcción. Por ello el autor señala: «es preciso, que desde los comienzos del proceso vaya quedando más claro que, aunque diferentes entre sí, quien forma se forma y se forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser formado. Es en este sentido como enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso o adaptado. No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender».¹¹² Cabe hacer notar que para Freire el término discencia es un neologismo, el cual se puede entender como el conjunto de las funciones y actividades de los educandos.

En el primer capítulo el autor señala diversas «exigencias» inherentes al proceso de enseñar. Estas son:

1.- Enseñar exige rigor metódico: el cual debe ser enseñado a los alumnos para que es-

112.- Paulo FREIRE, «Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa». México, 1997, Siglo Veintiuno Editores, p. 25.

tos sepan como deben «aproximarse» a los objetos cognoscibles.

2.- Enseñar exige investigación: la indagación, la búsqueda, la investigación forman parte de la naturaleza de la práctica docente. El profesor se debe percibir y asumir, por ser profesor, como un investigador.

3.- Enseñar exige respeto hacia los saberes de los educandos: aquellos que portan éstos al llegar a la escuela y es importante también discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos.

4.- Enseñar exige crítica: durante todo el proceso y en todo momento.

5.- Enseñar exige estética y ética: la práctica educativa tiene que ser, en sí, un testimonio riguroso de decencia y de pureza.

6.- Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo: debe existir la práctica necesaria entre la teoría profesada y la práctica ejecutada.

7.- Enseñar exige riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discri-

minación: la práctica educativa conlleva el riesgo y el encuentro a diario con lo nuevo, por tanto debe ser asumido y tratado por el educador. Por su parte la práctica prejuiciosa de raza, clase, género, ofende la sustantividad del ser humano y niega radicalmente la democracia.

8.- Enseñar exige reflexión crítica sobre la práctica: «el pensar acertadamente sabe que no es a partir de él, como un dato dado, como se conforma la práctica docente crítica, sino que sabe también que sin él ésta no se funda.

La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer».¹¹³

9.- Enseñar exige el reconocimiento y la asunción de la identidad cultural: la asunción de nosotros por nosotros mismos es clave en el proceso educativo.

El segundo eje de trabajo desarrollado por el autor dice relación con una idea central largamente explicada en otros libros de Freire:

113.- *Ibidem*, p. 39.

enseñar no es transferir conocimiento. Esta vez su planteamiento lo desgloza a partir de los siguientes aspectos:

a.- Enseñar exige conciencia del inacabamiento: el inacabamiento del ser o su inconclusión es propio de la experiencia vital, donde hay vida, hay inacabamiento. Pero sólo entre hombres y mujeres el inacabamiento se tornó consciente. Allí radica nuestra educabilidad.

b.- Enseñar exige el reconocimiento de ser condicionado: por ser inacabado, pero consciente del inacabamiento es posible superar el condicionamiento.

Esta es la profunda diferencia entre ser condicionado y ser determinado.

c.- Enseñar exige respeto a la autonomía del ser del educando: el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no concedernos unos a los otros. El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda «ponerse en su lugar» al más leve indicio

de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquiva el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia». ¹¹⁴

d.- Enseñar exige buen juicio: fundamental en la evaluación que debo hacer constantemente sobre mi práctica.

e.- Enseñar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos de los educadores: esto no es algo externo a la actividad docente, sino algo intrínseco a ella. El respeto a los educadores y a la educación debe partir por considerar que luchar por salarios justos y menos inmorales no sólo es un derecho al cual aspirar, sino también es un deber irrecusable.

f.- Enseñar exige la aprehensión de la realidad: es vital conocer las diferentes dimensiones que caracterizan la esencia de la práctica educativa, esto lleva - necesariamente - a sentirse más seguro del propio desempeño.

114.- *Ibidem*, p. 59.

g.- Enseñar exige alegría y esperanza: existe una relación directa entre la alegría necesaria para la actividad educativa y la esperanza. Y es la esperanza de que tanto profesor y alumnos puedan juntos aprender, enseñar, inquietarse, producir y juntos igualmente resistir a los obstáculos que se oponen a la alegría.

h.- Enseñar exige la convicción de que el cambio es posible: el mundo no es, sino que se está haciendo. Por tanto se debe entender la historia como posibilidad, no como determinación. De allí entonces que, en todo, el cambio es factible.

i.- Enseñar exige curiosidad: como profesor se debe tener claridad que sin la curiosidad que me mueve, que me inquieta, que me inserta en la búsqueda, no puedo aprender ni enseñar. Lo importante es que profesor y alumnos se asuman como seres epistemológicamente curiosos.

El último gran eje central que desarrolla Freire en su texto parte de la afirmación que enseñar es una especificidad humana. Esta, a su vez, la reproduce a partir de diversos aspectos:

1.- Enseñar exige seguridad, competencia profesional y generosidad: la seguridad con que la autoridad docente se mueve implica necesariamente competencia profesional. O dicho de otra forma, la incompetencia profesional descalifica la autoridad del maestro. Otra cualidad indispensable a la autoridad en sus relaciones con las libertades es la generosidad, por ello no existe nada que minimice más la tarea formadora de la autoridad que la mezquindad con que se comporte.

2.- Enseñar exige compromiso: el cual debe estar dado en función de lograr la consecuencia necesaria entre mis palabras y mis hechos.

3.- Enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo: la cual implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento. La educación, por ser dialéctica y contradictoria, no podría ser sólo una u otra de esas cosas, por tanto es un error pensarla sólo en base a uno de estos lineamientos. De una u otra forma ambos están siempre presentes.

4.- Enseñar exige libertad y autoridad: ni libertinaje ni autoritarismo, sino libertad y

autoridad que vayan generando la autonomía necesaria en el educando.

5.- Enseñar exige una toma consciente de decisiones: tanto en función de procurar cambios radicales en la sociedad o de inmovilizar la historia y mantener el orden injusto.

6.- Enseñar exige saber escuchar: sólo quien escucha paciente y críticamente al otro, habla con él. No es hablando a los otros, desde arriba, como aprendemos a escuchar, sino que es escuchando como aprendemos a hablar con ellos.

7.- Enseñar exige reconocer que la educación es ideológica: la importancia de esto radica en que la ideología tiene que ver directamente con el encubrimiento de la verdad, de los hechos, con el uso del lenguaje para ofuscar u opacar la realidad y junto con ello nos vuelve «miopes» frente a aquello que no queremos ver.

8.- Enseñar es disponibilidad para el diálogo: en las relaciones con los otros no se debe partir de la idea preconcebida de querer «conquistar» al resto, sin importar a qué costo, ni tampoco sentir que los demás sólo quieren «conquistarme». Es la disponibilidad para el

diálogo la que debe fundamentar la práctica del educador en forma diaria.

9.- Educar exige querer bien a los educandos: esto significa que la afectividad no debe asustar y por tanto no debe haber miedo de expresarla. Ella juega un rol vital ante la necesidad de instaurar relaciones plenas, de apoyo a la labor del educador.

4.9.- DE LA PEDAGOGIA DE LA INDIGNACION A LA PEDAGOGIA DE LA ESPERANZA

Llegamos al último trabajo publicado por el autor, aparecido en español en 1998. Como se explicó al inicio de este capítulo, durante estos últimos años Freire se radica en Brasil. Aquí si bien encontramos algunos cambios con respecto a la realidad de la sociedad de los años sesenta, existen ciertas constantes que irremediablemente se mantienen a pesar del tiempo transcurrido: problemas de pobreza, de discriminación, de injusticias. Se viven tiempos, al igual que ayer, en que la falta de asistencia y entrega de salud adecuada a la población son motivos de innumerables pérdidas de vidas humanas, especialmente de infantes pobres provenientes de las llamadas «favelas». Es así como a comienzo de los años '90 la Unicef dio a conocer un informe bastante lapidario con respecto a la situación de la salud infantil a nivel mundial, en él se entregan proyecciones desalentadoras para la década de los '90. Al res-

pecto señala que «si se mantienen las tendencias actuales, más de 100 millones de niños morirán de enfermedades y desnutrición en los noventa. Las causas de esas muertes pueden contarse con los dedos. Casi todos morirán de enfermedades que en otros tiempos fueron bastante conocidas en las naciones industrializadas. Morirán resecos por la deshidratación, sofocados por la neumonía, infectados por el tétanos o por el sarampión o asfixiados por la tos ferina. Esas cinco enfermedades muy comunes, todas relativamente fáciles y baratas de prevenir o tratar, serán responsables de más de dos tercios de las muertes infantiles o más de la mitad de toda la desnutrición infantil de la próxima década». Agrega además el informe:

«para plantear el problema en una perspectiva global, los costos adicionales, incluyendo un programa para evitar la gran mayoría de las muertes y la subnutrición infantil en los próximos años, deberán ascender aproximadamente a 2.500 millones de dólares por año, a fines de los noventa. Es una cantidad similar a la que las compañías estadounidenses vienen gastando anualmente para promover la venta de cigarrillos».¹¹⁵

115.- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, «Situación mundial de la Infancia». 1990, p. 16.

Esta dramática situación existente en el terreno de la salud no es muy distinta de aquella educacional: altos niveles de analfabetismo, niños que deben dejar la escuela por tener que integrarse - a muy temprana edad - al mundo laboral, falta de recursos, de infraestructura, de implementación, de materiales de apoyo, de condiciones mínimas aceptables para llevar a cabo el proceso educativo, son una constante diaria en múltiples naciones. La mala nutrición genera también imposibilidad real de permanecer, durante mucho tiempo y con éxito, en la vida escolar.

Por supuesto que Brasil no es una excepción a todo esto, más bien una confirmación - con cifras categóricas - de lo injusta e inhumana que es esta realidad. Por ello resulta comprensible entender las causas y motivos que llevan a Freire a calificarse como un «pedagogo indignado» por todo esto. Al respecto señala: «yo creo, particularmente, que no hay nada sin osadía; una dosis de insensatez es absolutamente fundamental en una pedagogía de la indignación, que es la pedagogía que he venido defendiendo en este país bajo otros nombres. Porque no es posible, por ejemplo, saber que un 60 % de la población de este país so-

brevive en un vasto y profundo dolor; no es posible saber que hay 36 millones de niños y de niños ! , que la ideología dominante, culpabilizándose, denomina «menores carentes»... ¿cómo es posible convivir con 36 millones de niños sin destinación existencial histórica, sin sentir una profunda y justa indignación y sin abrazar la justa ira?. Por eso hoy quiero decirles que soy un pedagogo indignado. Absolutamente indignado».¹¹⁶

Con el tiempo esta absoluta indignación se dirige, lentamente, hacia una concepción que partiendo de la cruel realidad se posiciona en términos optimistas y alentadores frente al proceso pedagógico. Así nace la pedagogía de la esperanza, la cual partiendo de la pedagogía del oprimido, se transforma en un reencuentro con ésta. Aquí recuerda los postulados vitales y principios elementales que dieron origen a su propuesta educativa a comienzo de los '60 y que se mantienen vigentes hoy. Pero ¿por qué una pedagogía de la esperanza?. Al comienzo de esta obra entrega señales tendientes a clarificar esto: «no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la

116.- Paulo FREIRE, «La alfabetización como elemento de ...», p. 332 - 333.

esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica».¹¹⁷

Pero lo esencial para el autor es que la esperanza - como necesidad ontológica - necesita imperiosamente anclarse en la práctica, es decir, requiere de ella para transformarse en historia concreta. Aquí surgen entonces, por añadidura, las tareas del educador o educadora que llama progresista, las cuales se traducen en «descubrir las posibilidades - cualesquiera que sean los obstáculos - para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo».¹¹⁸

Pero sobre todo «*Pedagogía de la Esperanza*» es un recorrido por el tiempo, por los escritos, por los aciertos, por las críticas y por el trabajo desarrollado desde la década de los '60. Aquí Freire retoma sus postulados y los revisa a la luz de los hechos ocurridos durante los últimos años. Se puede decir que es crítico de su tiempo y autocrítico de sus escritos; así,

117.- Paulo FREIRE, «Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido». México, Siglo Veintiuno Editores, 1998, p. 8.

118.- Ibidem, p. 9.

sin temores, no trepida en calificar de machista la redacción de sus primeros libros, especialmente «*Pedagogía del oprimido*» y «*La educación como práctica de la libertad*».

Incluso reconoce su deuda con un sin número de mujeres estadounidenses que desde distintas zonas de ese país le escribieron, entre fines de 1970 y comienzos de 1971, reclamando por esto. Por ello, en base a esta experiencia, cambia la forma de entregar su mensaje. Es así que señala: «desde entonces me refiero siempre a mujer y hombre, o a los seres humanos. A veces prefiero afear la frase para hacer explícito mi rechazo del lenguaje machista. Ahora, al escribir esta «*Pedagogía de la Esperanza*», en la que repienso el alma y el cuerpo de la «*Pedagogía del oprimido*», pediré a las editoriales que superen su lenguaje machista. Y que no se diga que este es un problema menor, porque en verdad es un problema mayor». Luego agrega «cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje - pensamiento - mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, para-

lamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas».¹¹⁹

En esta última línea el trato a los educandos, la relación directa con la escuela y con el estudio viene enunciado y tratada con profundidad en ese ensayo. Recordando lo expresado en *«Pedagogía del oprimido»* y planteando sus nuevas visiones, reitera su convicción en cuanto a que el respeto a los educandos no significa precisamente decirles que el espacio de la escuela es un lugar «sagrado» donde cabe sólo el estudio, y este nada tiene que ver con el mundo, en el exterior. Tampoco este aspecto dice relación con ocultar al educando las opciones del educador, como si fuera «pecado» preferir, optar, romper, decidir, soñar. Muy relacionado con esto aparece la forma en que el educador desarrolla su labor, para partiendo de ahí, saber si estamos frente a una práctica liberadora (como señalaba en *«Pedagogía del oprimido»*) o progresista (como señala ahora). Por ello asegura que cuanto más tolerantes, transparentes, críticos, curiosos y humildes sean los educadores, más auténticamente estarán asumiendo la práctica docente.

119.- Ibidem, p. 64.

Por eso el papel testimonial del profesor es fundamental. De hecho «un profesor que no toma en serio su práctica docente, que por eso mismo no estudia y enseña mal lo que mal sabe, que no lucha por disponer de las condiciones materiales indispensables para su práctica docente, no coadyuva la formación de la imprescindible disciplina intelectual de los estudiantes. Por consiguiente se anula como profesor». ¹²⁰

Aquí aparece un aspecto largamente tratado en sus primeros libros y que se repite en todo su trabajo pedagógico: el sectarismo. Al respecto afirma: «lo que no es lícito hacer es esconder verdades, negar informaciones, imponer principios, castrar la libertad del educando o castigarlo, no importa cómo, si no acepta mi discurso, por las razones que sea; si rechaza mi utopía. Eso sí me haría caer, incoherentemente, en el sectarismo destructor que critiqué duramente ayer en *«Pedagogía del oprimido»*, y critico hoy al revisitarla en la *«Pedagogía de la Esperanza»*. ¹²¹

A lo largo de los años, de sus escritos, de sus relatos, de su teoría y de su práctica, Paulo Freire ha mantenido su planteamiento referido

120.- Ibidem, p. 79.

121.- Ibidem, p. 80.

a las clases sociales, a su lucha entre ellas y, desde allí, al rol que juegan opresores y oprimidos en esta sociedad. Pero el mundo ha cambiado y la caída del llamado «socialismo real», con el desplome de su muro de Berlín, ha provocado grandes transformaciones económicas, geográficas, culturales, políticas y sociales. Por ello es necesario destacar lo planteado por el autor sobre estos tópicos. En su último libro Freire reitera que si bien siempre expresó, y sigue afirmando, que la lucha de clases no es el motor de la historia, ciertamente es uno de ellos. Insiste en señalar que no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses, sin sus choques, aunque los discursos «modernos» señalen que estamos viviendo otros tiempos, en que las clases sociales están desapareciendo y con ellas sus conflictos. No duda en afirmar su absoluta incredulidad en cuanto a que el socialismo se pulverizó en los escombros del muro de Berlín.

Pero su planteamiento certero frente al socialismo esta vez aparece mucho más claro y, además, entrega antecedentes lapidarios frente al sistema capitalista: «me siento absolutamente en paz al entender que el desmoronamiento del llamado «socialismo realista» no sig-

nifica, por un lado, que el socialismo en sí haya demostrado ser inviable y, por el otro, que la excelencia del capitalismo haya quedado demostrada.

Qué excelencia será esa que puede convivir con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza, por no decir en la miseria. Por no hablar tampoco de la casi indiferencia con que convive, con bolsones de pobreza y de miseria en su propio cuerpo, el mundo desarrollado. Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía dice que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro.

Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la in-

fancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo». ¹²² Y sigue: «Qué excelencia será esa que no se conmueve con el exterminio de niñas y niños en los grandes centros urbanos brasileños; que prohíbe que 8 millones de niños del pueblo asistan a la escuela; que expulsa de las escuelas a gran parte de los que consiguen entrar y llama a todo eso modernidad capitalista». ¹²³

Frente a esto Freire expresa, por vez primera, una idea que no deja de sorprender: «para mí, lo que no servía de la experiencia del llamado <<socialismo realista>>, en términos preponderantes, no era el sueño socialista, sino el marco autoritario - que lo contradecía y del que Marx y Lenin también tienen su parte de culpa, y no sólo Stalin -, así como lo positivo de la experiencia capitalista no era y no es el sistema capitalista, sino el marco democrático en que se encuentra». ¹²⁴

El tema de los contenidos, con sus diversos aspectos y matices, también está presente en esta pedagogía de la esperanza. Reiterando que no puede haber educación sin conteni-

122.- *Ibidem*, p. 90.

123.- *Ibidem*, p. 92.

124.- *Ibidem*, p. 92.

do, señala que el problema fundamental reside en poder saber y determinar quien elige los contenidos, a favor de quién y de qué estará su enseñanza, contra quién y contra qué. Por esto es bastante preciso cuando se trata de fijar la posición del educador frente a ellos: «no debemos esperar a que la sociedad se democratice, se transforme radicalmente, para comenzar la democratización de la escuela ..., es parte de la democratización de la elección y de la enseñanza de los contenidos. La democratización de la escuela, principalmente cuando por la alternancia de gobiernos en las democracias tenemos cierto ascendiente sobre la <<red>> o el <<subsistema>> del cual forma parte, es parte de la democratización de la sociedad. En otras palabras, la democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de la transformación de la sociedad global, sino un factor de cambio también».¹²⁵

Muy relacionado con el tema de los contenidos aparece lo referente a los tipos de clases expositivas que se pueden dar al interior de una sala de clases. Reiterando su rechazo a aquellas clases verticales que significan puras transferencias de conocimiento acumulado del profesor hacia los alumnos, en su último texto

125.- *Ibidem*, p. 108

legítima una práctica que detalla minuciosamente. Se trata de aquella clase «en la cual el profesor o la profesora hace una pequeña exposición del tema y enseguida el grupo de estudiantes participa con ellos en el análisis de esa exposición. De este modo, en la pequeña exposición introductoria el profesor o la profesora desafían a los estudiantes que, preguntándose entre ellos y preguntando al profesor, participan en la profundización y el desdoblamiento de la exposición inicial. Un trabajo de este tipo de ningún modo puede considerarse negativo o como escuela tradicional, en el mal sentido».¹²⁶

Un último aspecto considerado importante y que aparece explicado en breves palabras (aunque por ello no deja de ser menos trascendente) guarda relación con la tecnología. En su último trabajo se da tiempo para fijar la posición que se debe mantener frente a ésta, señalando «lo que me parece fundamental para nosotros hoy, mecánicos o físicos, pedagogos o albañiles, carpinteros o biólogos, es la asunción de una posición crítica, vigilante, indagadora, frente a la tecnología. No endemoniarla ni endiosarla.

126.- *Ibidem*, p. 114.

La frase casi hecha - ejercer el control sobre la tecnología y ponerla al servicio de los seres humanos - tal vez jamás tuvo tanta urgencia de concretarse como hoy, en defensa de la libertad misma, sin la cual el sueño de la democracia se diluye». ¹²⁷

127.- *Ibidem*, p. 127.

CAPITULO V

**UN INTENTO DE
COMPARACION CRITICA**

En los capítulos anteriores se ha tratado de dar a conocer, en forma detallada, el pensamiento del autor respecto a la educación popular. Ahora aparece como significativo y necesario poder realizar una comparación de lo expuesto por Paulo Freire a través del tiempo, con el objeto de determinar si existen variaciones o no en su planteamiento, para - a partir de ahí - extraer las conclusiones pertinentes.

Tomando como base la categoría educación popular, se realizará esta comparación en función de los siguientes aspectos:

- 1.- Esencia de la educación popular.
- 2.- Objetos específicos y finalizaciones.
- 3.- Metodología general, instrumentos e instituciones específicas.

- 4.- Rol y formación de los formadores populares.
- 5.- Conexión existente entre aparato institucional educativo escolar y aparato institucional socio-político.

5.1.- LA «POLITICIDAD» DE LA EDUCACION POPULAR

El primer punto de análisis es la esencia de la educación popular. Sobre el particular es preciso detallar que existen algunos lineamientos que se mantienen y repiten a través del tiempo. Entre estos tenemos:

* - que la educación popular no es ni será nunca neutra, pues está siempre al lado de los oprimidos;

* - que la esencia de la educación como práctica de la libertad es el diálogo;

* - que la educación debe ser eminentemente descubridora y crítica;

* - que la educación es un acto comunitario en el sentido que nadie educa a nadie, sino que los hombres se educan en comunidad.

Por otra parte se observan diversos aspectos que aparecen a partir del «segundo período» y que ayudan a explicar precisamente la esencia de su propuesta educativa. Al respecto corresponde mencionar dos elementos de innegable importancia: la naturaleza política del proceso educativo y las condiciones político - sociales que permiten poner en marcha este tipo de educación.

En cuanto al primer aspecto el autor señala (precisamente a partir del segundo período) que la educación para la liberación es una educación política y por lo tanto no puede ser puesta en práctica antes de la transformación radical de la sociedad. Aquí insiste en subrayar el carácter político de la alfabetización y postalfabetización, así como el rol político de todo educador y reitera la importancia que adquiere el tener claridad política para desempeñar la función docente. También enfatiza que la concientización debe implicar necesariamente un compromiso político. Por su parte en la «tercera etapa» el autor se muestra de acuerdo con la descentralización, la cual - según indica - no se producirá mientras no se realice la descentralización de tipo político.¹²⁸ A su vez asegura que es imposible negar la naturaleza política del proceso educativo, pues

128.- Cfr. FREIRE - GUIMARAES, «Sobre educação...».

son dos cosas inseparables, razón por la cual reitera que no puede existir una educación neutra.

Más adelante, después de 1985, esta radical «politicidad» del educador lo lleva, como se ha visto, a plantearse toda la estrategia educativa como una pedagogía de radical pregunta.

Pero si queremos ver directamente la autodeclaración de Freire en estos años, tenemos que constatar que en ese tiempo el verdadero fundamento de su propuesta de educación popular está en la siempre mejor comprendida componente de politicidad. Como afirma en la entrevista a Rosa Torres: «ayer, Paulo Freire entendía la educación popular como un esfuerzo de las clases populares, un esfuerzo en favor de la movilización popular o un esfuerzo incluso dentro del propio proceso de movilización y organización popular con miras a la transformación de la sociedad».

Luego agrega que el Paulo Freire de ayer «no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino la politicidad de la educación: esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la prácti-

ca educativa es política en sí misma. Y por eso no es posible hablar siquiera de una dimensión política de la educación, pues toda ella es política». ¹²⁹ Luego agrega «para el Paulo Freire de hoy, la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases en esa sociedad. Es posible, incluso, que el educador no esté consciente de esto, pero los contenidos de la educación popular, la mayor o menor participación de los grupos populares en ella, todo esto tiene que ver con los niveles del conflicto de clases. Entonces, el Paulo Freire de hoy no puede concebir proyectos de educación popular que no sean comprendidos a la luz del conflicto de clases que se esté dando, clara u ocultamente en la sociedad. La educación popular se plantea, entonces, como un esfuerzo en el sentido de la movilización y de la organización de las clases populares con vistas a la creación de un poder popular». ¹³⁰

Pero en estos últimos años, a partir de su experiencia en la Secretaría Municipal de Sao Paulo, Freire agrega una serie de postulados que pasan a formar parte esencial de su propuesta educativa: entre éstos tenemos el

129.- TORRES, «Educación popular...», p. 76-77.

130.- Ibidem, p. 77.

irrestricto respeto por todos los educandos, la superación de los prejuicios de raza, clase y sexo dentro del marco de respeto por las diferencias y en contra de todo tipo de discriminación.

Como se aprecia son bastante significativos los cambios observados en los planteamientos del autor al analizar la denominada esencia de la educación popular. Su reconocimiento acerca de la politicidad de la educación, manifestado claramente en este último tiempo, es signo evidente de una evolución producida en su forma de concebir el proceso educativo.

También el respeto hacia todos los educandos, con sus legítimas diferencias, aparece como una clarificación importante y necesaria que realiza el autor en el último tiempo. El rechazo a cualquier tipo de discriminación y en particular la descalificación que plantea hacia los prejuicios - incluido el de clase social - no deja de ser relevante al momento de comparar sus planteamientos a través del tiempo.

Por su parte es importante subrayar también el cambio radical que ha experimentado el autor al momento de definir las condiciones

político-sociales que deben existir para poder poner en marcha este tipo de educación. Mientras que en el «primer» y «segundo» período consideraba vital que se produjera la transformación radical de la sociedad, en los últimos años expresa su convencimiento de que ello no es condición absoluta. De hecho, como explicará en sus últimos escritos, la educación popular puede y debe ser implementada a partir de la realidad existente en la actual estructura capitalista. Esto marca también una diferencia notable en el pensamiento del autor y de hecho su trabajo en la Secretaría Municipal de Sao Paulo es una constatación rotunda de su nueva visión sobre esto.

5.2.- LA FINALIZACION A UNA CULTURA POPULAR

Las diferencias y cambios observados al estudiar la esencia de la educación popular planteada por Freire quedan de manifiesto también al analizar los objetivos que ha perseguido ésta a través del tiempo. De hecho la politicidad de la cual se hablaba anteriormente ha sido un factor clave que ha significado un cambio trascendental al momento de determinar los fines a obtener con este tipo de educación. En efecto durante los escritos aparecidos en el llamado «primer período» Freire, con su propuesta educativa, persigue fundamentalmente: propiciar una reflexión entre los educandos; estimular la expresividad; crear conciencia entre los oprimidos sobre la realidad que viven; proponer al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sus responsabilidades y sobre su papel en el nuevo clima cultural que se vivía; incorporar a las masas el dinamismo de la época de transición para in-

sertarse críticamente en el proceso histórico y hacer conciencia entre los oprimidos que al liberarse están liberando también a los opresores. En cambio, durante el «segundo» y «tercer» período los objetivos de la educación que postula apuntan fundamentalmente a propiciar la transformación del pensamiento del pueblo; a comprender los mecanismos de desenvolvimiento económico que determinan las profundas tendencias de evolución de la sociedad; a respetar y estimular profundamente la espontaneidad de los educandos, sin llegar a ser una educación espontaneísta; a hacer una pedagogía de las clases populares en función de la pedagogía de la burguesía; a propiciar una pedagogía de la pregunta como alternativa a la pedagogía de la respuesta existente; a movilizar y organizar a las clases populares en función de la creación de un poder popular y a proponerse como praxis social para la liberación de los seres humanos de la opresión en que se encuentran, en la realidad objetiva.

En este último tiempo, en cambio, el objetivo fundamental de su propuesta apunta a lograr que el sujeto o educando asuma un rol mucho más activo en el proceso y no que aparezca como un simple resultado de la labor hecha por el educador. También en estos años

la preocupación del autor va enfatizando la necesidad de tener siempre presente en su propuesta que la memorización de los contenidos no es el fin último, sino muy por el contrario, la idea es conocer, o sea aprehender el objeto cognoscible.

Este es, y no otro, el sentido principal que debe tener la educación, y la escuela - por añadidura - debe ser concebida en estos términos.

En síntesis se puede expresar que mientras en sus primeros escritos el autor se proponía fundamentalmente crear conciencia, en grupos de adultos, sobre la realidad que están viviendo, después de *«Pedagogía del oprimido»* aparece la preocupación no sólo por crear esta conciencia, sino sobretodo por movilizar y organizar a las clases populares, en su globalidad, para la formación de un poder popular. Ahora último su propuesta también va dirigida a delimitar lo que debemos esperar del acto educativo, en esa línea, clarifica también la función y el trabajo a desarrollar en la escuela.

5.3.- DE LOS CIRCULOS DE CULTURA A LA CUALIFICACION POPULAR DE TODO EL SISTEMA FORMATIVO

En cuanto a la metodología utilizada para llevar adelante su propuesta pedagógica, Freire asigna - en sus primeros escritos - un rol muy importante al llamado «círculo de cultura», el cual según plantea: «no es una escuela, en el sentido tradicional, en que un profesor, casi siempre convencido de su saber, que él absolutiza, da clases a alumnos, pasivos y dóciles cuya ignorancia él también absolutiza. Un círculo de cultura es un diálogo vivo y creador, en el cual todos saben algo e ignoran algo y buscan, juntos saber más». ¹³¹ Es en este círculo donde se desarrolla la labor educativa por parte del coordinador, el cual reemplazaría al profesor.

Parece importante mencionar que con respecto a las etapas de su método no se observan diferencias notables a través de los años.

131.- FREIRE, «Cambio...», p. 57.

Tampoco existen cambios relevantes referidos a cómo llevar a cabo el proceso de alfabetización. Más bien parece significativo observar que mientras en un comienzo señala los pasos de su método sin poner atención ni dejar condicionada la relación existente con la opción política del educador, en la «segunda etapa» este factor aparece como determinante, y es el que - en cierta medida - condiciona toda elección metodológica que deba realizar el educador. Es así como explica que la claridad política frente a la realidad y frente a la propia educación es la que permite evitar el riesgo de reducir la organización curricular sólo a procedimientos técnicos de carácter neutro. La organización del contenido programático de la educación es un acto político y también es política la actitud que asumimos en la elección de las propias técnicas y de los métodos para llevar adelante aquella tarea. Expresa que «no hay metodologistas neutros para enseñar como enseñar neutramente historia o geografía, lengua nacional o matemáticas».¹³²

Pero el hecho de que el autor empiece a preocuparse por dar una propuesta metodológica a nivel del sistema escolar, nos demuestra el punto de interés hacia el cual,

132.- FREIRE, «Cartas a Guinea...», p. 137 - 138.

poco a poco, está dirigiendo su modelo educativo. De hecho a partir del último período comienza a aparecer entre sus lineamientos la preocupación por abarcar, a nivel metodológico, lo que ocurre dentro del sistema escolar. Esto no aparece considerado en sus escritos de los años '60 ó '70, sino que comienza a enunciarlo precisamente después del regreso a su país. Es así que frente al tema de la sala de clases, en el último período, Freire insiste en que el punto central no es que en ésta se realicen o no clases expositivas, sino que el problema se crea cuando el educador se considera exclusivo educador del educando. En esta misma línea, tal vez una forma de entender mejor la importancia de buscar constantemente formas y métodos nuevos, que permitan un mayor logro de los objetivos propuestos, lo encontramos en sus propias palabras cuando afirma: «yo creo que una de las luchas formidables que deben dar los revolucionarios dentro de la revolución - jamás fuera de ella - es la lucha por la renovación de los métodos y los procedimientos, concomitantemente con el cambio de los contenidos de la educación».¹³³

133.- TORRES, «Educación Popular...», p.88.

En estos últimos años Freire ha demostrado preocupación también por resaltar el respeto que se debe tener siempre con las conductas de entrada de los alumnos al momento de iniciar la escuela. Es decir su cultura, su lenguaje, sus conocimientos generales no pueden ser dejados de lado al momento de pensar y planificar los nuevos contenidos a desarrollar con el educando.

Por último, un aspecto novedoso aparece en su último texto, *«Pedagogía de la Esperanza»*, pues aquí el autor defiende y hace suya un tipo particular de clase que, siendo expositiva, favorece y promueve el desarrollo del trabajo grupal entre los educandos. Lo interesante no es sólo el hecho de referirse de lleno a una clase al interior del aula escolar, sino que además defiende un tipo particular de metodología que se podría considerar muy cercana a la clase expositiva tradicional. Es decir, en vez de radicar la diferencia en el educador, más bien el cambio se aprecia en la praxis concreta que desarrollan los educandos.

5.4.- EL EDUCADOR POPULAR Y SU FORMACION

En cuanto al rol y a la formación de los educadores populares se aprecia una clara diferencia en la preocupación que manifiesta Freire por estos aspectos a través del tiempo. Mientras en los primeros años prácticamente no aparecen menciones directas sobre el tema, después de «*Pedagogía del oprimido*» se hace mucho más recurrente su preocupación por esta temática. En efecto, tal vez en la única alusión expresada en sus primeros años, el autor aclara que el educador, por el hecho de ser un hombre, posee derecho de tener sus opciones, aunque si lo que no tiene, es el derecho de imponer sus opciones a otros.¹³⁴

Por su parte en los años posteriores aparece manifiesta la atención a la formación política y al rol político del educador como condición esencial para cumplir de mejor forma su

134.- Cfr. Paulo FREIRE, «¿Extensión o comunicación? La concientización...».

papel, así como también (derivado de esto) el rol destacado que juega la militancia en este desempeño. De hecho, en «*Cartas a Guinea Bissau*» Freire ve al educador como un político y un artista que se debe servir de las ciencias y de la técnica, pero nunca como un técnico frío o neutral; ¹³⁵ resultado de esta nueva visión es el hecho que concibe al educador y al educando como militantes, ya que según él es la militancia la que hace ser algo más que simples especialistas, la que disciplina y lleva a conocer mejor la realidad en que se vive, asegurando así el logro de los objetivos propuestos. En cuanto a la formación y preparación de los educadores, insiste «en el análisis de la realidad nacional, en la claridad política del educador, en la comprensión de los condicionamientos ideológicos, en la percepción de las diferencias culturales, antes incluso de discutir sobre técnicas y métodos de alfabetización. De ahí también la necesidad que hemos sentido de unir, en los seminarios, la teoría de la alfabetización a su práctica». ¹³⁶

Otro aspecto referido al tema y que co-

135.- Corroborando su teoría al llegar a Guinea Bissau comienza a trabajar directamente con el Partido para la Independencia de Guinea y Cabo Verde (PAIGC).

136.- FREIRE, «*Cartas a Guinea Bissau...*», p. 112-113.

bra singular importancia aparece con su retorno a Brasil. Este dice relación con el rol y la importancia que Freire asigna al profesor en todo este proceso. Tratando de llegar a una claridad conceptual, expresa: «yo estoy absolutamente convencido de que no porque un profesor tenga vergüenza de ser profesor, de ser educador, debe inventar otros nombres, como en Estados Unidos, y decir: <<soy facilitador>>». ¹³⁷ Aquí se puede observar un cambio trascendental pues en los primeros años hablaba fundamentalmente de un coordinador, de un guía o de un educador (en términos muy generales), sin embargo ahora defiende con mucha fuerza el denominarse profesor. Al respecto creo oportuno recordar la diferencia vital que, a comienzo de los años setenta, veía entre un coordinador y un profesor. Es así como aseguraba «el coordinador no ejerce las funciones de <<profesor>>, la condición esencial de la tarea es el diálogo: coordinar, jamás imponer su influencia». ¹³⁸

Sobre el rol del educador popular cabe mencionar también su afirmación relacionada con la necesidad de superar la contradicción entre el educador y los educandos, delimitan-

137.- FREIRE - GUIMARAES, «Sobre educação...», p. 119

138.-FREIRE, «El mensaje de Paulo Freire...», P. 69.

do con esto un nuevo término: no ya educador del educando, ni educando del educador, sino educador-educando con educando-educador. Con esto se ha expuesto a una serie de críticas, pues para algunos,¹³⁹ y por muchos años, estas afirmaciones han sido entendidas como la negación o anulación del papel del educador, cosa que con el tiempo Freire se encargará de desmentir categóricamente. Es así que en estos últimos años afirma que el educador no es igual al educando, ya que si lo fueran no se reconocerían. Al respecto agrega: «No hay duda de que el educador tiene que educar, ese es su papel. Lo que necesita, si es un revolucionario coherente, es saber que al educar también él se educa».¹⁴⁰

El hecho de estar inserto en una sociedad de clase le asigna, según Freire, características específicas que lo determinan: o está al servicio de la clase dominante, o bien está al servicio de la clase dominada. Desde esta perspectiva realiza su cometido, el cual debe apuntar fundamentalmente a desarrollar el espíritu crítico entre los alumnos, pero sin olvidar jamás que a él corresponde realizar la crítica del sis-

139.- Cfr. Alfonso CASTILLO - Pablo LATAPI, «Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas». Santiago, Oficina regional de la Unesco para América Latina y el Caribe, 1983.

140.- TORRES, «Educación popular...», p. 82.

tema educacional teniendo siempre presente que éste forma parte de un sistema mayor que es el sistema capitalista.

En estos últimos años, a partir de su experiencia en la Secretaría de Educación de Sao Paulo, Freire delimita con mayor precisión el rol que debe jugar el educador. Es así como insiste en que debe tomar siempre en consideración el bagaje de conocimientos con que llega el educando a la escuela, debe considerar a éste como sujeto de la práctica educativa y no objeto de ella, debe considerar la escuela como un lugar abierto donde confluyen los diversos acontecimientos que suceden tanto dentro como fuera de ella, desarrollar su labor en un clima de participación y respeto por las libertades de los educandos, tolerando y aceptando las legítimas diferencias existentes entre éstos.

Educador progresista es el nombre que asigna a quien corresponde - según él - llevar a cabo el proceso educativo. Ya radicado en la ciudad, inserto en la escuela y con su experiencia de trabajo de estos últimos años, Freire no duda en enumerar las grandes tareas y desafíos a los cuales está llamado este tipo de educador: ellos van desde la defensa de la es-

cuela pública, la lucha por la dignidad de los profesores y la preocupación por su formación permanente. En esta dinámica el rol a jugar por el educador no podría ser otro que aquel tendiente a demostrar, a diario, su capacidad y competencia frente a los alumnos, su capacidad de amar, su claridad y su consecuencia política, estimulando siempre en el educando la curiosidad, la crítica, la pregunta. Por otra parte expresa que la investigación es inherente a la labor del educador, por ello Freire considera al profesor como un investigador.

Ahora último concibe al educador también como un agente que posibilita la esperanza entre los educandos, pues asegura que sin ella difícilmente podemos luchar por un mundo mejor.

Como se puede apreciar las diferencias referidas al rol y función de la persona que guía-el proceso educativo no son sólo en términos nominativos, sino que alcanzan también su quehacer diario y por sobretodo están referidas al rol que se asigna y otorga al educando dentro del proceso.

Por último no puede dejar de mencionarse un aspecto que se mantiene presente con

fuerza y nitidez durante todo el trabajo del autor, y es el relativo a la necesidad de evitar el sectarismo destructor llevado a cabo por el educador en su práctica pedagógica. Esto es fuente de crítica en los primeros escritos como también en sus últimos trabajos.

5.5.- EXTRA - ESCUELA Y ESCUELA, SOCIEDAD REVOLUCIONARIA Y SOCIEDAD CONSOLIDADA

La acción educativa popular asume al comienzo de su obra principalmente las formas de alfabetización y concientización de adultos. En el primer período de su trabajo el autor manifiesta temor a que no se realice la distinción entre la alfabetización y la escolaridad primaria. En el segundo período conecta positivamente alfabetización y proyecto social global. Ahora último, en relación a sus trabajos institucionales de atención al sistema formativo de un Brasil que, aunque con todas sus contradicciones aparece como una nación en fuerte proceso de industrialización, avance y modernización, Freire muestra una mayor atención al mundo de la escuela.

Pero ¿en qué se fundamentan estas apreciaciones?. En primer lugar en el hecho que al inicio de sus trabajos, allá por 1968, el autor se muestra preocupado al pensar que después de la alfabetización deba venir la escuela pri-

maria. Expresa que «es como si la alfabetización de adultos, más rápida o menos rápida, fuera un <<tratamiento>> necesario que se les aplicase para que después puedan atravesar la monotonía de la escuela primaria convencional»¹⁴¹ Por su parte también en sus escritos a Guinea Bissau («segundo período») es categórico al formular que se debe evitar, desde el inicio, cualquier tipo de equivalencia formal, y más aún, legal, entre el contenido programático desarrollado tanto en la alfabetización como en la post-alfabetización, y aquel de los distintos grados de la escuela tradicional. Expresa que ésta «cuanto más pronto sea sustituida por un nuevo modelo, concorde con el proyecto global de la nueva sociedad, tanto mejor».¹⁴² Sin embargo en este último tiempo, en particular en su trabajo con Sergio Guimarães, Freire defiende la escuela (se refiere a la educación sistemática y a los agentes de esa educación) manifestando abiertamente que no es contrario a ella. Aclara eso sí que es contrario a ese tipo particular de escuela que no es capaz de sensibilizarse frente a los problemas que viven sus alumnos venidos de sectores pobres, y que no ayuda a crear la posibilidad de cambio. Pero la diferencia con sus postulados iniciales es notoria.

141.- FREIRE, « La importancia de leer...», p. 63 - 64.

142.- FREIRE, « Cartas a Guinea Bissau...», p. 138.

Prueba de esto son sus palabras en las que afirma: «para mí la educación popular se da y puede darse dentro del espacio escolar, aún en una sociedad burguesa. No hay que rechazar el espacio de la escuela, esperando el triunfo revolucionario para convertirla a favor de las clases populares. Aún en una sociedad burguesa como la nuestra, la brasileña, hay mucho que hacer en este terreno».¹⁴³ Una nueva confirmación a este argumento lo encontramos en los planteamientos realizados en su visita a Cuba el año 1987. Aquí se muestra categórico al afirmar: «yo no tengo duda alguna de que la escuela es fundamental: no hay que superar, no hay que suprimir la escuela. Pero hay que hacerla un espacio-tiempo de alegría, de satisfacción y de saber, y, por tanto, de disciplina. No puede ser un espacio de irresponsabilidad. Pero tampoco debe ser, sobre todo en una revolución, un espacio de autoritarismo».¹⁴⁴

Como se puede apreciar, aquí existe un cambio notable que dice relación con el lugar donde se debe llevar a cabo la acción educativa.

143.- TORRES, « Educación Popular...», p. 83 - 84.

144.- PEREZ - MARTINEZ, « Diálogo con...», p. 5.

Mientras que en la primera y segunda etapa postula instancias fuera de la escuela tradicional, la cual es criticada fuertemente, ahora último -en el tercer período de sus escritos- se manifiesta de acuerdo con ésta, la cataloga de fundamental y asegura que no debe ser superada ni menos suprimida.

Pero en este último tiempo su posición favorable a la escuela ha trascendido el aspecto teórico, y se aprecia a Freire no sólo defendiéndola a nivel de postulados generales si no que además se vuelca al trabajo concreto en pos de mejorar la que llama «escuela pública popular». La defensa de ella viene a ser, según expresa, un derecho y un deber de todos los ciudadanos. Además con su trabajo en la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Sao Paulo Freire logró caracterizar con mayor detalle el significado y las características que debe tener esta escuela: es así que junto con ser democrática y estar a la altura de la demanda social que se espera de ella, ésta debe ser además una instancia seria, competente, justa, alegre, curiosa, esperanzadora, optimista y un espacio de creatividad en la cual junto con la enseñanza de los contenidos se enseñe también a pensar acertadamente. En

este último período además el autor ha clarificado el rol que debe jugar el estado en la educación. Al respecto no sólo se manifiesta contrario a todo tipo de privatización al cual se pretenda llevar la educación, si no que cataloga de «compromiso serio» el que debe mantener siempre el estado de un país con su educación.

Otro aspecto importante para comprender la relación que el autor percibe entre el aparato institucional educativo y aquel institucional sociopolítico lo encontramos en su libro-conversación con los profesores Moacir Gadotti y Sergio Giomarães, en donde se refiere a la importancia de criticar siempre el sistema educativo sin perder de vista que forma parte de un sistema mayor, que es el sistema capitalista. Es decir, no basta con hacer la crítica al sistema educativo y sus componentes. Sería - según el autor - reducido y no tomaría en consideración todos los aspectos involucrados.

Es imprescindible no olvidar jamás la relación directa existente entre el sistema y el macro-sistema: en este caso entre lo educativo y lo político, o - en otros términos - entre el sistema educacional y el sistema capitalista.

CONCLUSIONES

Corresponde, como primer aspecto, recordar que durante el «primer período» nos encontramos con un Freire que está trabajando fuertemente en el medio brasileño y chileno, en particular en el sector rural y en la alfabetización de adultos. Esto viene expresado en sus escritos de aquel tiempo, en donde aparece muy acentuada la preocupación por dar a conocer esta labor que está realizando. El «segundo período» está fuertemente marcado por la experiencia vivida en Ginebra y las múltiples posibilidades de trabajo existentes. Por tanto nos encontramos con un Freire que se preocupa no sólo de la situación educativa de su país, o de su continente, sino también de lo que ocurre en otras realidades y culturas. En particular su experiencia en África es determinante en muchos aspectos, existiendo una internacionalización que, lentamente, ha hecho dar un salto de calidad a sus perspectivas y a su obra. Las pala-

bras claves de la concientización y liberación las propone también al interior de la acción eclesial ¹⁴⁵ y están inmersas en un proyecto social global y de política general de una nación (Guinea Bissau). Este es un período muy importante pues se comienza a desarrollar con fuerza la idea relacionada con el rol político de todo acto educativo, además de la ligazón existente entre las estructuras político-sociales y las educacionales. Es también en este tiempo cuando se hace más notoria la calificación «popular» de su obra. Relacionado con esto es que empieza a manifestar más claramente su inquietud por el trabajo con la clase obrera.¹⁴⁶ De regreso a Brasil es aún más explícita su preocupación por las clases populares, lo cual se ve aumentado con el ingreso y trabajo desarrollado como militante en el Partido de los Trabalhadores de Brasil.

Su inquietud se dirige en este tiempo no sólo hacia los campesinos o adultos, sino también a las clases populares en general (de cualquier edad y condición formativa, ya se en la sociedad burguesa del Brasil u otra nación, o en países donde existen o existieron gobiernos de izquierda como es el caso de Cuba,

145.- Cfr. «Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia». Buenos Aires, La Aurora, 1974.

146.- Cfr. FREIRE, «Multinacionais e trabalhadores ...».

Nicaragua, Granada). También aquí y a partir de su trabajo en la Secretaría Municipal de Educación de la ciudad de Sao Paulo, su acercamiento hacia el mundo de la escuela se hace efectivo en forma definitiva.

Con el tiempo se produce una simplificación incluso de su lenguaje (sin perder la profundidad del contenido) y aumenta notablemente la comprensibilidad de sus palabras y de sus escritos. Tal cambio observado entre el primer, segundo y tercer período tiene, entonces, un cierto fundamento. Es así como el mismo autor refiriéndose a este último período afirma: «el Paulo Freire de hoy necesariamente lleva consigo las marcas de la experiencia. Por ejemplo, el Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad, tuvo la suerte de conocer Nicaragua. A mis 60 años yo no conocía Nicaragua, a no ser la Nicaragua dominada. El Paulo Freire de hoy tuvo la suerte de vivir la experiencia de Chile, el Chile de la transición de Allende, el Chile de la frustración de un golpe de estado. El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de conocer Tanzania, de participar en transformaciones profundas a partir de la expulsión de

los colonizadores en Angola, Guinea Bissau, Cabo Verde y Sao Tomé. El Paulo Freire de hoy tuvo la oportunidad de experimentar un poco en Nicaragua y también en Granada. Entonces, sería un desastre, sería muy triste si yo no hubiera aprendido con estos cinco o seis momentos históricos, si hoy en día yo siguiera siendo el mismo que llegó al exilio hace veinte años atrás, primero en Bolivia y después en Chile». ¹⁴⁷

Sin embargo al estudiar y analizar los postulados que, a través del tiempo, conforman la propuesta educativa de Paulo Freire se distingue una constante que se encuentra presente en todo momento en el trabajo del autor: la no neutralidad de la educación. De aquí parte toda su teoría y su formulación que lo lleva a proponer una pedagogía pensada y dirigida a los sectores populares. Es este el aspecto esencial y primario, sobre el cual se basa toda su teorización educativa. Es ésta, podríamos decir, la constatación que - con el paso del tiempo - va desencadenando y generando la propia visión Freiriana en educación. Pero esta percepción y claridad, por parte del autor, no ha significado llegar a plantearse las mismas conclusiones ni tampoco determinar las mismas

147.- TORRES, «Educación Popular ...», p. 76.

consecuencias. De hecho, esta no neutralidad de la educación llevó a Freire, en los primeros años, a preocuparse por proponer una pedagogía que, estando siempre al lado de los oprimidos, se constituyera en base a diversos postulados y referencias. Sin embargo al ir profundizando el análisis y recabando en los significados y las consecuencias que tiene la imposibilidad de considerar neutra a la educación, Freire llega a determinar, - a partir de los años '70 - la llamada «politicidad» de la educación. Esto es, sin lugar a dudas, un cambio trascendental en la formulación de todo su planteamiento y por ello precisamente es que a partir de esa fecha, fundamenta en base a esta «politicidad» todos sus lineamientos teóricos, referidos - entre otros - al rol del profesor, a la metodología, a la esencia de la educación y a las consideraciones que deben prevalecer en una escuela que quiera hacer suya los postulados Freirianos.

Aquí tenemos entonces un primer cambio relevante que, en el transcurso del tiempo, ha llevado al autor a fortalecer su propuesta de los primeros años. Cambio que no ha sido secundario ni mucho menos intrascendente, sino más bien - podríamos asegurar - muy significativo al momento de comprender y conocer mejor la integralidad del planteamiento de Paulo Freire.

En cuanto al cambio de opinión experimentado por el autor con respecto al momento histórico y a las circunstancias necesarias que deben darse para implementar su propuesta educativa, parece pertinente señalar algunos lineamientos que puedan aclarar esta situación. En primer lugar, al asignar el carácter de político a la educación, ésta necesariamente debe ser considerada en relación directa con la estructura política de poder imperante. Por tanto, y más allá de reiterar que en el primer y segundo período considera imprescindible la transformación radical de la sociedad, y que ahora último esto ha sido descartado y por ello no encuentra inconveniente ni contradictorio pensar y luchar por hacer realidad su educación popular al interior del sistema capitalista, el aspecto que resulta interesante y significativo relacionar es el de su trabajo concreto y específico en cada uno de estos períodos. Es así que mientras en el segundo período, precisamente cuando con mayor fuerza planteaba la necesidad de un cambio radical de la sociedad para poder implementar su propuesta educativa, Freire se encontraba desarrollando una importante labor de apoyo hacia los movimientos de liberación popular de África, específicamente en Guinea Bissau. Por su parte, durante el tercer período, trabajando en Brasil, el autor no muestra re-

chazo ni presión alguna por implementar su propuesta al interior del sistema capitalista imperante en su país. En esta realidad continúa con la puesta en práctica de sus postulados y convicciones, sin que el sistema dominante sea obstáculo para ello. Su trabajo en la Secretaría Municipal de Sao Paulo es una reafirmación de esto, pues desde allí articula, experimenta y consigue fortalecer sus lineamientos expresados con anterioridad. Incluso su inserción en el mundo de la escuela reafirma esta constatación.

Siguiendo el mismo lineamiento expresado con motivo de la no neutralidad y de la politicidad de la educación, al momento de dar a conocer los aspectos referidos a la metodología utilizada por los educadores, Freire otorga a la opción política que tengan éstos un carácter de fundamental pues, como ya lo ha explicado, tampoco es factible encontrar ni concebir metodologistas neutros (esto lo expresa desde el segundo período). También la preocupación por el aspecto metodológico está estrechamente ligada al ente encargado de entregar educación a la población: círculo de cultura en los primeros años y reconocimiento de la escuela en este último tiempo.

De allí que se aprecie con nitidez cómo, a partir de los años '80, cada vez que el autor se refiere al tema metodológico, lo haga precisamente pensando en el proceso educativo que se desarrolla al interior de ella. Esto marca, necesariamente, la pauta en sus planteamientos de los últimos años.

La constatación que se observa al leer los textos del autor y apreciar que, mientras en un comienzo poco o nada decía sobre el rol que debe cumplir el educador, con el correr de los años ha ido variando; esta es, probablemente, una resultante también de la importancia que asigna al rol político de todo educador.

Estudiar a Freire, como lo señalé al inicio de este trabajo, en función de determinar sus postulados y planteamientos pedagógicos sobretodo después de «*Pedagogía del oprimido*» - ha permitido conocer un aspecto del autor para muchos desconocido en particular para quienes critican o aplauden las obras Freirianas sólo a partir de sus escritos de los años '70. Me refiero a la importancia y al rol que asigna el autor a la escuela, la cual poco a poco va ganando espacio en su teorización y se transforma, en estos últimos años, en el pilar fundamental de su trabajo. Su cambio de percepción

frente a ella ha sido radical, pues partiendo de su negación como referente válido para implementar una verdadera corriente de educación liberadora, se ha ido dando paso - con el transcurso de los años - a una mayor atención por lo que sucede a su interior, lo que ha derivado, en este último tiempo, en una defensa irrestricta de esta instancia. Pero no sólo la teorización racional ha sido la motivación del autor al momento de plantearse el tema escolar: su trabajo práctico, día a día, al inicio de los '90 se vio dirigido directamente a mejorar la infraestructura y la calidad de enseñanza impartida por las escuelas de Sao Paulo. Precisamente a partir de su labor en la Secretaría Municipal de esta ciudad la dedicación y el trabajo lo plantea en función de buscar las estrategias y caminos conducentes a lograr una escuela más democrática, más competente, más seria y por supuesto que más dedicada a propiciar las posibilidades de desarrollo integral de sus educandos. Por tanto nos encontramos con un Freire inserto en el mundo escolar, preocupado de la infraestructura, de las condiciones laborales de sus maestros, de la atención de sus apoderados, de las metodologías implementadas, de los recursos disponibles, en definitiva: de poder aprovechar un espacio real y existente al interior de la estructura capitalista, pero esta vez concebido y preparado en directa relación

con la necesidad de propiciar canales democráticos, liberadores y esperanzadores para quienes acuden diariamente a ella.

Pero aquí surge una interrogante digna de ser comentada: ¿por qué este cambio en el autor? ¿por qué no es inconveniente, ahora - en los años '90 - entrar en el terreno de la escuela formal? ¿su propuesta de educación popular de este último tiempo es similar y considera los mismos aspectos de aquella planteada en años anteriores?. Aquí se pueden entregar distintas interpretaciones referidas a estas variaciones: para algunos esto puede ser una constatación más de la transformación que, junto con el tiempo, ha ido experimentando el autor, a la luz de los acontecimientos mundiales y de la imposibilidad de lograr un cambio radical que permita una transformación real de la sociedad. Por tanto no quedaría más alternativa que «conformarse» por desarrollar el trabajo en estas condiciones.

Estos mismos críticos podrían aducir que también existe un cambio importante en los postulados y finalidades de la educación popular sustentada por Freire. La radicalidad y lo revolucionario de su finalidad ha ido dando paso a la «realidad» vigente en cada situación, generando con esto un tipo de educación popular

que siendo alternativo no pone en peligro los fundamentos del tipo de sociedad consolidada en nuestros países.

Para otros, sin embargo, todo esto no sería más que una significativa evolución experimentada por Freire que le permite mantener validez y vigencia, en respuesta precisamente de los cambios acontecidos con la educación, la economía y la sociedad a nivel mundial. Por ello su decisión de insertarse en el mundo de la escuela, de trabajar y tratar de mejorarla desde adentro, planteándose el cambio de contenidos, métodos, finalidades, aparece como una oportunidad más para avanzar en pos de conseguir los cambios necesarios que lleven a los sectores populares a la construcción de una nueva sociedad.

Así las cosas creo que a través del tiempo algo de ambos planteamientos se han ido configurando. Indudablemente ha habido una transformación en Paulo Freire, él mismo lo reconoce, pero también la decisión de insertarse en el mundo de la escuela, con el objeto de «cambiar la cara» a esta institución, ha renovado la propuesta del autor. Ello, entre otras razones, debido a que la disminución en los porcentajes de analfabetismo de la población

de nuestros países en los últimos 40 años, ha ido dando paso a cambiar la mirada, lentamente, desde la alfabetización hacia el mundo de la escuela. Por su parte corresponde también destacar los importantes avances en cobertura educacional alcanzado - en lo últimos 30 años - por algunos países del tercer mundo, razón por la cual el grueso de la población infantil ingresa - aunque por poco tiempo - a esta instancia educativa. Por tanto el contar con una escuela que propicie y permita la continuidad en el tiempo de sus alumnos, como así también la posibilidad de vivirla y sentirla en forma distinta, cobra una importancia muy relevante.

Al momento de analizar los aspectos teóricos de su propuesta, es factible apreciar la existencia de nuevos postulados aparecidos en este último tiempo, manteniéndose - eso sí - diversos principios generales referidos al hecho que esta educación debe ayudar a descubrir la situación de opresión en que se vive, el que debe estar centrada en el diálogo que fomente la organización de las clases sociales en favor de la transformación de la sociedad, que refleja los niveles de la lucha de clases existentes al interior de ésta, etc. Pero indudablemente el acento ha estado marcado, en estos últimos

años, en resaltar la finitud del ser y tender por tanto a propiciar una educación de tipo permanente, trabajar por la buena calidad de la enseñanza y por superar todos los prejuicios existentes, en particular aquellos de raza, clase, sexo. Preocuparse por, junto con enseñar contenidos, enseñar también a pensar acertadamente, posibilitando la construcción del conocimiento colectivo, teniendo la criticidad como un elemento de innegable importancia en todo momento.

Pero si bien han aparecido estos nuevos elementos, lo medular de su propuesta se mantiene, y en ello el reconocimiento de que la educación es ideológica y que por tanto puede ayudar a lograr cambios radicales en la sociedad o imposibilitar los cambios, es altamente significativo.

Todos estos aspectos reflejan un salto cualitativo en el desarrollo del pensamiento Freiriano. Aquí se aprecia claramente cómo la situación histórica y las condiciones políticas del entorno en el cual está laborando han repercutido en la forma de concebir y llevar a la práctica su propuesta educativa. De hecho la situación político-social del mundo en las últimas décadas, como así también la realidad general y la visión mundial que se tiene con res-

pecto a la educación y su importancia, han cambiado y por tanto la forma de realizar nuestro aporte en pos de la mejoría del planeta - desde el campo de la educación - también ha sufrido modificaciones. Ya no es única y exclusivamente materia o terreno de la educación no formal, ni tampoco se debe reducir sólo al ámbito de los adultos.

Hoy, a la luz de los enunciados de Freire, es una necesidad imperiosa, impostergable, «entrar» en el mundo de la escuela formal, cambiar allí las metodologías y el sentido tradicional e histórico que por siempre ha tenido la escuela en la sociedad capitalista; lograr desde la pedagogía concientizadora, transformadora y por sobre todo a partir de una práctica de radical pregunta, la formación de hombres y mujeres dispuestos a cambiar y mejorar su propia realidad. Con el tiempo se aprecia nítidamente como -para Freire- tampoco es condición esencial esperar el «triunfo revolucionario» para recién allí iniciar la implementación de su propuesta educativa. Por el contrario, y muy ligado con lo anterior, de lo que se trata precisamente es de poder unir los esfuerzos y realizar las prácticas que permitan llevar adelante - desde la escuela y en la llamada sociedad burguesa - aquellas tácticas y estrategias conducentes a

la creación de una nueva sociedad. Aquí está precisamente uno de los elementos vitales que mantiene vigente, a través del tiempo, la obra de Paulo Freire.

Es este el salto cualitativo que, acorde con los tiempos, ha llevado al autor a mantener viva su pedagogía y su propuesta. Es aquí donde el anacronismo es superado categóricamente por una teoría envuelta y cubierta de realidad concreta y presente. Es éste el fundamento vital que nos reitera la justificación de una evolución clara y notable a través de los años: aquí la pedagogía de la liberación, a la luz de la realidad existente y en virtud de todo lo conocido, va dando paso - lentamente - a su nueva concepción centrada fundamentalmente en la esperanza. Aquí el pasado se junta con el presente, y con fuerza y decisión se proyecta al futuro.

Sin embargo tal vez justo en la pasión político-educativa en favor de las clases populares es posible encontrar la continuidad y la coherencia de un recorrido vital, de empeño educativo y pedagógico, que incluso con todos sus límites es altamente significativo. En estos, intentos y práctica, idealismo y adherencia histórica, praxis y teoría, se demuestran profundamente congruentes gracias a esta ininterrum-

pida «declaración» en favor de la educación popular y de las clases postergadas.

BIBLIOGRAFIA

ARROYO Jesus, «Paulo Freire: su ideología y método». Madrid, Hechos y Dichos, 1973.

BLANCO Rogelio, «La Pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora». Madrid, Zero, 1982.

CAMARA Helder, «Rivoluzione nella pace». Milano, Jaca Book, 1974.

CASTILLO Alfonso - Pablo LATAPI, «Educación no formal de adultos en América Latina. Situación actual y perspectivas». Santiago, Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe, 1983.

COSTA Beatriz, «Para analizar una práctica de educação popular». Petropolis, Vozes/Nova, 1981.

ESPINO Gonzalo, «La educación popular como una nueva manera de hacer política. Entrevista a Carlos Nuñez», en: «Tarea» 16 (1986).

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, «Situación mundial de la infancia». 1990

FRANCO Fausto, «El hombre: construcción progresiva. La tarea educativa de Paulo Freire». Madrid, Marsiega, 1973.

FREIRE Paulo, «La educación como práctica de la libertad». Santiago, ICIRA, 1969.

FREIRE Paulo, «¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural». Santiago, ICIRA, 1969.

FREIRE Paulo, «Cambio». Bogotá, América Latina, (1970).

FREIRE Paulo, «Pedagogía del oprimido». Madrid, Siglo Veintiuno, 1970.

FREIRE Paulo, «El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación». Madrid, Marsiega, 1972.

FREIRE Paulo, «Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia». Buenos Aires, La Aurora, 1974.

FREIRE Paulo - Iván ILLICH, «Diálogo». Buenos Aires - Lima, Búsqueda, 1975.

FREIRE Paulo, «Cartas a Guinea Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso». México, Siglo Veintiuno, 1977.

FREIRE Paulo, «Multinacionais e trabalhadores no Brasil». Sao Paulo, Brasiliense, 1981.

FREIRE Paulo - Sergio GUIMARAES, «Sobre educação». Río de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

FREIRE Paulo, «La importancia de leer y el proceso de liberación». México, Siglo Veintiuno, 1984.

«Freire rememora su experiencia y señala nuevas perspectivas», en: «Noticias Aliadas», 1984, 3-4.

FREIRE Paulo - Moacir GADOTTI - Sergio GUIMARAES, «Pedagogía: diálogo e conflito». Sao Paulo, Cortez, 1985.

FREIRE Paulo - Antonio FAUNDEZ, «Por uma pedagogia da pergunta». Río de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

FREIRE Paulo - Betto FREI, «Una scuola chiamata vita». Bologna, EMI, 1986.

FREIRE Paulo, «La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía», en: «Alternativas de alfabetización en América Latina y el Caribe». Santiago, Orealc, 1988.

FREIRE Paulo, «Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido». México, Siglo Veintiuno Editores, 1996.

GARCIA Juan, «Apuntes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos», [s. l.], [s.a.].

GARCIA Juan - Sergio MARTINIC, «Educación popular en Chile. Algunas proposiciones básicas». Santiago, ECO, 1983.

GOMEZ María, «Los conceptos educativos en la obra de Paulo Freire». Madrid, Anaya, 1982.

GUIDOLIN Ermenegildo - Rocco BELLO, «Paulo Freire: educazione come liberazione». Padova, Gregoriana, 1989.

HERNANDEZ Jesús, «Pedagogía del ser. Aspectos antropológicos y emancipatorios de la pedagogía de Paulo Freire». Zaragoza, Prensas Universitarias, 1990.

INSTITUTO DE ACCION CULTURAL DE GINEBRA, «Concientización y liberación: una charla con Paulo Freire» en: Paulo FREIRE «La importancia de leer y el proceso de liberación». México, Siglo Veintiuno, 1984.

JARA Oscar, «Metodología de la educación popular». Quito, Cedec, 1983.

LEIS Raúl, «La sal de los Zombis. Cultura y educación popular en la tarea común de despertar a los durmientes». Lima, Tarea, 1987.

«Memoria del II Encuentro de Educación Popular de América Latina y El Caribe», en «Tarea» 16 (1986).

MOVIMIENTO PEDAGOGICO JOSE ENCINAS, «Educando también estamos luchando». [s. l.], Cide-Tarea, 1987.

NUÑEZ Carlos, «Educar para transformar, transformar para educar». Quito, Cedeco, 1987.

PERESSON Mario - Germán MARIÑO - Lola CENDALES, «Educación popular y alfabetización en América Latina». Bogotá, Dimensión Educativa, 1983.

«**PEREZ Ester - Fernando MARTINEZ**, «Diálogo con Paulo Freire», en: «Tarea» 19-20 (1988), 3-12.

RAMIREZ Sergio, «O desafio da educação popular na Nicaragua» en: «Proposta» 19 (1982).

RODRIGUEZ Carlos, «La educación popular en América Latina». Madrid, Tarea, 1984.

RUIZ Andrés, «Educación popular. Crisis y superación». Ciudad de México, Editorial del magisterio Benito Juárez, 1996.

SANCHEZ Sergio, «Freire: una pedagogía para el adulto». Madrid, Zero, 1973.

VERA Gianotten - Ton DE WIT, «Organización campesina: el objetivo político de la educación popular y la investigación participativa». Lima, Tarea, 1987.

TORRES Rosa, «Educación popular: un encuentro con Paulo Freire». Quito, CECCA-CEDECO, 1986.

WEFFORT Francisco, «Introducción» en: Paulo FREIRE, «La educación como práctica de la libertad». Santiago, ICIRA, 1969.

«**II Encuentro Nacional de Educación Popular. Informe Final**», en: «Educación y Solidaridad»1, (1983).

Indice

INDICE

Presentación	9
Introducción	13
Método de estudio y sub-división del trabajo	19
Capítulo 1: ¿Qué es la educación popular?	23
1.1.- Algunas definiciones	29
1.2.- Características generales de la educación popular	41
1.3.- Educación popular y Freire según los educadores populares de base	45
Capítulo 2: Paulo Freire durante los años '60	49
2.1.- La fortuna de Freire como educador en Brasil y en Chile	51
2.2.- La educación popular como práctica de la libertad	61
2.3.- Estudio, lectura, comunicación y cambio	69
2.4.- Educación popular y liberación de la opresión	77

Capítulo 3: Paulo Freire durante los años '70

85

3.1.- El período de Ginebra	87
3.2.- Educación popular y transformación radical de la sociedad	95
3.3.- Escuela y política en las cartas a Guinea Bissau	99
3.4.- Educación popular y política económica	107

Capítulo 4: Paulo Freire durante los años '80 y '90

111

4.1.- El regreso a Brasil	113
4.2.- Educación popular y educación sistemática	119
4.3.- La educación popular como acto de libertad y de diálogo permanente	123
4.4.- Educación popular como crítica al sistema capitalista	127
4.5.- La educación popular como pedagogía de la pregunta	131
4.6.- La comprensión político - ideológica del rol de los educadores populares	135
4.7.- Educación y política en los años '90	143
4.8.- Educación y administración pública y popular	159
4.9.- De la pedagogía de la indignación a la pedagogía de la esperanza	177

Capítulo 5: Un intento de comparación crítica	191
5.1.- La «politicidad» de la educación popular	193
5.2.- La finalización a una cultura popular	199
5.3.- De los círculos de cultura a la cualificación popular de todo el sistema formativo	203
5.4.- El educador popular y su formación	207
5.5.- Extra - escuela y escuela, sociedad revolucionaria y sociedad consolidada	215
Conclusiones	221
Bibliografía	237



Nacido en Santiago de Chile en 1965, Carlos Díaz Marchant se titula de Profesor de Educación General Básica en la Pontificia Universidad Católica de Chile en el año 1986. Tiempo después se gradúa como Licenciado y Master en Ciencias de la Educación en la Universidad Salesiana de Roma, Italia. Además ha realizado estudios de post-título y post-grado en Administración Educacional.

Su labor profesional y estudiantil ha estado siempre ligada a aquella dirigencial, siendo representante de distintas organizaciones. Entre otras: la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), el Comité de Estudiantes Latinoamericanos residentes en Roma, el Colegio de Profesores de Chile, el Sindicato de Trabajadores de la Educación de la Corporación Municipal de la Florida.

En 1997 participa en el evento internacional "Pedagogía '97", realizado en La Habana, Cuba.

Un año después es invitado por el Sindicato de Trabajadores de la Educación de México, a conocer la historia y la realidad educacional de dicho país.

Carlos Díaz Marchant ocupa, en la actualidad, el cargo de vice-presidente del capítulo chileno de la Asociación de Educadores de Latinoamérica y del Caribe (AELAC). En esa calidad representó a Chile en la reunión de su Consejo Directivo Internacional, realizado en Venezuela, en septiembre de 1998.

Su preocupación por llegar a concebir una educación basada en un profundo sentido Latinoamericanista lo lleva a publicar ésta, su primera obra, realizada a partir de un estudio sobre el educador brasileño Paulo Freire.

“DE LA LIBERACION A LA ESPERANZA: PAULO FREIRE Y SU EDUCACION POPULAR”

Es un recorrido, a través del tiempo, por la vida, por la historia, por la teoría y por la praxis de un educador que ha logrado mantenerse vigente, por generaciones, presentando propuestas trascendentes y mostrando siempre una evolución acorde a las exigencias de su tiempo; un pedagogo cuya validez no está en función de un cierto rigor académico ni mucho menos tecnicista, sino más bien relacionado directamente con la imperiosa necesidad de ser alternativa y motor de cambio para la sociedad; un educador que -sin lugar a dudas- es el más destacado y reconocido representante de la corriente de educación popular surgida en nuestro continente a inicios de los años '60.

Es Paulo Freire: impulsor de la concientización durante los años '60; crítico opositor a la educación bancaria en la década de los '70; digno representante de la pedagogía de radical pregunta durante los '80 y férreo defensor de la escuela popular pública en estos últimos años.

Este estudio va dirigido a conocer el pensamiento y la obra de quien, por más de 40 años, ha trascendido fronteras y continentes, posesionándose como una alternativa válida y vigente de cara al nuevo milenio.

Aquí se estudia y analiza su propuesta humana y de liberación, inspirada en la práctica de la libertad, desarrollada en función del oprimido, encarnada en la indignación y resuelta a transformarse en una pedagogía radical y llena de esperanza.