

## **SEMBLANZA**



**LA VOZ DEL BIOGRAFO LATINO AMERICANO<sup>≈</sup>**  
**Una Biografía Intelectual**

*Carlos Alberto Torres \**

## **RESUMEN**

Texto que presenta una semblanza del pedagogo brasileiro Paulo Freire a partir de la correspondencia con algunas personas que estuvieron directamente vinculadas con él, bien sea como alumnos o como participantes en proyectos políticos. Como bien concluye el autor de esta biografía se puede estar a favor o en contra de Freire pero no se lo puede ignorar.

## **SUMMARY**

This text presents a biographical sketch of the Brazilian pedagogue Paulo Freire, based on the letters of students and political partners directly linked to him. According to the author's conclusions one can with Freire or against him but he cannot be ignored.

## **Descriptores**

Alfabetización – Educación popular – Biografía – Filosofía de la educación.

## **Key words**

Literacy – Popular education – Biography – Philosophy of education.

Paulo Freire, es tal vez el educador más conocido del Tercer Mundo y su trabajo ha inspirado toda una generación de profesores progresistas y socialistas. Su principio de educación como acción cultural, su método de concientización y sus técnicas para alfabetización han sido adoptadas y adaptadas para ajustar millones de proyectos donde la situación de aprendizaje es parte de la situación de conflicto social. Pero, ¿cuál es el origen político de la teoría y práctica de Freire?; ¿cuál es el contenido político de su método?; ¿cómo las ideas de Freire se expandieron durante las tres últimas décadas?. Este texto intentará dar respuestas a estas preguntas. Investigo el desarrollo de Freire desde el inicio de su trabajo en Brasil y en Chile, pasando por sus intentos de aplicar su método en diferentes ambientes culturales de África así como su regreso al Brasil en los años 80 e inicio de los años 90.

---

<sup>≈</sup> Traducción del portugués realizada por Olga Lucía Ramírez, Licenciada en educación especial con énfasis en limitados visuales. Profesional Universitario del Instituto Nacional para Ciegos –INCI-, con estudios de Maestría en Sociología de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional.

\* Licenciado en Sociología de la Universidad del Salvador en Buenos Aires. M.A. en Ciencias Políticas de FLACSO, México. Ph.D. en Educación de Stanford University. Actualmente es profesor en Graduated School of Education of UCLA.

## 1. ORIGEN LATINOAMERICANO

Desde la publicación de *Educación y Actualidad Brasileira en Recife, Brasil, en 1959*, más tarde revisada y publicada con modificaciones como *Educación como práctica de libertad*, el trabajo de Paulo Freire ha influenciado no sólo la práctica pedagógica de América Latina sino también de África. Sus principales trabajos han sido traducidos a diversos idiomas y nuevas generaciones de educadores ven a Freire como un clásico en su área. Al mismo tiempo, se está dando una revalidación teórica de los trabajos iniciales de Freire que enfatizan sus relaciones con una ideología desarrollista de ISEB en el Brasil a inicios de los años 60 y con la teoría sociológica de Karl Mannheim.

El ISEB fue la experiencia más importante antes del golpe de 1964 para desarrollar una ideología nacionalista que debería contribuir al proceso de modernización social apoyado por el gobierno de Joao Goulart. Paulo Freire junto con otros intelectuales - Heilo Jaguaribe, Roland Corbisier, Alvaro Vieira Pinto, Vicente Ferrerira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes- fueron participantes de la atmósfera intelectual producida en las oficinas de ISEB. Dentro de los más influyentes autores para los teóricos de ISEB estaban Karl Mannheim, pero también fueron influyentes la Antropología Alemana de los años 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Marx Scheller), la filosofía existencialista (M. Ortega y Gasset, J.P Sartre, M Heidegger , K Jaspers) y los orígenes de la sociología histórica, Max Weber, Alfredo Pareto y Arnoldo Toynbee.

El polémico trabajo de Vanilda Pereira Paiva, *Paulo Freire y el Nacionalismo desarrollista* documenta ese asunto. La autora argumenta que la perspectiva de Freire fue eminentemente populista y relacionada con el nacionalismo desarrollista que prevaleció en la administración de Joao Goulart. Ese argumento, que ha sido considerado una crítica académica al trabajo de Freire en Brasil, aumenta mis críticas simpatizantes del trabajo publicado de Freire en español y en portugués. El análisis de Paiva está basado en un entendimiento limitado, esto es, parte de una perspectiva ortodoxa marxista de noción de populismo ruso y la relaciona con el descontento con las raíces de la filosofía y la antropología cristianas de Freire.

Vanilda Paiva ha intentado mostrar en detalle la semejanza entre el concepto de *proceso de conciencia crítica* de Freire y el *proceso de comprensión* propuesto por el sociólogo húngaro. Del mismo modo, los mayores temas de Mannheim, tales como la amplia discusión sobre libertad, planteamiento democrático, democratización fundamental de la sociedad y la teoría de personalidad democrática, son cuestiones cruciales en los primeros escritos de Freire. La evaluación expost de Paiva es arriesgada, pues enfatiza semejanzas formales en cuanto omite un análisis sustantivo de diferencias entre Mannheim y Freire. Es claro, sin embargo, que su origen de educador brasileiro fue ideológicamente la de un pensador democrático-liberal fuertemente influenciado por la teoría del Cristianismo Personal, cuyos representantes son, por ejemplo, Tristao de Ataide, en Brasil o Emmanuel Mounier, en Francia. Con el paso del tiempo, entretanto, su pensamiento y su escritura fueron incorporando la teoría crítica, el análisis de Gramsci y los conceptos de Deweyenismo radical.

Hay varias razones que explican la fuerte influencia de Freire. Primeramente, sus trabajos se fundamentan en hipótesis que reflejan una síntesis innovadora de las más avanzadas corrientes del pensamiento filosófico contemporáneo, como el existencialismo, la fenomenología, la dialéctica hegeliana y el materialismo histórico. Esa visión innovadora y su talento excepcional como escritor en portugués y español ha

conquistado, con sus escritos iniciales, un amplio público lector compuesto por educadores, científicos sociales, teólogos y militantes políticos.

Los lectores de lengua inglesa manifiestan cierta dificultad para comprender los textos Freireanos. Yo creo que tiene menos que ver con la traducción de su trabajo, -a pesar de serias imperfecciones en algunas de ellas- que con la naturaleza del pensamiento dialéctico y las estrategias de explicación de Freire. Esa dificultad se puede intensificar porque sus más recientes libros han sido composiciones “habladas” o “dialogadas” con un distinto sabor oral. El pensamiento dialéctico de Freire desarrolla en un modelo de análisis lógica y racional diferente de las explicaciones positivistas, por lo tanto fuera de la línea de pensamiento común en países donde se habla inglés.

En segundo lugar, los primeros escritos de Freire aparecieron durante un periodo de intenso conflicto político en que la lucha de clases en América Latina adquiere fuerza expresiva; por eso el momento histórico es extremadamente importante para entender la popularidad de Freire en América Latina. El periodo que se extiende del inicio de los años 60 al inicio de los años 70 estuvo marcado por hechos interrelacionados. Entre los más importantes, están: el triunfo y la consolidación de la Revolución Cubana (1959-1961) y la instalación del primer gobierno socialista de la región (1962); el relativo avance y consolidación de fuerzas populares –particularmente los sindicatos de las clases trabajadoras y los partidos políticos de izquierda– bajo los regímenes populistas; y el proyecto de la Alianza para el Progreso diseñado y apoyado por la administración Kennedy como respuesta norteamericana hacia la tendencia radical surgida como la Revolución Cubana. El proyecto trajo un considerable apoyo financiero para los programas económicos, políticos y educativos del continente latinoamericano. Dos aspectos de ese programa de desarrollo deben ser resaltados: Primero, el apoyo a las reformas agrarias que intentaron desestabilizar el poder de la burguesía agraria tradicional y promover el agrocomercio en la región; en segundo lugar, la diversificación y expansión del proceso de industrialización a través de la sustitución de importaciones durante el periodo de consolidación de la penetración de corporaciones multinacionales de Estados Unidos en América Latina. Fueron muchas las implicaciones que esas tendencias tuvieron en cambiar las estructuras políticas y económicas originales.

Ese también fue un periodo en que los primeros síntomas de la crisis de la hegemonía en el seno de la burguesía se volvieron claramente perceptivas en algunos países del continente. En particular, la experiencia populista (bonapartista) del Peronismo y del Getulismo aparecerán apenas como un periodo entre la crisis del estado oligárquico de los años 30 y la tentativa de establecer una hegemonía del capitalismo industrial burgués en las sociedades suramericanas de los años 60. La falla de esa tentativa y el activismo político de las masas provocaron coaliciones burguesas que viraron hacia golpes de estado y al control administrativo de este por los militares como última oportunidad de restaurar el orden.

Una consecuencia mayor de ese proceso fue el surgimiento de movimientos populares revolucionarios en América Latina con diferentes expresiones y estrategias de acuerdo con la experiencia histórica de cada país. Por eso, la propuesta de Freire para la educación como práctica de la libertad –se opone al positivismo y pragmatismo educativo entonces predominantes en los círculos educativos– y la pedagogía del oprimido fueron naturalmente oídas y puestas en práctica por educadores latinoamericanos progresistas.

En ese periodo, debido a la superestructura política, jurídica y democrático-burguesa de las sociedades latinoamericanas, esos movimientos populares fueron capaces de organizar las masas políticamente llevándolas, algunas veces, a confrontar el Estado Capitalista. Por tanto, las políticas anticapitalistas y antiimperialistas fueron exhaustivas en un contexto donde los derechos humanos fueron moderadamente respetados, en contraste con la experiencia de los años 70 e inicio de los años 80. La dictadura militar que rigió a la Argentina durante el periodo 1976-1983 aniquiló la oposición política a través de la detención, la tortura, el asesinato, y la desaparición de millares de ciudadanos argentinos. En ese sentido, los años 60 se caracterizaron como un periodo fértil para el surgimiento y receptividad de una pedagogía como la de Freire, causando impacto sobre los escenarios educativos progresistas del mundo entero.

En tercer lugar, y probablemente una de las mayores razones para el éxito de Freire, fue la relación próxima entre su filosofía educativa inicial y el pensamiento católico. En aquel tiempo, después del Concilio Vaticano Segundo (1965), la iglesia Católica así como otras iglesias cristianas, entraron en un proceso de transformación ideológica y de ampliación de sus sistemas y estrategias socio-culturales dirigidos a la sociedad civil.

El más importante registro para comprobar nuestra tesis en relación a la posición ideológico-política de la iglesia puede ser encontrado en los Documentos Finales de Medellín, producidos en la Asamblea Regional de Obispos en Medellín, Colombia en 1968. La influencia del pensamiento de Freire está claramente evidenciada en el documento sobre educación: "sin omitir las diferencias existentes entre los sistemas educativos de los países de América Latina, nuestra opinión es que el currículo, en general, es muy abstracto y pedante. El método didáctico intenta transmitir conocimiento en lugar de, entre otros valores, una crítica aproximación de la realidad. Desde un punto de vista social, el sistema educativo intenta apoyar la estructura social y económica en lugar de sus modificaciones.

Cuando los latinoamericanos intentan construir su propia identidad insertos en un contexto de rico pluralismo cultural, ellos se encuentran con un sistema educativo uniforme. Los sistemas educativos han tenido una orientación económica dirigida a poseer bienes, en cuanto el joven necesita desarrollarse a través de la satisfacción y la autorrealización en el trabajo y en el amor. Nuestro pensamiento sobre este aspecto intenta promover una visión de educación que concuerde con el desarrollo integral de nuestro continente. Esa educación es llamada educación para la liberación; esto es educación que permite al aprendiz ser sujeto de su propio desarrollo" (Documentos Finales de Medellín, Buenos Aires, Paulinas 1971, p.p. 70-72)

Ese lenguaje es parecido al de Educación como práctica de la libertad que ha tenido gran resonancia como un texto básico para los educadores cristianos. De la misma manera, en 1963, fue oficializada la aprobación del método de alfabetización de Freire por la Conferencia Nacional de Obispos de Brasil el cual fue adoptado por el Movimiento de Educación de Base (MEB) como su propio método para alfabetizar a través de la tele escuela (educación a distancia, usando televisores y monitores).

En resumen, el desarrollo del pensamiento de Freire refleja un nuevo horizonte intelectual en América Latina. Sin desarrollar una amplia historia de las ideas en América Latina, tal vez se pueda decir que esa atmósfera intelectual tiene algunas características claves: la primera, el renacimiento del pensamiento marxista luego del fin Stalinista. En ese sentido, la repercusión del trabajo de Louis Althusser y, subsecuentemente, de Antonio Gramsci en el medio académico de América Latina y las fuertes figuras de

Ernesto Che Guevara y Fidel Castro en los medios prácticos y políticos, fueron sintomáticas de los nuevos grupos socialistas y progresistas. Además de eso, el resurgimiento de la guerrilla y de las luchas armadas cuya característica predominante fue la progresiva y masiva incorporación de militantes burgueses -muchos de los cuales con raíces católicas- crearon nuevas cuestiones políticas, redefiniendo sus estrategias, trasladando la lucha del campo a los centros urbanos. En ciertos casos, esos movimientos de guerrilla -por ejemplo, Uruguay con el "Frente amplio" o en la Argentina con la experiencia de los Montoneros Peronistas- estuvieron fuertemente ligados al activismo político de masas.

Ciertamente, ha habido una experiencia considerable de lucha armada en la región durante ese siglo, tal como la Revolución Mexicana (1910-1917), el Movimiento de Sandino en Nicaragua durante los años 30 y la Revolución Nicaragüense en los años 70 famosa por el éxito en el derrocamiento de la dictadura de Somoza en 1979, la insurrección popular en el Salvador (1932), La Revolución Boliviana (1952), la lucha armada en Cuba (1957-1959) y las experiencias de las múltiples guerrillas en Colombia y Venezuela entre 1940 y 1970, para citar apenas los casos más relevantes. Pero una de las más distintivas características de la experiencia de la nueva guerrilla en los años 60 fue, particularmente, la adhesión de miembros de clase media en lugar de las tradicionales brigadas de campesinos

La incorporación progresiva de los militantes católicos fue altamente significativa, especialmente la importancia simbólica del Padre Camilo Torres que murió luchando al lado de las guerrillas colombianas a finales de los años 60. Otras indicaciones de la nueva era para las iglesias católicas y protestantes en la región incluyeron la nueva teología y filosofía de la liberación, el cristianismo para el Movimiento Social, y el nuevo ecumenismo universal apoyado por el consejo Mundial de Iglesias.

En ese tiempo, en el medio académico filosófico, había un reconocido interés por las cuestiones nacionales e indígenas, así, como una revalidación del contenido popular de la cultura nacional en oposición a la limitación de estilos de vida europeos o norteamericanos. Finalmente, las ciencias sociales, nuevas propuestas para el estudio del proceso desarrollista, como la llamada Teoría de la Dependencia, adquirieron gran relevancia, trascendiendo la erudición latinoamericana y siendo proyectada hacia los Estados Unidos y la Unión Soviética, lo mismo hacia África a través de los escritos de Fernando H. Cardoso y Enzo Faletto, André Gunder-Frank, Osvaldo Sunkel y Pedro Paz, Theotonio dos Santos y otros. En ese contexto, Freire representa y refleja en sus escritos dedicados a la pedagogía un momento ideológico particular en las sociedades de América Latina.

Después del golpe de estado brasilero de 1964. Freire dejó el país para vivir y trabajar en Chile en ICIRA, una organización del gobierno democrático cristiano responsable por la extensión educativa al interior del programa de la reforma agraria. Freire tuvo la oportunidad de experimentar su metodología en un nuevo ambiente intelectual, político, ideológico y social, trabajando con los sectores más progresistas del Joven Partido Demócrata Cristiano -algunos de ellos fueron posteriormente incorporados a los nuevos partidos dentro de la coalición de Unidad Popular- y en contacto con el pensamiento marxista, altamente estimulante, y con fuertes organizaciones de la clase trabajadora. Eso fue el inicio del triunfo de la Unidad Popular en Chile, que fue la primera experiencia electoral exitosa de transición hacia el socialismo en América Latina, que comenzó en 1970, terminando en 1973 con el golpe de estado que llevó a Pinochet al poder.

En 1970, Freire dejó el país después de aceptar una invitación del Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra para trabajar como consultor principal para el Departamento de Educación. Entretanto, la popularidad del método de Freire y de su filosofía de educación problematizadora creció y alcanzó a educadores progresistas en América Latina, siendo adoptada en casi todos los lugares, en experiencias pequeñas o nacionales de educación de adultos, tales como en Uruguay, Argentina, Chile, Perú y Ecuador.

**Box 27****CARTA OSWALDO HURTADO****Presidente de Ecuador**

Estimado profesor Freire: Lamento mucho que las circunstancias hayan imposibilitado nuestro encuentro durante mi reciente visita a Brasil. Me hubiera gustado enormemente conversar con usted con ocasión del lanzamiento de la edición brasilera de mi libro, el cual fue enriquecido sobremanera por su acertado prólogo.

Acuso recibo y agradezco su amable carta, que me fue entregada por nuestro amigo y editor común, Fernando Gasparian.

Deseo hacerle conocer que el Plan de Alfabetización es un éxito ya que al término de mi mandato habremos eliminado el analfabetismo del país. El proceso de pos alfabetización está generando, con la intervención directa de los líderes de las comunidades rurales, un verdadero sentido de auténtica participación popular. También son positivos los resultados obtenidos por la alfabetización en las comunidades bilingües.

Ojalá tenga usted, profesor Freire, la oportunidad de regresar un día al Ecuador. Será muy útil para nosotros realizar un seminario de evaluación del Programa de Alfabetización y yo apreciaría su inestimable participación.

Reciba con su familia, mi más fraternal saludo.

Oswaldo Hurtado  
Quito Ecuador, 16,06,1982

A partir de ese momento, la palabra concientización (o conciencia crítica) adquiere fuerza en los programas político-culturales de grupos socialistas. Su popularidad, como una nueva perspectiva educativa, creció en todos los lugares. Preocupado con la diversidad de connotaciones de la palabra concientización, Freire explícitamente alerta contra la obsesión del uso de esa palabra-emblema en programas conservadores cuyos principios educativos estaban más próximos de la educación bancaria que de la educación problematizadora o de la acción cultural para la libertad. Freire definió la pedagogía como una acción cultural, distinguiendo dos acciones culturales centrales: educación bancaria y educación problematizadora.

El pensamiento de Freire puede ahora ser claramente percibido como una expresión de la pedagogía socialista y su análisis ha sido, a través del tiempo, trabajado dentro del modelo histórico-materialista, redefiniendo sus viejos temas existencialistas-fenomenológicos sin, entretanto, adoptar una posición ortodoxa.

Esas breves consideraciones nos guían para, en una próxima sección, esclarecer la caracterización del proceso de educación, acción cultural y conciencia crítica en el trabajo de Freire y su contribución para el radical cambio social.

## 2. FENOMENOLOGÍA DIALÉCTICA

Paulo Freire afirma en el texto “Acción Cultural Liberadora” que publiqué en España en el libro Paulo Freire: Educación y Concientización (Salamanca, Sigüeme, 1985, p. 85): “Mi perspectiva es dialéctica y fenomenológica. Yo creo que de aquí tenemos que ver cómo vencer esa relación opuesta entre teoría y práctica: superando lo que no debe ser hecho en un nivel idealista. De un diagnóstico científico de ese fenómeno, nosotros podemos determinar la necesidad por la educación como una acción cultural. La acción cultural para la liberación es un proceso a través del cual la conciencia del opresor que vive en la conciencia del oprimido puede ser extraída.”

Por lo tanto, en la perspectiva de Freire, educación, como una acción cultural, esta relacionada al proceso de conciencia crítica y, como educación problematizadora, objetiva debe ser un instrumento de organización política del oprimido. Paulo Freire me concedió una entrevista para el mismo libro (p.p. 158-159) donde él complementa: “El primer nivel de aprehensión de la realidad es la toma de conciencia. Ese conocimiento existe porque como seres humanos somos “colocados” e “informados” como Gabriel Marcel acostumbraba decir, los hombres son espectadores con y en el mundo. Esa toma de conciencia, entre tanto, no es aún la conciencia crítica. Existen intensidades de toma de conciencia. Esto es, el desenvolvimiento crítico de toma de conciencia. Por esa razón, la conciencia crítica implica traspasar la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad hacia una posición crítica. A través de esa crítica, la realidad pasa a ser un conocido objeto del cual el hombre asume una posición epistemológica: el hombre procurando conocimiento. Por tanto la conciencia crítica es un test de ambiente, un test de realidad. Como estamos concientizando, estamos revelando realidad, estamos penetrando en la esencia fenomenológica del objeto que estamos intentando analizar.

Conciencia crítica no significa confrontarse con la realidad, asumiendo una falsa posición intelectual, que es “intelectualista”. La conciencia crítica no puede existir fuera de la praxis, esto es, fuera del proceso acción-reflexión. No existe conciencia crítica sin compromiso histórico. Por tanto, conciencia crítica significa conciencia histórica. En un último análisis, conciencia de clases no es conciencia psicológica. Conciencia de clase no significa sensibilidad de clase. Conciencia de clase implica práctica de clase y conocimiento de clase. Por esta razón, la revolución es también un acto de conocimiento. No es por otra razón que Lenin enfatiza la importancia de la teoría revolucionaria sin la cual -el afirma- no habría revolución.

Finalmente, conciencia de clase tiene una fuerte identidad con conocimiento de clase. Pero el conocimiento no se da naturalmente. Si definiéramos conocimiento como un hecho acabado en sí mismo, estaríamos perdiendo la visión dialéctica que puede explicitar la posibilidad de conocer. El Conocimiento es un proceso resultante de la permanente praxis de los seres humanos sobre la realidad. En verdad, la existencia individual, aunque presente características singulares, es una existencia social”. Por tanto, la educación implica el acto de conocer entre sujetos conocedores, y la concientización es al mismo tiempo una posibilidad lógica y un proceso histórico ligando teoría con praxis en una unidad indisoluble. En ese punto, es importante un sumario sobre las principales características de análisis de Freire:



1. La propuesta global de Freire trasciende la crítica de las formas educativas actuales y se desarrolla virtualmente transformándose en una crítica de cultura y construcción de conocimiento. En resumen, las afirmaciones básicas del trabajo de Freire recaen en una epistemología dialéctica para interpretar el desarrollo de la conciencia humana y su relación con la realidad.

2. Para Freire, las cuestiones y problemas principales de la educación no son cuestiones pedagógicas. Al contrario, son cuestiones políticas. En última instancia, el sistema instruccional no modifica la sociedad; al contrario, la sociedad puede cambiar el sistema instruccional. Entretanto, el sistema educativo puede tener un papel crucial en una revolución cultural. Para Freire, la revolución implica la participación conciente de las masas. La pedagogía crítica, como una praxis cultural, contribuye a revelar la ideología encubierta en la conciencia de las personas. Dicho así, la revolución en sí misma es una pedagogía significativa para las masas -Freire ha hablado de revolución como una continua oficina política-.

3. ¿Pero qué se puede hacer antes de la revolución?. La pedagogía del oprimido de Freire es diseñada como un instrumento de colaboración pedagógica y política en la organización de las clases sociales subordinadas. En ese sentido, es importante enfatizar la distinción propuesta por Freire entre “acción cultural” y “revolución cultural”: “Acción cultural es desarrollada en oposición a la élite que controla el poder; en contraste, la revolución cultural ocurre en completa armonía con el régimen revolucionario a pesar del hecho de que la revolución cultural no debería ser subordinada al poder revolucionario. Los límites de acción cultural son determinados por la realidad oprimida y por el “silencio” impuesto por la élite en el poder. La naturaleza del oprimido consecuentemente determina diferentes tácticas, necesariamente, diferentes a las usadas en la revolución cultural. En cuanto acción cultural enfrenta al “silencio” como un hecho exterior y, al mismo tiempo, como una realidad interna; la revolución cultural confronta el “silencio” apenas como una realidad interna (Paulo Freire, *Cultural Actino: A dialectical Analysis*, México, CIDOC, 1970, cuaderno de notas 1004, p. 51).

4. La especificidad de la propuesta de Freire es la noción de conciencia crítica como conocimiento y praxis de clase. Freire, siguiendo al filósofo brasileño Álvaro Vieira Pinto, considera la “actividad heurística de la conciencia como la mayor contribución posible del proceso de pensamiento”. En ese sentido, él ve su contribución para el proceso de los seres humanos como una constante revalidación de las condiciones “subjetivas” para la praxis revolucionaria.

5. Es una pedagogía de la conciencia. Por lo tanto, esa pedagogía -particularmente en *Pedagogía del oprimido*- enfatiza un aspecto fundamental en el proceso de organización política de las clases sociales subordinadas: los vínculos entre el liderazgo revolucionario y las prácticas de masas. Ellos son expresiones en un plano genérico - particularmente en los primeros escritos antes de la experiencia africana- próximos a la ética política, sin discutir en detalle los problemas y características del Estado y del Partido político revolucionario.

6. Finalmente, en términos educativos, la propuesta de Freire es una propuesta antiautoritaria a pesar de la pedagogía dirigente, donde profesores y alumnos enseñan y aprenden juntos. Partiendo del principio que la educación es un acto de saber; profesor-alumno y alumno-profesor deben engancharse en un diálogo permanente caracterizado por su “relación horizontal”, que no excluye desequilibrios de poder o diferencias de experiencias y conocimientos. Ese es un proceso que toma lugar no en el salón de clases sino en un círculo cultural. No existe un conocimiento “discursivo” sino un

conocimiento partiendo de experiencias diarias y contradictorias de profesores-alumnos/alumnos-profesores. Ciertamente ese conjunto de conceptos desfavorables al marco más importante de la pedagogía autoritaria aparece como una práctica e ideología de “contrahegemonía” dentro de las instituciones de entrenamiento de profesores.

En ese sentido, la propuesta de Freire, en los años 60, no se relaciona con el sistema formal de instrucción antes de la revolución. Al contrario, desde su comienzo, esa propuesta evita sugerir el cambio dentro de la instrucción formal marcada por la concentración de las máquinas burocráticas. En lugar de eso, cambia la referencia para la no formal, sistema menos estructurado. Otra característica importante de esa estrategia es que muchos de sus representantes han evitado trabajar con esa pedagogía dentro de las instituciones del estado capitalista, prefiriendo trabajar profesionalmente en universidades o en instituciones privadas, muchas veces ligadas a las iglesias. En ese sentido, no fue una sorpresa ver que, desde que Freire volvió al Brasil en Junio de 1980, también trabajó en la Pontificia Universidad Católica (PUC) de Sao Paulo y en las universidades públicas UNICAMP y Universidad de Sao Paulo. Rosiska y Miguel Darcy de Oliveira –que eran miembros del Instituto para la Acción cultural (IDAC), fundado por Freire en Ginebra, y principales colaboradores de Freire en Guinea -Bissau- también trabajaron, cuando volvieron al Brasil, en un proyecto de educación popular apoyado por la Arquidiócesis de Sao Paulo (Journal da Educação, Campiñas, abril 1980, p. 3-5; 8-9).

Hay algunos argumentos complementarios para esa estrategia:

1. Freire y los educadores progresistas habían desarrollado originariamente su propuesta en esa área de Brasil (1960-1964), en Chile (1965-1970) y en África.

2. Las implicaciones políticas de la educación de adultos excedieron aquellas metodologías de instrucción formal. Definiendo por ejemplo, las “palabras generadoras” a partir de las necesidades de la comunidad y de su “universo vocabular mínimo”.

3. Los programas de educación de adultos, desde el punto de vista de esa filosofía educativa, están más ligados a las necesidades de la comunidad y más sensibles a sus presiones que a la instrucción formal. Por lo tanto, esa educación “popular” debe ser entendida más como una forma de educación desarrollada por el oprimido que hacia el oprimido.

4. Esa educación también posee una flexibilidad curricular y organizacional que la instrucción formal no presenta.

5. Los resultados de la educación de adultos son más inmediatos que los de la instrucción formal. No es necesario esperar 10-15 años, como es el caso de la escolaridad formal de los niños, para la incorporación del “graduado” al mercado del trabajo o a las actividades políticas.

6. La educación de adultos, en las formaciones capitalistas sociales periféricas, procura trabajar principalmente con los desposeídos, aquellos que no tienen el poder, revelando que el analfabetismo, lejos de ser una “dolencia social” es una consecuencia de una estructura de clase jerárquica o de procesos históricos violentos como la colonización.

7. Finalmente, la educación de adultos ha mostrado gran importancia en cuanto instrumento para la movilización política y para la conciencia crítica en algunos de los procesos de transición hacia el socialismo, como en Cuba y Nicaragua.

Es importante destacar que, como la experiencia de América Latina lo demuestra, esta propuesta pedagógica sólo puede ser adoptada, como mínimo en un contexto institucional y político liberal-demócrata. Obviamente, eso restringe su aplicabilidad en algunos países del Tercer Mundo bajo regímenes despóticos-burgueses. De esa forma, esa pedagogía puede ser asumida por un partido revolucionario -como parte de su estrategia educativa en un proceso de transición social- o por movimientos sociales basados en organizaciones no gubernamentales.

La experiencia del Partido de los Trabajadores en la administración municipal de Sao Paulo y el papel de Paulo Freire como Secretario de Educación de la ciudad de Sao Paulo con sus nuevas iniciativas de reforma curricular democrática, el Consejo de Escuelas y el MOVA-SP mostraron los límites y las posibilidades de una administración progresista de sistema público.

### 3. LA INFLUENCIA AFRICANA

El primer contacto de Paulo Freire con África se dio a través de su participación en la campaña tanzaniense de Alfabetización después de 1970. El fue invitado para presentar su método de alfabetización en el Instituto de Educación Adulta de la Universidad de Dar en Salaam y para ayudar en la organización de nuevos proyectos experimentales, como el currículo del Curso de Educación Adulta. Infelizmente, existen apenas referencias dispersas y escasa documentación sobre los experimentos con el método de alfabetización de Freire que pudieran ayudar a evaluar su experiencia en Tanzania.

#### Box 28

#### Diálogos Sur-Sur

A finales de 1971, el profesor Paulo Freire, del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias (CMI) efectuó su primera visita a Africa. El fue a Zambia y a Tanzania donde encontró africanos en sus grupos de discusión y grupos de estudio sobre varios temas y tuvo contactos con las personas enganchadas en los movimientos de Liberación.

Un vez regresó a Ginebra, se puso a trabajar y escribió sus impresiones y reflexiones sobre lo que había percibido. Paulo Freire escribió en Inglés. El Inglés no era su lengua materna. Para aquellos que han tenido esa experiencia y son obligados a expresarse en una lengua que no es la suya, será fácil comprender el estilo a veces inarticulado de Paulo. Para aquellos que nacieron en un país anglófilo y cuya lengua materna es el inglés, el lenguaje de su relato puede tener algunos problemas. Así, nosotros les solicitamos que lo lean con un espíritu abierto y de búsqueda, no sólo por aquello que ustedes puedan aprender con respecto a África, a través de la percepción de un cristiano de una sensibilidad extraordinaria, de un filósofo y de un educador, sino también por aquello que ustedes pueden aprender del pensamiento y de la lengua hispano-portuguesa de Paulo así como de su herencia y de su formación latinoamericana, en general y brasilera, en particular.

Algunas veces se constata, con pesar, que las relaciones ecuménicas son hechas del Norte, para el Sur y viceversa. Lo que Paulo nos esta diciendo refleja el esfuerzo auténtico de un diálogo sur-sur, esto es, entre África y América Latina. Paulo nos dice que su lengua es el portuñol, esto es, una mezcla de portugués con español. Eso muestra que Paulo Freire traspasa todas las fronteras con el fin de encontrar los pueblos de su cultura. Yo procuraré traducir el pensamiento de Paulo Freire a partir del inglés y

del francés, procurando ser lo más fiel posible a su pensamiento tal como el nos explicó y enseñó cuando pasó por la Lumen Vitae, en Bruselas, cuando fue invitado a impartir un curso sobre la praxis de la concientización (Irma Claire Marie Jeannotat, de CMI, presentando una conferencia de Freire, en 1972).

Así mismo, la introducción de Freire en la realidad africana, a través de Tanzania, fue una importante etapa para que en seguida, el tuviera una participación más significativa en Guinea-Bissau, Cabo Verde, Santo Tomé y Príncipe. Paulo Freire muchas veces expresó su interés por las experiencias de Angola y Mozambique en educación de adultos.

En relación con ese trabajo, podemos resumir las diferencias y similitudes más significativas en comparación con la experiencia latinoamericana. En África, el desarrollo educativo estuvo fuertemente influenciado por el proceso de descolonización, particularmente porque la estructura de la educación colonial es diferente de la educación no colonial. La educación colonial era elitista. Para las personas que tenían acceso, la educación colonial era básicamente un medio de “desafricanización” cultural, particularmente un modo de colonizar más violento –como el estilo portugués-; un medio de crear un seleccionado cuerpo de sirvientes civiles que generalmente, después de graduarse, se transformaban en empleados de posiciones medianas del gobierno dentro de la burocracia bajo el liderazgo colonial oficial; un medio de crear un grupo selecto de élite urbana que apoyara el proyecto de los colonizadores: una piel negra, máscara blanca de burguesía, en las palabras de Frantz Fanon. En relación con ese aspecto, Freire percibió, en el caso de Guinea-Bissau, siguiendo la percepción de Amílcar Cabral, que los intelectuales de la burguesía tenían apenas esa alternativa: “entrar a la revolución o cometer suicidio de clase constituyéndose en una opción real de la clase media en el cuadro general de la lucha por la liberación nacional” Paulo Freire, *Pedagogía en Proceso*, Nueva York, Seabury Press, 1977, p. 16).

Freire argumenta que el nuevo sistema educativo no debe solamente ayudar al suicidio de clase de los intelectuales, sino también impedir que se vuelvan una élite en una nueva sociedad y que una medida importante es vincular la educación y trabajo productivo, evitando alumnos de tiempo integral y combinando el tiempo de estudio con horas de trabajo en una íntima relación con los campesinos.

Una segunda diferencia importante es el nivel de desarrollo de las fuerzas productivas y de las relaciones sociales de producción que han determinado la estructura de clase y las dinámicas de la sociedad. Las sociedades africanas difieren de las Latinoamericanas en relación con diversos aspectos. Por ejemplo, no hay burguesía agraria extensa en las áreas rurales con orígenes “oligárquicos” –conservando la propiedad de los medios de producción- comparable al “coronelismo”, en el caso brasileño, con sus fundamentos “patrimonialistas” y las prácticas “clientelistas” que han afectado históricamente la configuración del estado burócrata brasileño.

Del mismo modo, no existe un proceso de industrialización extensivo que, de cierta forma, pudiese permitir el surgimiento de una burguesía industrial nacional con algunos objetivos diferentes -sin embargo secundarios- en su interés económico y simbólico oriundos de la burguesía agraria, corporaciones multinacionales, o de la burocracia de Estado –como puede ser, por ejemplo, el caso de Argentina, Brasil o México-. Esas diferencias, expresadas en la lucha política exigieron estrategias políticas diferentes así como diferentes niveles de autonomía relativa del Estado en América Latina. Igualmente, la pequeña burguesía de las sociedades africanas, ahora fuertemente ligada al Estado

pos-colonial, no desarrollando una cadena educativa extensiva como las experiencias pos-populistas en América Latina. En otras palabras, las presiones expresadas por las clases medias hacia una expansión de las instituciones de educación secundaria y superior no estuvieron presentes. Eso es compatible con las consideraciones de Amílcar Cabral de que “en condiciones coloniales, es la pequeña burguesía lo que es el interior del poder del estado” (Amílcar Cabral, *Revolución en Guinea*, Nueva York, Monthly Review press, 1969, p. 69). Los militares, a pesar de tener un creciente papel intervencionista en las sociedades africanas, no tuvieron la misma importancia histórica en la constitución de Estado nación como lo tuvieron, por ejemplo, en América Latina. Ni la Iglesia Católica -otro participante mayor en la política de América Latina- aseguró el monopolio religioso y la influencia cultural que ha tenido en Ibero y Luso América.

## **Box 29**

### **Entre las tribus nómadas del Desierto**

Mi querido profesor:

Desde el desierto del Norte de Kenia, un abrazo cariñoso. Tal vez el señor no se acuerde, pero fui su alumno y dedicado adepto cuando estaba estudiando en Europa. Soy un sacerdote misionario (de La Consolata) y trabajo con las tribus nómadas del desierto del Norte de Kenia en la frontera con el Sudan, Etiopía y Somalia.

En los últimos tres años, junto con un equipo de 8 personas, estoy dedicado al proyecto de implementar las mil cosas que aprendí con el señor, principalmente un trabajo de concientización a través de Leadership Training Awareness and Adult Education, con cinco tribus completamente diferentes, inclusive en cuanto al idioma. Es maravilloso percibir el inmenso bien traído por sus ideas no solamente para nosotros sino especialmente para los nómadas. En este momento, trabajamos en el desierto con aproximadamente 80 clases que cambian de un lugar a otro conforme a las exigencias del nomadismo.

Es tan lindo que frecuentemente pienso que el señor mismo no puede imaginarse el bien tan grande que proporciona con su teorías y sus enseñanzas.

En estos días tuve una gran felicidad al estar con Nelson Porto, íntimo colaborador de Leonardo Boff y juntos pensamos como sería de maravilloso que el señor viniese a Kenia el próximo año, para trasmitirnos nuevo entusiasmo, ayudar a renovarnos y al mismo tiempo ver los frutos de todo su trabajo y reflexión. Sus métodos son usados también en otras partes de Kenia y si no me fallan los cálculos, unas dos mil clases de educación de adultos siguen su método. Esto sin contar con los innumerables grupos de jóvenes y mujeres que se organizan en la misma línea.

Por eso quiero trasmitirle en nombre de todos nosotros en Kenia, una ardorosa invitación para que venga a Kenia posiblemente el próximo año y pueda estar allí, durante 15 a 20 días para algunas conferencias y también para pasar algunos días conociendo el desierto. Nuestra región es llamada “Cuna de la Humanidad” debido a las recientes descubrimientos sobre los orígenes del primer hombre.

A través del portador de esta (Nelson Porto), el señor podrá obtener más información sobre nosotros y nuestro trabajo. A través de él, espero que me informe si es posible o no el viaje. Encontraremos una forma de pagar el boleto de ida y vuelta y lo demás que el señor considere necesario.

Le envío un gran abrazo y espero ansiosamente una respuesta en breve.

Leonel Narváez Gómez

### **DIOSECIS DE MARSABIT (Kenia)**

Las formaciones sociales capitalistas en África y en América Latina tienen algunas características similares, inclusive el analfabetismo de los campesinos. Sin embargo, los gobiernos pos coloniales africanos han concentrado esfuerzos educativos en áreas rurales. En América Latina, en contraste, debido al proceso de urbanización acelerada, al crecimiento de las migraciones internas y la penetración de los “agronegocios”, en fin, debido a los efectos combinados del desarrollo irregular de capitalismo, existe un progresivo desequilibrio entre las áreas rurales y urbanas. Los analfabetos están concentrados, en dimensión igual, dentro de las áreas rurales y las periferias de las capitales o ciudades metropolitanas. En ese continente, Paulo Freire tuvo contacto directo no sólo con el campesinado, sino también con la periferia urbana. Esas experiencias se constituyeron en fuentes primordiales para la elaboración de su educación problematizadora. Freire ha enfatizado el contraste entre las experiencias brasileras y chilenas y su experiencia en Ginea Bissau.

Freire ha argumentado que los programas de alfabetización de adultos, entendidos como un acto político y como un acto de conocimiento dentro del proceso nacional de reconstrucción, serán exitosos bajo condiciones de alteraciones progresivas y radicales de las relaciones sociales de producción de la sociedad. Freire argumenta que: “como un educador, yo doy un mayor énfasis a la comprensión de un método exacto del saber [...] mi gran preocupación es el método como medio de conocimiento. Siendo así, tenemos que preguntarnos, para saber en favor de qué y, por ese saber, contra qué; saber a favor de quién?. (Paulo Freire, Educación: Un sueño posible” En: Carlos Rodríguez Brandao (ed.) *El Educador: Vida y Muerte*, Río de Janeiro, Ediciones Graal, 1986, p. 97).

Freire argumentará que la conclusión exitosa de la campaña de alfabetización y la continuación del proceso la -pos alfabetización- está fuertemente ligada a la realización progresiva de la transición social hacia el socialismo en Ginea- Bissau.

En ese punto, una de las más ricas sugerencias metodológicas de Freire en Guinea y en Sao Tomé y Príncipe fue comenzar los programas de educación adulta en las áreas en proceso de transformación o que han experimentado conflictos clave, por ejemplo, durante la guerra de liberación o a través de las tensiones y conflictos de clase. Freire argumentaba que programas de educación adulta ayudarían a fortalecer la conciencia revolucionaria de las personas que participaron en la lucha de liberación o que están comprometidas con el proceso de transición hacia el socialismo y el cambio radical en las relaciones sociales de producción. Sin embargo, existe una demanda para asociar, de un forma más coherente y sistemática, el proceso de alfabetización con el proceso de producción y trabajo productivo –ese fue uno de los mayores fracasos teóricos en los escritos iniciales de Freire-.

Esa cuestión metodológica crucial fue apuntada por Rosiska y Miguel Darcy de Oliveira en un primera evaluación de la experiencia de Freire y del grupo de IDAC en Guinea-Bissau: “Entendemos que las áreas prioritarias en la zona rural deben ser escogidas a la luz de consideraciones políticas y técnicas. Cualquier población estará más motivada para los programas de alfabetización si ha participado entusiastamente en

la lucha de liberación y si tiene acumulada una rica experiencia cultural y política que el programa ofrece y desarrolla. Sin embargo, el criterio de receptividad política creciendo fuera de la riqueza de la experiencia anterior del grupo no es suficiente. Si la campaña de alfabetización va más allá de una celebración del pasado y ofrece una apertura direccionada al futuro, la región escogida debe estar experimentando el proceso de transformación socioeconómica. Ese aspecto parece extremadamente importante para nosotros, porque es cuestionable si aprender a leer y a escribir, corresponde a la necesidad real de un campesino que continúa viviendo y produciendo en formas tradicionales en un área rural. Por otro lado, la alfabetización podrá adquirir mayor significado si está relacionada con la producción de nuevas técnicas siendo introducidas en un área particular o a la creación de nuevas unidades de producción, tales como, por ejemplo, las cooperativas agrícolas. En otras palabras, dentro del contexto de un proceso de transformación, la alfabetización podría facilitar al campesino la adquisición de nuevos conocimientos técnicos que son necesarios para que el proyecto sea conducido y pueda también contribuir a la movilización política de la comunidad, habilitando al campesino a tomar el mando del proceso de cambio en lugar de ser simplemente “beneficiario” pasivo de un plano establecido y aplicado de afuera hacia adentro de las comunidades. (Darcy de Oliveira, Guinea-Bissau: Reinventing Education, p. 49).

Sumando a esa “determinación económica”, una tercera diferencia importante del escenario de América Latina reside en variaciones políticas específicas. Primero, la experiencia en Tanzania ofrece a Freire la oportunidad de trabajar dentro del experimento socialista, con un plano centralizado, con un partido socialista revolucionario y un interés sustantivo en la educación adulta como una real alternativa metodológica para el sistema formal de instrucción. La educación adulta en Tanzania está lejos de ser irrelevante: con una población de diecisiete millones de personas, el índice de alfabetización en 1966-1967 –cuando los programas de alfabetización funcional comenzaron– era de 25-30%, cuando esos programas fueron evaluados en 1975-1976, el gobierno declaró que el índice de alfabetización había crecido en un 75-80%; ahora, otras fuentes han declarado que fue de 55-60%.

Esas cuestiones fueron enriquecidas con la experiencia PAIGC de lucha revolucionaria en Guinea-Bissau, cuando la campaña de alfabetización pareció ser una etapa esencial hacia el proceso de reconstrucción nacional después de la guerra de liberación, una experiencia comparable a la experiencia de Nicaragua durante su propia campaña de alfabetización. La educación de adultos era claramente educación política que como Denis Goulet aclaró, contenía algunos temas politizados tales como la unidad política entre Guinea-Bissau y Cabo Verde, a propósito de asociar los trabajos manual e intelectual, la responsabilidad de todos los ciudadanos en ayudar al PAIGC a crear una sociedad justa, de ahí en adelante. Con relación a eso, Freire expresó los resultados contrastantes de los primeros intentos en Guinea-Bissau: Por un espacio de tiempo, la campaña de alfabetización fue completamente exitosa entre los militantes del Ejército Revolucionario en áreas urbanas de Guinea-Bissau, con todo, la educación adulta básica dirigida a la sociedad en general falló en sus objetivos fundamentales.

Segundo, otra innovación de ese periodo africano es la opinión entusiasta de Freire sobre el papel significativo del liderazgo Carismático o de los líderes políticos revolucionarios en el proceso de transición social hacia el socialismo, particularmente a través de sus escritos, conferencias, y práctica en conciencia política de masa y cultura política, por ejemplo: Amílcar Cabral en Guinea-Bissau, presidente Julius Nyerere en Tanzania o el presidente Pinto de Acosta en San Tomé y Príncipe. Ese aspecto es

particularmente verdadero en las constantes referencias dadas por Freire en los escritos de Amílcar Cabral como un teórico marxista revolucionario.

Tercero, Freire estaba conciente de la dificultad de escoger una lengua de enseñanza para los programas de alfabetización; esto es, debería ser en lengua(s) indígena(s) o debería ser en portugués. Esa cuestión, a pesar de ser brevemente analizada, continua siendo relevante -en la perspectiva de Freire- hacia el proceso de identidad nacional, particularmente cuando: “ahora las figuras precisas no estaban disponibles, aproximadamente 80% de la población total de Guinea Bissau no hablaban portugués. La lengua común de varios grupos étnicos del país es el criollo, una mezcla de dialectos portugués y africano” (Goulet, Looking at Guinea Bissau p. 31). Mejor dicho, el criollo es hablado por aproximadamente el 45% de la población y no es una lengua escrita.

### **Box30**

#### **Carta de MARIO CABRAL**

Querido Paulo Freire:

Hace años que no nos vemos ni intercambiamos correspondencia. Tuve pena del desencuentro que no me permitió verlo en mi corta estadía en Brasil.

Como sabe, hace años que dejé la Educación, pero continuo teniendo interés en seguir en particular la alfabetización, tanto cuanto me lo permiten las nuevas funciones a la cabeza de Comercio y Turismo.

Siento nostalgia de los tiempos en que, por invitación del Gobierno el equipo de IDAC, bajo su dirección, se trasladó a Bissau poco tiempo después de la liberación completa en 1974. Reconozco en el día a día, el reflejo de la experiencia de lucha y de las enseñanzas relacionadas con el lanzamiento de la campaña de alfabetización.

Fuera de la inexistencia de la codificación del dialecto portugués en África y del desconocimiento absoluto del portugués en el medio rural, estoy seguro que, habríamos tenido un gran éxito; tal era la disponibilidad política y la receptividad popular.

A la vuelta de los años continúo pensando que los análisis que entonces hicimos constituyeron la base de cualquier empresa relacionada con la alfabetización.

Si el criollo comienza a disponer de los elementos necesarios para su enseñanza, queda el problema de que el portugués continúa siendo la lengua oficial de enseñanza.

Dígame cómo ha sido su vida; la de su esposa Elsa y la de su familia?. Qué ha sido de Miguel y de Rosiska, de Claudio, de Marcos de quien no he tenido noticias hace años?.

Acepte esta carta como un mensaje de nostalgia y reconocimiento por un trabajo valioso que usted y su equipo desempeñaron para mi país. Quien sabe, si con más sensibilidad y más apoyo por parte del directorio y la cooperación Sur-Sur, habría encontrado un dominio promisorio en el área de formación.



Hasta siempre.

Espero noticias.

MARIO CABRAL

Ministerio de Comercio, Pesca y Artesanado

Bissau, 10/06/85

A nivel personal, es comprensible que Freire, un intelectual sensible, demuestre interés en estas cuestiones, habiendo reencontrado su propia lengua materna en Guinea- Bissau, entonces tan distante de Brasil, diez años después de su exilio. Por último, es una innovación diferente en la experiencia de Freire en África, y el fuerte énfasis puesto en el proceso de posalfabetización como indisolublemente asociado a la fase de alfabetización. En una carta a los coordinadores de los círculos culturales en San Tomé y Príncipe, Freire enfatizó los siguientes objetivos para ese proceso de posalfabetización:

1. Consolidar el conocimiento adquirido en fases previas al dominio de la escritura, la lectura y las matemáticas.

2. Profundizar ese conocimiento a través de una introducción sistemática de los rudimentos básicos de las categorías gramaticales y aritméticas -operaciones fundamentales.

3. Continuar, de una forma más profunda, con la lectura de la realidad a través de la lectura de textos variados y temas ricos y variados.

4. Desarrollar la capacidad para el análisis crítico de la realidad y la expresión oral de esa realidad.

5. Preparar a los alumnos para el estadio siguiente, lo cual, debido a las necesidades impuestas por el proceso de reconstrucción nacional, cursos para entrenamiento técnico -nunca entrenamiento tecnicista- deben ser creados en diversos sectores. Eso es lo mismo que decir que esos cursos de entrenamiento de recursos humanos sean desarrollados específicamente con una visión crítica y, a través de eso, con una visión global que se opone a la visión dirigida y alienada de sus propias actividades.

El trabajo de Paulo Freire en África ha sido foco de críticas y controversias. Lo que sigue es una breve presentación y análisis del entrenamiento de alfabetización de Guinea-Bissau.

La fase de planeación de la campaña de alfabetización de masas comenzó en 1975 y la primera campaña fue iniciada en 1976 con más de 200 alfabetizadores organizando círculos culturales en villas. El entrenamiento de alfabetización inspirado en el método de Freire fue adoptado en áreas rurales y en la capital de Bissau. Linda Harasim dice que, en 1980, conferencistas de Guinea-Bissau comenzaron a reconocer que los objetivos de la alfabetización para la reconstrucción nacional habían fallado: de 26.000 alumnos

involucrados en el entrenamiento de alfabetización, prácticamente ninguno se transformó en funcionalmente alfabetizado.

### Box 31

#### GUINEA-BISSAU: DOS DECADAS DESPUÉS

Sin duda como millares de otros jóvenes latinoamericanos de mi generación, supe por primera vez de ese pequeño país africano a través de Paulo Freire y su libro *Cartas a Guinea-Bissau*, publicado en español en 1977. En él, Freire, que junto con su equipo de IDAC, estaba asesorando el gobierno de Guinea-Bissau en el campo de la alfabetización de adultos, nos relataba con inocultable emoción, el proceso de construcción de ese nuevo país en el momento de su liberación del colonialismo portugués y en particular, el papel preponderante que pasaba a tener la educación, segunda gran lucha de liberación. Jamás podría imaginar entonces, que un día, la vida y el trabajo me llevarían a Guinea-Bissau, casi veinte años después de esa experiencia, y que tendría oportunidad de (re) conocer los lugares que Freire había descrito e inclusive trabajar con algunas de las personas con quien él colaboro en esa ocasión.

Lamentablemente, es como si de toda aquella experiencia no quedase nada, salvo un sabor amargo de fracaso. Aquellos que participaron de la experiencia de alfabetización de adultos consideraron un error haber escogido el portugués como lengua de instrucción. Conforme afirman, pocos aprendieron realmente a leer y a escribir. La alfabetización de adultos no cambió desde entonces así por que sí y las tasas de analfabetismo continúan siendo muy altas. Un clima de escepticismo y negativismo anula ahora mismo la posibilidad de recomenzar a actuar.

No falta quien atribuya a Freire y a su equipo parte de la responsabilidad. Pero el libro mismo se encarga de desmentir tal apreciación (por si acaso Freire los escribió, entre otras cosas, anticipándose a los contratiempos de la memoria histórica?). La preocupación en relación a la lengua de la alfabetización es una constante a lo largo del libro.

Dos décadas después, el sistema educativo en Guinea-Bissau -en buena parte de los países africanos- continúa presa de la lengua del colonizador. El problema lingüístico, complejo y de enormes repercusiones, continua sin ser resuelto. Reconocer los errores, lamentar los fracasos, no parece, de manera alguna suficiente.

(Rosa María Torres, ecuatoriana, pedagoga y lingüista, directora del Instituto Fronesis, asesora de organismos y programas educativos en diversos países. Actualmente trabaja como consultora de la UNICEF (Nueva York). Autora de diversos libros, entre ellos: *Educación Popular : Un encuentro con Paulo Freire*).

En su estudio, Harasim argumenta que las causas para ese fracaso de alfabetización fueron las siguientes:

1. El desarrollo de las condiciones materiales de Guinea-Bissau.
2. Las condiciones políticas contradictorias del proceso de reconstrucción nacional.
3. Algunas suposiciones no examinadas de la teoría y el método de Freire, particularmente su populismo e idealismo ideológico que parecen haber sido compartidos por las autoridades del partido revolucionario PAIGC en Guinea-Bissau.

Por un lado, parece existir una lista infinita de condiciones materiales imposibilitando cualquier tentativa de desarrollo económico o educativo en uno de los 25 países más pobres del mundo. Eso incluye bajo nivel de productividad, villas auto subsistentes, dispersas y aisladas -Harasim estima que 88% de la población total en Guinea-Bissau trabaja en agricultura de subsistencia- diferencias culturales, lingüísticas, tribales, étnicas y económicas, y la ausencia de unidad política. Por otro lado, exacerbada por el bajo nivel de desarrollo de fuerzas productivas, la tentativa de reconstrucción nacional en Guinea-Bissau confrontó algunos de los problemas familiares de cualquier transición hacia el socialismo en el Tercer Mundo. Harasim explica que dentro de los problemas clave de reconstrucción nacional se pueden anotar los siguientes: una creciente burocratización, centralización e ineficiencia del aparato estatal; un cuadro de personas entrenadas y la necesidad de contar con una burocracia colonial que no apoyó la lucha del PAIGC; la acción centralizada en la capital de Bissau donde se concentraban 83% de los trabajadores civiles y 55% del total del país, profundizando, de ese modo, la contradicción urbano rural; falencia de una estrategia de desarrollo basada en las granjas y cooperativas de estado; y la necesidad de contar con financiamiento para el entrenamiento de la alfabetización. Finalmente sumando esas contradicciones resultantes a las pobres condiciones materiales y de los problemas de reconstrucción nacional, la teoría y práctica de Freire fallaron, no presentando una eficiente propuesta para la alfabetización. Freire es acusado de imponer una visión occidental en un escenario diferente como el de Guinea- Bissau. Harasim argumenta que tal vez Freire había sido llevado a pensar idealísticamente que su método tenía validez universal y era apropiado para cualquier sociedad del tercer Mundo –un problema que se dio debido a su percepción romántica del nivel de alfabetización política de la población rural de Guinea-Bissau-. Junto con esas concepciones equivocadas, la planeación, la organización de campaña y el método implementado no tomaron en consideración la ausencia de militantes bien entrenados en Guinea-Bissau que fuesen capaces de comprender e implementar la estrategia y el método de alfabetización. De acuerdo con Harasim, ese criterio político fue considerado como un valor original: “La contradicción fundamental reside en el hecho de que el concepto de Freire de “política” fue enraizado en las nociones morales y filosóficas y no contiene implícito un plano práctico de acción”. En la evaluación de Harasim, asumiendo una visión utópica de la realidad social y una instancia ideal de la educación, Freire sobrestimó la habilidad de los animadores para implementar el proceso de alfabetización y para elaborar material educativo en la proporción, calidad y continuidad adecuadas. En consecuencia: “La introducción del método de Freire en las condiciones de la realidad Guineana resultó un aprendizaje mecánico, dirigido, basado en la memorización – exactamente a los que Freire se oponía-. La mayor parte de los alumnos eran incapaces de seguir más allá de las primeras cinco o seis palabras del manual; fueron incapaces de crear nuevas palabras. Igualmente donde había un alto nivel de participación de campesinos, se percibió que después de seis meses los alumnos eran capaces de leer y escribir, pero cuando eran interrogados sobre lo que estaban leyendo y escribiendo, la comprensión era nula: ellos no entendían nada”. (Linda M. Harasim, *Literacy and National Reconstruction in Guinea Bissau. A Critique of the Freirean Literacy Campaign*, Ph.D. Dissertation, OISE, University of Toronto, 1983, p.377-378).

Freire ha apuntado las críticas a su trabajo en Guinea-Bissau en varios lugares, incluyendo sus conversaciones con Antonio Faundez y Donald Macedo. Freire no analiza la cuestión de la economía política de Guinea-Bissau, pero debate el costo del populismo ideológico, enfatizando también la represión de las condiciones políticas impuestas sobre su práctica en una sociedad en transformación social y cómo eso afectó

su trabajo. Él hace referencia a las similitudes entre su trabajo en África y sus primeras experiencias en Chile y Brasil, pero la cuestión central a la que él atribuye la falla de su trabajo en Guinea-Bissau es la elección de la lengua para el proceso de alfabetización. Revisando la alfabetización en Guinea Bissau, Freire argumenta que, como militante intelectual, él no es un investigador típico bajo la protección de un guarda de “autonomía académica” o de “objetividad científica”. Como un militante intelectual, lo que él no podría hacer en Guinea-Bissau era “transgredir las limitaciones políticas del momento. Como un extranjero, yo no podía imponer mis propuestas en la realidad de Guinea-Bissau y las necesidades determinadas por los líderes políticos” (Freire y Macedo, *Literacy: Reading the word and the World*, p. 103).

Freire concluyó que el PAIGC había asumido y cambiado su decisión inicial, decidiéndose entonces que la lengua de la campaña de alfabetización sería el portugués, lengua de los colonizadores (Freire y Faundez, *Por una pedagogía de la Pregunta* p. 124). Pero, como Freire descubrió, su sugerencia estaba fuera de los límites políticos impuestos en su trabajo y él tuvo que aceptar el portugués como la lengua de instrucción, a pesar de que su propio método no estaba originalmente diseñado para la adquisición de una segunda lengua. Freire argumenta su experiencia en el proceso de alfabetización, asegurando que: “Con o sin Paulo Freire fue imposible conducir en Guinea-Bissau una campaña de alfabetización en una lengua que no fuese parte de la práctica social de las personas. Mi método no falló, como se ha hablado [...] la cuestión debería ser analizada en los siguientes términos: si sería lingüísticamente viable o no, conducir campañas de alfabetización en portugués en cualquiera de esos países. Mi método es secundario para este análisis. Si no es lingüísticamente viable, mi método u otro método cualquiera ciertamente fallará”. (Freire y Macedo, *Literacy: Reading the word and the World*, p. 112,113). Es notorio que Amílcar Cabral negó como oportunismo cultural cualquier crítica de su sugerencia de adoptar el portugués como lengua oficial. Para Cabral el portugués era el único y verdadero regalo que los colonizadores dieron a Guinea-Bissau (Amílcar Cabral. *Análisis de algunos tipos de resistencia, Guinea-Bissau*, editado por PAIGC 1979, p. 102-105). Freire no concuerda (Freire y Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta*, p.126).

## **BOX 32**

### **AMILCAR CABRAL Y EL CHE GUEVARA**

Sugiero a aquellos y aquellas que no leyeron las obras de Amílcar Cabral, sobre la lucha de Guinea-Bissau que lo hagan. Yo quedé impresionado con esas obras tanto como con las del Che Guevara. Mejor dicho, ambos compartían respeto mutuo el uno por el otro. Yo estaba en Guinea-Bissau cuando los dos se encontraron por primera vez. Yo llamé eso amor revolucionario. Después se abrazaron, aunque Amílcar fuese bajo y Guevara muy alto; los dos compartían el amor por la revolución. Y lo que es más interesante: dijeron cosas muy semejantes, como eminentes pedagogos y grandes educadores de la revolución. (Paulo Freire, *Paulo Freire on Higher Education*, 1994).

## **4. REAPRENDIENDO EL BRASIL**

Después de vivir en el exilio durante dieciséis años, al regresar en 1980, Freire intentó reaprender el Brasil, viajando incesantemente por todo el país, dictando conferencias, publicando y realizando diálogos con estudiantes y profesores.

Este reaprender el Brasil fue sucintamente resumido por el propio Freire cuando me contó, en un verano californiano en la Universidad de STANFORD, en Julio de 1983, que él cree en “leer Gramsci, pero también vivir a Gramsci popular en las favelas. Esta es la razón por la cual yo trabajo, por lo menos dos tardes por semana con las personas de las favelas”.

Desde 1980, Freire trabajó como profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica y en la Facultad de Educación de la Universidad de Campiñas en Sao Paulo.

Después de involucrarse con la educación superior, creó la “VEREDA-CENTRO DE ESTUDIOS EN EDUCACIÓN” reuniendo muchas personas que trabajaron en los proyectos originales de educación popular de los años 60. Políticamente, Freire colabora con la comisión de Educación del Partido de los Trabajadores (un partido socialista-democrático del cual Freire hace parte desde 1979, cuando aún estaba en Ginebra) y aceptó la posición honoraria de Presidente de la Universidad de los Trabajadores de Sao Paulo –una institución financiada por el Partido de los Trabajadores preocupada por el sindicato y la educación política-.

El hecho que marcó más profundamente a Paulo Freire en la década de los 80 fue la pérdida de su esposa, Elsa, que falleció en octubre de 1986. Con el repentino fallecimiento de Elsa, Freire perdió no solo la compañera de su existencia, amiga y amante sino también su optimismo y deseo vitales. Freire se casó nuevamente en 1988, con una antigua amiga de su familia y alumna, Ana María Araujo.

Más recientemente con su nominación como Secretario de Educación de la Ciudad de Sao Pulo, en enero de 1989, Freire se convirtió en responsable de 662 escuelas con 720.000 alumnos, desde el jardín de infancia a 8 grado, también lideró la educación de adultos y el entrenamiento de la alfabetización en la ciudad de Sao Paulo, que tiene once millones cuatrocientas mil personas, siendo una de las mayores ciudades de América Latina.

Como secretario de Educación, Freire tuvo la oportunidad sin par de implementar su filosofía de educación en su propio país, no como un orientador académico, sino como un activista político en un municipio gobernado por un partido socialista. Los objetivos socialistas del Partido de los Trabajadores, no obstante, deben ser considerados en el ambiente de la nueva reforma democrática y constitucional en Brasil. Freire salió de la Secretaría de Educación el 22 de Mayo de 1991, pero uno de sus colaboradores fue designado para sustituirlo. Freire aceptó permanecer como una especie de “Embajador Honorario” de la administración municipal.

### **BOX 33 UNA CONQUISTA DEL TRABAJO COLECTIVO**

Otra vez, con inmensa alegría, quiero compartir con todos los educadores y educadoras mi satisfacción frente a los resultados de promoción/retención de los alumnos de primer grado de la Red Municipal de Enseñanza de Sao Paulo. Ya en el año de 1989 conseguimos el más alto porcentaje de aprobación verificado en esta década.

Aún continuamos manteniendo el mayor índice de aprobación (81,31%) en el periodo 1980-1990. O, inversamente, la más baja incidencia de retención en conjunto en el primer grado (18.69%) como muestra la tabla y el gráfico presentados adelante.

Esto significa que, en relación con 1988, sin esta conquista, 15.420 alumnos habrían sido reprobados o serían candidatos a la evasión que en la práctica, significa la expulsión de los alumnos de la escuela.

Quiero subrayar que el descenso de la retención en la red, como un todo también fue conquistado en las primeras y quintas series donde, tradicionalmente la reprobación era más acentuada. Observen que la primera serie registra un 25.7% en tanto que en la quinta serie, el índice de reprobación fue 26.7%.

Tengo la certeza de que el aumento del índice de aprobación de los alumnos, implica un trabajo serio y con criterio, revela la importancia social de este resultado. Al mismo tiempo en que se garantiza a los niños y a los jóvenes el derecho a una buena escolaridad, sin estrangulamientos ocasionados por la reprobación, se posibilita que la escuela se abra hacia nuevos alumnos.

Entre tanto, los índices de reprobación aún son altos y precisan ser reducidos, en un esfuerzo de medidas asumidas conjuntamente por todos los educadores de esta secretaría.

Tenemos, evidentemente que conmemorar este avance, con todos los educadores que hacen de esa gestión el esfuerzo colectivo de construcción de una nueva cara para la escuela.

Deseo que en el próximo año podamos compartir una vez más esta alegría conquistada colectivamente en busca de una escuela de mejor calidad para las clases populares.

Felicito a todos los educadores y educadoras de esta red deseando que nuestro compromiso traiga resultados cada vez más alentadores.

Fraternalmente

Paulo Freire  
Sao Paulo, 13/03/91

Desde su regreso al Brasil en 1980, Freire ha producido varios libros y artículos "hablados" no traducidos al inglés, incluidos sus diálogos con Sergio Guimaraes, Moacir Gadotti y Guimaraes, Frei Betto, Adriano Nogueira y Debora Mazza, entre otros. Apenas su libro con Faundez fue traducido al inglés.

La perspectiva de Paulo Freire sobre el trabajo de alfabetización se vuelve relevante para las sociedades industriales. En su libro con Donald Macedo, Freire alerta por una visión de alfabetización como política cultural, esto es, el proceso de alfabetización no debe ofrecer solamente lectura, escritura y numeración; también debe ser considerado: "un conjunto de prácticas que funcionan para fortalecer y enriquecer a las personas. De un modo general, la alfabetización es analizada considerando si sirve para reproducir formaciones sociales existentes o sirve como un conjunto de prácticas culturales que promueven el cambio democrático y emancipatorio". (Freire y Macedo, *Litracy: Reading the Word and the World*).

La alfabetización como política cultural, es también mencionada en el trabajo de Freire sobre la teoría emancipatoria y la teoría crítica de la sociedad. Por lo tanto, la alfabetización emancipatoria “esta fundamentada en una reflexión crítica del capital cultural del oprimido trasformándose en un vehículo por el cual el oprimido queda equipado con las herramientas necesarias para reapropiarse de su historia, cultura y práctica de lengua. (Idem, ibidem, p. 157).

La repercusión del trabajo de Freire en la vida pedagógica-académica de la actualidad es impresionante y no puede quedar restringida al proceso de alfabetización. La propuesta freireana ha sido implementada solo en estudios sociales y en currículo de la educación adulta, secundarios y superior, sino también en diversas áreas, como la enseñanza de la matemática, y la física, planeación educativa, estudios feministas, lenguas, psicología educativa, lectura y escritura crítica, entre otros. Los diálogos de Freire con Ira Shor intentan formular la Pedagogía del Oprimido, llevando a considerar la problemática de la reproducción social en el contexto de las sociedades industrializadas.

Se puede argumentar que el trabajo de Freire ha sido, simultáneamente, reinterpretado o reinventado, como Freire diría, en sociedades industrialmente avanzadas por aquellos que han construido una nueva síntesis teórica juntando a Freire, Dewey y Habermas. Un notable representante de esta agenda es Henry Giroux y su teoría de resistencia en pedagogía y currículo. Mejor dicho, la filosofía política de Freire ha influenciado las perspectivas socialistas-democráticas de educación en los Estados Unidos. En ese sentido, el trabajo de Ira Shor es ejemplar por intentar comprender el poder reproductivo de la instrucción a pesar de las “Guerras culturales” que prevalecen en el mosaico de los Estados Unidos, y por apuntar las posibilidades de relacionar las luchas norteamericanas con la teoría de la liberación. Consecuentemente, la paradoja aparente es que el activismo político de la alfabetización en las sociedades industrializadas es guiado por las nociones de educación y cambio social desarrolladas en el tercer mundo.

## **5. CONCLUYENDO CON LA “PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA”**

El pasado latinoamericano y africano en la pedagogía de Freire ha mostrado una sorprendente unidad de tópicos, temas y metodologías. Eso es posible gracias a la tendencia de Freire de discutir teóricamente su experiencia práctica; esto es, la perspectiva de Freire es una sistematización de la práctica político-pedagógica: “sin excepción, cada libro que he escrito ha sido una relatoría de alguna fase de actividad político-pedagógica en la cual estuve enganchado en mi juventud” (Freire, *Pedagogy in Progress*, p. 176).

En esas conclusiones finales, partiendo de una pedagogía tan cara a Freire como es la “pedagogía de la pregunta, nos gustaría también preguntar al lector y direccionar mi atención hacia dos cuestiones esenciales: Primera, esta es una pedagogía pre o pos revolucionaria?. Segunda, en términos Gramscianos, un proceso dirigido hacia la conciencia crítica puede ser enseñado como un proceso de contra hegemonía en una época histórica?. Existen, ciertamente muchos otros puntos extremadamente relevantes que deberían ser tratados en una discusión muy extensa y teórica. Entre tanto, debo restringir mi discusión para ofrecer solo algunas conclusiones; para cuestionar, o responder, los dos aspectos.

Para comenzar, cuales son los factores políticos que dan forma a la educación para la liberación?. ¿Cuáles son las condiciones mínimas para comenzar una educación para la liberación?. ¿Bajo cuáles condiciones funcionales podemos pronosticar cambios metodológicos, didácticos, curriculares, así como organizacionales que puedan auxiliar el desarrollo de esta propuesta educativa alternativa?. Mejor dicho, dada la fuerza de la burocracia educativa localizada particularmente en el sistema instruccional -y considerando la propiedad del Estado con relación a los principales medios de producción de conocimiento-, este espacio político-pedagógico debería ser abandonado en el sistema educativo y la mayor preocupación debería ser cambiada hacia el sistema informal?. O dada la prioridad de la lucha política, la práctica pedagógica es insignificante?.

Por lo tanto, asumiendo, como Freire hace, que no podemos modificar la sociedad cambiando la escuela (utopía liberal), es necesario también abandonar las reformas educativas?. En otras palabras, si el sistema escolar es una arena de lucha las formaciones sociales capitalistas, cuales son los espacios reales de esa lucha?. Esto es, los espacios que contribuyen para el proceso de organización política del oprimido existen?. O, paradójicamente, esos espacios, contribuyen al proceso de legitimación del Estado Capitalista a través de un sistema indulgente de Estado, pero sistemáticamente obstruyendo sus vínculos orgánicos con la clase trabajadora y los movimientos sociales?.

Similarmente, asumiendo la utilidad potencial de esa pedagogía en un proceso de transición social, es posible sustentar esta pedagogía de Freire en un tipo de "Jacobismo" que debería ser explicada después de la institucionalización de la revolución?. Del mismo modo, considerando el fuerte énfasis sugerido por esa pedagogía en el proceso de conciencia crítica, cómo podemos reconciliar el proceso de deliberación política abierto por esa pedagogía con el proceso de consolidación ideológica de un movimiento revolucionario triunfante?.

En la misma línea de raciocinio, enfatizando la importancia de conciencia crítica, es posible acentuar y, de la misma forma, apoyar prácticas espontáneas de la política en detrimento del proceso de organización política, lucha coordinada y política centralizada para un revolución exitosa?.

La segunda cuestión es de importancia similar. Generalmente hablando, la mayoría de los autores ha tratado de analizar la educación, de estructura jerárquica de clases y de dominio ideológico; esto es, ellos han focalizado la educación partiendo de la perspectiva de las clases hegemónicas. El trabajo de Freire, al contrario, ha mostrado otra perspectiva: la necesidad de redefinir la educación partiendo de la perspectiva de las clases subordinadas. Hasta cierto punto, existe una gran coincidencia con la formula gramsciana de educación, contribuyendo hacia el desarrollo de una nueva cultura, una nueva *Weltanschauung* (visión del mundo) de las clases subalternas.

Esta nueva cultura *Weltanschauung* debe ser desarrollada por la clase oprimida, a través de sus intelectuales orgánicos, partiendo del seno de la sociedad capitalista. En ese sentido, las premisas de Freire son igualmente importantes:

1. Es crucial estudiar el proceso educativo partiendo de una doble perspectiva: usando la lente de la clase hegemónica -reproducción de relaciones sociales de producción- y usando la lente de las clases subordinadas -educación como forma de construir una nueva hegemonía-.



2. La educación es importante para reconstruir la cultura del oprimido, particularmente a través de la noción de la elaboración sistemática del conocimiento popular: conocimiento comprendido como un instrumento de lucha contra la hegemonía.

3. Diseñar prácticas educativas autónomas insertas en las comunidades urbano-rurales pobres puede ayudar a ampliar la organización y el poder del oprimido.

4. Finalmente, la noción de Freire de una relación dialéctica entre el liderazgo revolucionario y las masas ha sido un terreno rico para prácticas educativas, en verdad revolucionarias y de masas. En términos gramscianos un rico terreno para desarrollar la liderazgo de trabajadores jóvenes. En ese sentido, la relevancia dada por Freire para la auto vigilancia epistemológica y política de la praxis de los militantes en Guinea-Bissau produce una nueva e importante cuestión hacia la práctica política: ¿cómo esta vigilancia debería ser asumida dentro de un proceso revolucionario?

Aún así, algunas experiencias oriundas de muchos experimentos de educación popular en América Latina –desmanteladas después de un golpe de estado y el asesinato de ciertos militantes gracias a sus exposiciones- dejaron algunas personas preguntándose a sí mismas: si este programa pedagógico es un proyecto posible que puede ayudar al proceso de construir una contra hegemonía o, al contrario necesita ser visto sólo como un sueño simpático pero imposible. O, en verdad, el proceso educativo supracitado debería ser apoyado para descubrir las variables que han sido controladas para un resultado mejor de esos programas educativos?. Esto tal vez incluya ligar prácticas educativas con un partido revolucionario o redefinir la importancia, la extensión y los significados de la lucha política dentro del sistema educativo y dentro de la burocracia capitalista de Estado.

Para responder a todas estas preguntas es necesario un estudio comprensivo más allá de los límites y posibilidades de este texto. Entre tanto es posible concluir que hay buenas razones por las cuales, en la pedagogía en la actualidad, podemos estar con Freire o contra Freire, pero no sin Freire.

